



TESIS DOCTORAL

Modelo educativo para el personal de acompañamiento estudiantil de educación superior: Fortalecimiento de habilidades para la identificación temprana de conductas de riesgo

AUTORA

Alba-Catherine Alves-Noreña

DIRECTORES

Dra. María-José Rodríguez-Conde

Dr. Juan-Pablo Hernández-Ramos

**PROGRAMA DE DOCTORADO FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA**

Salamanca, abril de 2025

Modelo educativo para el personal de acompañamiento estudiantil de educación superior: Fortalecimiento de habilidades para la identificación temprana de conductas de riesgo

Tesis Doctoral

Directora

Director

Firmado por
RODRIGUEZ CONDE
MARIA JOSE -
[REDACTED] el día
30/06/2025 con un
certificado emitido

*Firmado digitalmente
por JUAN PABLO
HERNÁNDEZ RAMOS, a
fecha de 27 de junio
de 2025.*

Dra. María-José Rodríguez-Conde

Dr. Juan-Pablo Hernández-Ramos

Doctoranda

Alba-Catherine Alves-Noreña



**VNiVERSIDAD
D SALAMANCA**

INSTITUTO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO: FORMACIÓN EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Línea de investigación: Evaluación Educativa y Orientación

Área de Conocimiento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dra. María José Rodríguez Conde, Catedrática de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Dr. Juan Pablo Hernández Ramos, profesor permanente laboral de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Salamanca; en calidad de directores del trabajo de la Tesis Doctoral titulado: *"Modelo educativo para el personal de acompañamiento estudiantil de educación superior: Fortalecimiento de habilidades para la identificación temprana de conductas de riesgo"*, realizado por D^a. Alba Catherine Alves Noreña,

HACEN CONSTAR

Que dicho trabajo de investigación alcanza, bajo nuestro punto de vista, todos los requisitos científicos y formales para ser presentado y defendido públicamente como Tesis Doctoral. La investigación indaga sobre un problema relevante en la investigación educativa y presenta un grado alto de innovación. El proceso metodológico seleccionado resulta adecuado a los objetivos e hipótesis planteadas y la discusión es completa y relacionada con una actualizada fundamentación teórica. Presenta, por tanto, una contextualización adecuada, un riguroso procedimiento de obtención y un análisis de datos y una extracción de conclusiones valiosas para el área de conocimiento en el que está inmerso.

Por todo ello, manifestamos nuestro acuerdo para que sea autorizada la presentación y defensa del trabajo referido.

En Salamanca a fecha de firma electrónica

Firmado por RODRIGUEZ
CONDE MARIA JOSE -
[REDACTED] el día
30/06/2025 con un

*Firmado digitalmente
por JUAN PABLO
HERNÁNDEZ RAMOS, a
fecha de 27 de junio
de 2025.*

Cita recomendada

Alves-Noreña, A. C. (2025). *Modelo educativo para el personal de acompañamiento estudiantil de educación superior: Fortalecimiento de habilidades para la identificación temprana de conductas de riesgo* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento

Agradecimientos

A lo largo de este camino doctoral, comprendí que el conocimiento no solo se construye con esfuerzo y disciplina, sino también con el acompañamiento de personas que inspiran, guían y dejan huellas imborrables.

En primer lugar, agradezco a Dios fuente de fortaleza y guía, Él me dio la valentía y la fe para seguir adelante, aun en los momentos más difíciles. Cuando las fuerzas flaqueaban y la salud se veía afectada, su presencia fue mi refugio y sostén. Gracias, Señor, por iluminar este proceso, por darme la perseverancia y el entusiasmo para no rendirme y la certeza de que cada desafío tenía un propósito. *Este logro es también una muestra de Tu gracia y de la fortaleza que solo Tú puedes conceder.*

Mi más profundo agradecimiento a la Dra. María José Rodríguez Conde y al Dr. Juan Pablo Hernández Ramos, mis directores de tesis, por su apoyo, orientación y confianza en este proceso. Su liderazgo y visión fueron una fuente de aprendizaje invaluable, y su ejemplo me impulsó a superar cada desafío con determinación y compromiso.

A la Universidad de Salamanca, representada por el Dr. Francisco José García Peñalvo, director del programa de doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento, y a todo el equipo docente del programa, gracias por brindarme un espacio de crecimiento académico y personal.

A la Dra. María Soledad Ramírez Montoya, mi más sincero agradecimiento por su generosidad al acogerme con calidez y brindarme su guía en este camino. Su pasión por la educación, su orientación sabia y su capacidad para inspirar con el ejemplo fueron determinantes en mi formación y resultados.

Nada en este camino habría sido posible sin el amor incondicional y el apoyo inquebrantable de mi familia, quienes siempre estuvieron a mi lado, acompañándome en cada desafío y celebrando cada logro, les debo más de lo que las palabras pueden expresar. A mi esposo, por ser mi compañero en cada etapa de esta travesía, por su paciencia, comprensión y por sostenerme en los momentos difíciles. A mis hijos, mi mayor inspiración, por recordarme cada día que los sueños se persiguen con esfuerzo y dedicación. A mi madre, por su ejemplo de valentía y entrega, por enseñarme que la perseverancia y el amor son la clave para superar cualquier obstáculo. A mi hermana, por estar presente con su cariño, por sus palabras de aliento y por ser un apoyo inquebrantable en esta etapa tan importante de mi vida.

La vida nos pone en el camino personas que, más allá de la coincidencia, se convierten en compañeros de viaje, en amigos que sostienen, impulsan y celebran cada paso dado. A ustedes, amigos del alma Olga, Harold, Alejandra, Augusto, Serena y Gisela, que estuvieron en los momentos de duda y en las victorias, que compartieron palabras de aliento, risas, ideas locas, copas de vino virtuales y silencios oportunos, les agradezco de corazón. Su apoyo fue

un refugio en los días difíciles y un impulso en cada desafío. Gracias por creer, por escuchar, por acompañar sin condiciones.

Finalmente, a todas aquellas personas que de una u otra manera, fueron parte de este recorrido, mi gratitud infinita. Porque la verdadera riqueza de este camino no estuvo solo en el conocimiento adquirido, sino en la compañía incondicional de quienes estuvieron a mi lado.

Dedicatoria

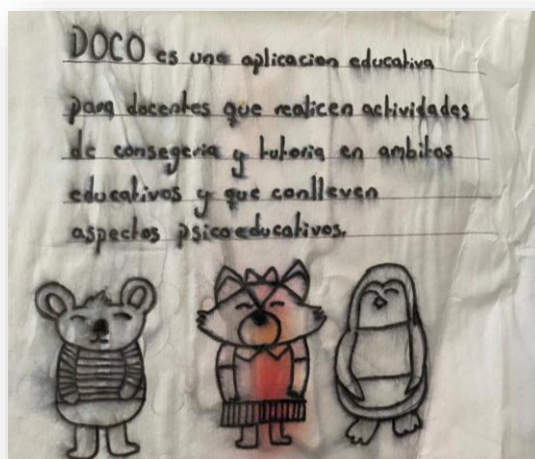
A mis amados hijos, porque en ustedes encuentro mi mayor inspiración y motivo para seguir adelante. Que este logro sea un testimonio de que la entrega, la perseverancia y la lucha son determinantes para alcanzar lo que nos proponemos, pero, sobre todo que Dios siempre guía nuestros pasos y decisiones, y nos da la fortaleza para no rendirnos.

Aprendan que el esfuerzo y la pasión por lo que hacemos nos llevan más lejos de lo que imaginamos y que los sueños no se alcanzan solo con anhelos, sino con trabajo, disciplina y convicción. Nunca olviden que, cuando los desafíos parecen grandes, Dios es aún más grande, y en Él encontrarán la luz y el propósito para seguir adelante.

Este logro también es suyo, porque en cada paso de este camino su amor, ayuda, ideas y alegría fueron mi mayor fortaleza. Siempre recuerden que todo es posible cuando se lucha con el corazón y se confía en Dios.

Con todo mi amor y bendición para ustedes.

Alba Catherine Alves Noreña.



*Gracias Hija por acompañarme,
inspirarme e impulsarme a seguir.*

Resumen

Cuando un estudiante universitario abandona su carrera sin una razón consciente, no solo se interrumpe un proyecto de vida, se abre la puerta a un futuro incierto y vulnerable, donde su bienestar personal, emocional y social puede verse comprometido. El acompañamiento estudiantil en la educación superior trasciende el rendimiento académico para consolidarse como un componente importante del desarrollo integral, al fortalecer la permanencia, el bienestar emocional y el éxito académico del estudiante. En palabras de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura UNESCO (2015), “la educación superior debe responder a las necesidades de la sociedad y del individuo”, lo que implica asumir un compromiso activo con el bienestar estudiantil a través de servicios de apoyo y acompañamiento que aborden sus dimensiones académicas, psicoeducativas, personales y sociales. Tal como se reconoce en la Agenda 2030 de Naciones Unidas y en la Declaración de Incheon, brindar un apoyo efectivo a los estudiantes es fundamental para lograr una educación de calidad, inclusiva y equitativa (UNESCO, 2016, p. 8).

A pesar de los avances normativos e investigativos en torno al acompañamiento estudiantil, muchas instituciones de educación superior continúan abordándolo desde modelos informales, fragmentados y sin una orientación estratégica. La falta de lineamientos institucionales, formación especializada del personal y apoyo tecnológico adecuado limita la eficacia de estos programas, traducéndose en deficiencias notables en la identificación temprana y gestión de factores de riesgo académico, emocional y social entre los estudiantes (Carrillo-Flores, 2016; Prados et al., 2023).

Esta investigación identificó como problemática central la ausencia de programas de formación estructurados y sistemáticos para el personal responsable del acompañamiento. En la mayoría de las universidades, los docentes consejeros asumen esta labor sin contar con preparación formal en áreas fundamentales como el acompañamiento estudiantil, la salud mental, la intervención psicoeducativa o el manejo de crisis (Sun & Yuen, 2012; Wittmer, 1972). Esta carencia formativa no solo restringe su capacidad de respuesta ante problemáticas estudiantiles como la ansiedad, la depresión, el estrés académico o las dificultades

socioeconómicas, sino que además genera una sobrecarga emocional y profesional que compromete el bienestar de los propios consejeros.

Además, la incorporación de tecnologías educativas sigue siendo incipiente en los programas de acompañamiento estudiantil. A pesar del auge de la educación digital, pocas instituciones han implementado sistemas de alerta temprana, plataformas adaptativas o inteligencia artificial para fortalecer la personalización y eficacia del acompañamiento (OCDE 2020, Ikeda, 2023; Banco Mundial, 2018).

Ante esta realidad, esta tesis doctoral en el contexto de una Universidad colombiana tuvo como propósito diseñar, desarrollar e implementar y evaluar un programa de formación para docentes consejeros en educación superior, con el fin de fortalecer sus competencias en acompañamiento y su capacidad para identificar tempranamente conductas de riesgo estudiantil. Este modelo se sustentó en principios de microaprendizaje, en el uso de recursos educativos abiertos (REA) sometidos a un riguroso proceso de curación y en metodologías de innovación abierta centradas en el diseño colaborativo y la mejora continua.

La investigación adoptó un enfoque metodológico empírico positivo, a partir de un diseño cuasi experimental, a partir del cual se aplicaron técnicas cuantitativas de recogida y análisis de información, complementadas con técnicas cualitativas para la interpretación de la información. Esto permitió integrar y triangular datos cuantitativos y cualitativos a lo largo de las distintas fases del estudio. Se utilizaron cuestionarios mixtos validados, entrevistas no estructuradas y talleres de innovación abierta con estudiantes. El estudio inició con un diagnóstico institucional, orientado a explorar las percepciones de docentes consejeros y estudiantes universitarios en relación con el rol de los docentes consejeros y funcionamiento de programa institucional de acompañamiento estudiantil. Esta etapa permitió identificar brechas formativas, dificultades y oportunidades de mejora en los servicios existentes. A partir de estos hallazgos, se diseñó e implementó un programa formativo dirigido al personal encargado del acompañamiento estudiantil, cuya eficacia fue evaluada en dos momentos pretest y posttest, para una posterior medición del impacto global del programa.

La fase posttest no solo permitió medir los efectos de la intervención sobre las competencias de los docentes consejeros, sino que también incorporó la voz de los estudiantes como usuarios del servicio. A través de los talleres de innovación abierta, los

estudiantes pudieron formular propuestas de mejora e impacto del programa institucional de acompañamiento desde su propia experiencia, lo que enriqueció el análisis y dio lugar al diseño de un prototipo y desarrollo de una innovación tecnológica para la detección y auto gestión de emociones, misma que también permite identificar señales de alerta asociadas a posibles conductas de riesgo. Esta herramienta, estructurada como un chatbot basado en árbol de decisión y sustentada en un modelo de inteligencia artificial preentrenado, actúa como un canal inicial de acompañamiento, promoviendo una intervención oportuna, personalizada y basada en datos. Su funcionamiento fue validado en un entorno controlado de laboratorio.

Al finalizar el estudio, fue posible comprobar las hipótesis y concluir que el programa formativo tuvo un impacto positivo en el desarrollo de habilidades de acompañamiento entre los docentes consejeros, mejorando su capacidad para gestionar situaciones complejas con estudiantes y fortalecer el sentido de pertenencia institucional. La incorporación de herramientas tecnológicas complementarias también contribuyó a mejorar los mecanismos institucionales de detección y respuesta ante factores de riesgo, sentando las bases para una estrategia de acompañamiento más integral, sostenible y centrada en el estudiante.

ABTRACT

When a university student abandons his or her career without a conscious reason, not only is a life project interrupted, but the door is opened to an uncertain and vulnerable future, where his or her personal, emotional and social well-being may be compromised. Student accompaniment in higher education transcends academic performance to consolidate itself as an important component of integral development, by strengthening the permanence, emotional well-being and academic success of the student. In the words of the United Nations Organization for Science and Culture UNESCO (2015), “higher education must respond to the needs of society and the individual”, which implies assuming an active commitment to student well-being through support and accompaniment services that address their academic, psycho-educational, personal and social dimensions. As recognized in the United Nations 2030 Agenda and the Incheon Declaration, providing effective support to students is fundamental to achieve quality, inclusive and equitable education (UNESCO, 2016, p. 8).

Despite regulatory and research advances around student accompaniment, many higher education institutions continue to approach it from informal, fragmented models without a strategic orientation. The lack of institutional guidelines, specialized staff training and adequate technological support limits the effectiveness of these programs, resulting in notable deficiencies in the early identification and management of academic, emotional and social risk factors among students (Carrillo-Flores, 2016; Prados et al., 2023).

This research identified as a central problem the absence of structured and systematic training programs for the personnel responsible for accompaniment. In most universities, faculty counselors assume this task without formal preparation in fundamental areas such as student accompaniment, mental health, psychoeducational intervention or crisis management (Sun & Yuen, 2012; Wittmer, 1972). This lack of training not only restricts their ability to respond to student problems such as anxiety, depression, academic stress or socioeconomic difficulties, but also generates an emotional and professional overload that compromises the well-being of the counselors themselves.

In addition, the incorporation of educational technologies is still incipient in student accompaniment programs. Despite the boom in digital education, few institutions have implemented early warning systems, adaptive platforms or artificial intelligence to strengthen the personalization and effectiveness of accompaniment (OECD 2020, Ikeda, 2023; World Bank, 2018).

Given this reality, the purpose of this doctoral thesis in the context of a Colombian university was to design, develop, implement and evaluate a training program for teacher counselors in higher education, in order to strengthen their competencies in accompaniment and their ability to identify early student risk behaviors. This model was based on microlearning principles, on the use of open educational resources (OER) subjected to a rigorous curation process and on open innovation methodologies focused on collaborative design and continuous improvement.

The research adopted a positive empirical methodological approach, based on a quasi-experimental design, from which quantitative techniques for information collection and analysis were applied, complemented with qualitative techniques for the interpretation of the information. This made it possible to integrate and triangulate quantitative and qualitative data throughout the different phases of the study. Validated mixed questionnaires, unstructured interviews and open innovation workshops with students were used. The study began with an institutional diagnosis, aimed at exploring the perceptions of faculty advisors and university students in relation to the role of faculty advisors and the functioning of the institutional student support program. This stage made it possible to identify training gaps, difficulties and opportunities for improvement in the existing services. Based on these findings, a training program was designed and implemented for the staff in charge of student support, whose effectiveness was evaluated in two pre-test and post-test phases, for a subsequent measurement of the overall impact of the program.

The post-test phase not only made it possible to measure the effects of the intervention on the competencies of the counselor teachers, but also incorporated the voice of the students as users of the service. Through the open innovation workshops, students were able to formulate proposals for improvement and impact of the institutional accompaniment program from their own experience, which enriched the analysis and led to the design of a prototype

and development of a technological innovation for the detection and self-management of emotions, which also allows identifying warning signs associated with possible risk behaviors. This tool, structured as a chatbot based on a decision tree and supported by a pre-trained artificial intelligence model, acts as an initial accompaniment channel, promoting a timely, personalized and data-driven intervention. Its operation was validated in a controlled laboratory environment.

At the end of the study, it was possible to test the hypotheses and conclude that the training program had a positive impact on the development of coaching skills among teacher counselors, improving their ability to manage complex situations with students and strengthen the sense of institutional belonging. The incorporation of complementary technological tools also contributed to improving institutional mechanisms for detecting and responding to risk factors, laying the groundwork for a more comprehensive, sustainable and student-centered accompaniment strategy.

PALABRAS CLAVE

Acompañamiento estudiantil; Conductas de riesgo, Educación superior; Formación docente; Tecnología educativa.

KEYWORDS

Higher education; Educational technology; Risk behaviors; Student support or Student counseling; Teacher training.

Índice de Contenidos

Introducción.....	29
Planteamiento del problema	32
Causas de la situación problemática	36
Consecuencias de la situación problemática	37
Justificación de la investigación	39
Delimitación	43
Espacio físico	43
Delimitación espacial del estudio	43
Delimitación temporal	43
Capítulo 1. El acompañamiento estudiantil en el contexto global de la educación superior: problema de investigación	46
Síntesis del capítulo	46
1.1. Contexto de la investigación.....	48
1.1.1. Educación como derecho fundamental y los objetivos del milenio	48
1.1.2. Agenda de desarrollo global	50
Declaración de Incheon:.....	50
Agenda educativa global y sostenible:	51
1.1.3. Materialización de los propósitos educativos en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) No. 4	52
1.2. Antecedentes del acompañamiento estudiantil.....	54
1.2.1. Despliegue de iniciativas para la definición e implementación de políticas de acompañamiento estudiantil en la educación.....	54
Organizaciones Supranacionales	55
Organizaciones Internacionales de Gran Alcance	57
Organizaciones Regionales	58
Estados-Nación.....	59
Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), asociaciones y consejos	61
Gobiernos y Entidades locales	63
1.3. Principales actores del acompañamiento estudiantil	65
Capítulo 2. Marco teórico: Revisiones sistemáticas de literatura.....	68
Síntesis del capítulo	68
2.1. Teoría educativa aplicable a la investigación	70

2.1.1. El Acompañamiento estudiantil y las teorías del aprendizaje.....	70
2.1.2. Formación de Personal de Acompañamiento Estudiantil	75
2.1.3. Pedagogía Emocional en el proceso de aprendizaje	76
Marco conceptual: Competencias del personal de acompañamiento estudiantil.	83
2.2. Proceso de la Revisión Sistemática de Literatura (RSL).....	84
2.2.1. Programas de Formación de Personal de acompañamiento estudiantil en la Educación Superior: Revisión Sistemática de la Literatura (SLR).....	85
Marco introductorio: Formación del personal de acompañamiento estudiantil.....	85
Etapa 1: Planificación de la revisión	87
Etapa 2: Conducción de la Revisión.	94
Etapa 3. Resultados Revisión Sistemática de Literatura RSL.....	98
2.2.2. Competencias en el Personal de Acompañamiento Estudiantil: Mapeo (MSL) y Revisión Sistemática de Literatura (RSL)	116
Etapa 1: Planificación de la revisión	116
Etapa 2. Conducción de la Revisión.....	122
Etapa 3. Resultados Revisión Sistemática de Literatura RSL.....	125
2.2.3. Conductas de Riesgo en Estudiantes Universitarios: Mapeo (MSL) y Revisión Sistemática de Literatura (RSL)	149
Marco introductorio: Conductas de riesgo	149
Etapa 1: Planificación de la revisión	151
Etapa 2: Conducción de la Revisión.	153
Etapa 3: Resultados del mapeo de la literatura	155
2.3. Ampliación Marco Conceptual.....	179
2.3.1. Acompañamiento o consejería estudiantil	179
2.3.2. Habilidades y competencias.....	180
2.3.3. Conductas de riesgo	180
2.3.4. Microaprendizaje	180
2.3.5. Recursos Educativos Abiertos (REA).....	181
2.3.6. Innovación Abierta.....	182
2.3.7. Design Thinking.....	183
Capítulo 3. Metodología de Investigación.....	185
Síntesis del capítulo	185
3.1. Objetivos del Estudio	187
3.1.1. Objetivo General	187
3.1.2. Objetivos Específicos	187

3.2. Pregunta de Investigación.....	189
3.3. Hipótesis del Estudio	190
3.3.1. Hipótesis central	190
3.3.2. Hipótesis complementarias	190
3.4. Método de investigación.....	192
3.4.1. Tipo de diseño	193
3.4.2. Adecuación al estudio	193
3.4.3. Ventajas y desventajas.....	193
3.5. Fases de la investigación	194
3.5.1. Fase diagnóstica	194
3.5.2. Formación etapa pretest	195
3.5.3. Formación etapa posttest.....	195
3.6. Escenario de intervención.....	196
3.6.1. Aspectos generales	196
3.6.2. Aspectos específicos	197
Orientación, acompañamiento y seguimiento estudiantil en la Universidad Militar Nueva Granada.....	197
Docentes Consejeros	199
3.7. Población y Muestra	200
3.7.1. Criterio de selección y tamaño de la muestra	200
3.7.2. Condiciones de acceso a las distintas muestras del estudio: limitación metodológica.....	201
3.8. Definición de las Variables, según su función en el estudio.....	202
3.8.1. Variable Dependiente: Nivel de habilidades y conocimientos del personal de acompañamiento estudiantil en educación superior	203
3.8.2. Variable Independiente (Experimental): Programas de Formación en Acompañamiento Estudiantil.....	204
3.8.3. Variable Interviniente: Conductas de Riesgo en Estudiantes de Educación Superior	205
Habilidades del personal de acompañamiento estudiantil en educación superior	207
Programas de Formación en Acompañamiento Estudiantil	207
Conductas de Riesgo en Estudiantes de Educación Superior	207
3.9. Fuentes de información	208
3.10. Técnicas de Recolección de Datos	213
3.10.1. Cuestionario diagnóstico de percepción sobre acompañamiento estudiantil (estudiantes)	215

3.10.2. Cuestionario diagnóstico percepciones acompañamiento estudiantil (docentes consejeros).....	218
3.10.3. Cuestionario de evaluación pre-post proceso de formativo	221
3.10.4. Taller de innovación abierta propuesta de modelo de acompañamiento estudiantil	224
3.10.5. Entrevista no estructurada para el diagnóstico sobre programas de formación en acompañamiento estudiantil (instituciones de educación superior Latinoamericanas)	227
3.11. Método General para la Validación de Instrumentos	229
3.11.1. Validación de instrumentos en el proceso de investigación	231
Etapa 1 y 2.....	231
Etapa 3.....	231
Etapa 4.....	232
Etapa 5.....	233
Etapa 6.....	233
Etapa 7.....	234
Etapa 8.....	235
Capítulo 4. Resultados de la Investigación.....	243
Síntesis del Capítulo	243
4.1. Diagnóstico Estudiantes.....	244
4.2. Diagnóstico Docentes	252
4.3. Resultados taller de innovación abierta	264
Fase 1: Empatizar	265
Fase 2: Definir.....	266
Fase 3: Idear	267
Fase 4: Prototipar	267
Fase 5: Testear	268
4.4. Resultados fase formativa pre.....	272
Consideraciones respecto de la media de los datos.....	273
Consideraciones respecto de la desviación estándar	273
Relación entre variables	274
4.5. Resultados fase formativa post	277
Consideraciones respecto de la media.....	278
Consideraciones respecto de desviación estándar	278

Relación entre variables	279
4.6. Resultados Entrevista No Estructurada.....	282
Análisis temático entrevista TEC de Monterrey	283
Análisis temático entrevista Universidad Nacional Autónoma de México.....	285
4.7. Resultados Prueba Pretest – Postest.....	289
Análisis de promedios 2023 vrs 2024	289
Análisis Comparativo de la Distribución y Dispersión de Variables 2023 y 2024	290
Cálculo del efecto por componente	300
Cálculo del efecto global.....	305
Capítulo 5. Propuesta de la Investigación: Programa de Formación de Docentes Consejeros de Educación Superior.....	308
Síntesis del Capítulo	308
5.1. Propuesta programa de formación	310
5.1.1. Diseño del esquema de formación	310
5.1.2. Metodología de formación	314
5.1.3. Componentes del proceso formativo.....	314
5.1.4. Evaluación del proceso formativo	318
5.2. Programa de formación segunda etapa	319
5.2.1. Selección y Diseño de la plataforma tecnológica.....	320
5.2.2. Metodología de formación	323
5.2.3. Módulos y componentes del proceso formativo fase Postest.....	323
5.2.4. Evaluación del proceso formativo	335
5.3. Proceso Curación de Contenido.....	336
5.4. Software para la detección de conductas de riesgo en estudiantes de educación superior	338
5.4.1. Descripción de la innovación	338
5.4.2. Funcionamiento operativo.....	338
5.4.3. Recopilación de datos del software	342
5.4.4. Metodología para el desarrollo de DOCO.....	344
5.4.5. Funcionamiento técnico de la innovación	344
5.4.6. Capacitación de usuarios	345
5.4.7. Administración del software y herramienta tecnológica	346
5.4.8. Resultados esperados.....	346
Capítulo 6. Discusión y Conclusiones.....	349

Síntesis del capítulo	349
6.1. Discusión sobre los resultados	351
6.1.1. Discusión sobre los resultados, a partir del Objetivo General	351
6.1.2. Discusión sobre los resultados, a partir de los Objetivos específicos	352
6.2. Contraste de Hipótesis	368
Hipótesis central: Resolución de la hipótesis	368
Hipótesis complementarias: Resolución de las hipótesis	368
6.3. Limitaciones del Estudio	371
6.4. Prospectiva: Líneas de investigación futuras	372
6.6. Consideraciones éticas	374
6.7. Aportaciones científicas, contribución al conocimiento	376
BIBLIOGRAFÍA	¡Error! Marcador no definido.
ANEXOS	396

Índice de tablas

Tabla 1. Delimitación del espacio físico.....	43
Tabla 2. Objetivos y Metas de Desarrollo del Milenio (ODM)	50
Tabla 3. Declaraciones e Informes Preliminares de los ODS.....	52
Tabla 4. Antecedentes para la Consolidación del ODS No. 4	53
Tabla 5. Aporte de las ONGs, Asociaciones y Consejos al Acompañamiento Estudiantil	61
Tabla 6. Normatividad Nacional referente a las Prácticas de Acompañamiento y C.E.....	64
Tabla 7. Teorías y enfoques del estudio teórico.....	79
Tabla 8. Formulación de preguntas con metodología PICOC.	88
Tabla 9. Exposición de criterios	90
Tabla 10. Origen de términos de búsqueda tesauros	92
Tabla 11. Cadenas de búsqueda	94
Tabla 12. Documentos definitivos para análisis por cadena	97
Tabla 13. Resultados pregunta 1.	99
Tabla 14. Resultados pregunta 2. Características de los programas de formación	101
Tabla 15. Formulación de preguntas con metodología PICOC.	117
Tabla 16. Exposición de criterios inclusión, exclusión y calidad	119
Tabla 17. Presencia diversificada de autores por país	129
Tabla 18. Numero de documentos publicados en un mismo medio (volumen diferente)	130
Tabla 19. Factores comunes de las definiciones de competencia	132
Tabla 20. Competencias del personal de acompañamiento estudiantil.....	134
Tabla 21. Escala de medición de competencias.....	147
Tabla 22. Criterios inclusión, exclusión, calidad	151
Tabla 23. Análisis comparativo revistas	160
Tabla 24. Principales entidades financiadoras (2018-2023).....	164
Tabla 25. Número de investigadores según afiliación	166
Tabla 26. Conductas de riesgo tratadas en las investigaciones.....	168
Tabla 27. Esquema poblacional y muestral del estudio	201
Tabla 28. Matriz de operacionalización de variables	207
Tabla 29. Matriz de Triple Entrada o triangulación.....	209

Tabla 30. Proceso de filtrado de ideas	226
Tabla 31. Características entrevistas no estructurada	228
Tabla 32. Categorías para la validez de contenido	229
Tabla 33. Escala de Landis y Koch.....	233
Tabla 34. Escala de V de Aiken para la Validez de Contenido	234
Tabla 35. Resultados concordancia entre jueces diagnóstico estudiantes.....	235
Tabla 36. Resultados acuerdo entre jueces diagnóstico estudiantes.....	235
Tabla 37. Resultados concordancia entre jueces diagnostico docentes	236
Tabla 38. Resultados acuerdo entre jueces diagnostico docentes	236
Tabla 39. Resultados concordancia entre jueces instru. de evaluación fase pre-postest.....	238
Tabla 40. Resultados acuerdo validez de contenido entre jueces instru. evaluación fase pre-postest	238
Tabla 41. Resultados consistencia global de Cronbach's	239
Tabla 42. Resultados concordancia entre jueces.....	240
Tabla 43. Resultados acuerdo validez de contenido entre jueces	240
Tabla 44. Recurrencia al consejero estudiantil	245
Tabla 45. Razón principal de recurrencia al consejero estudiantil.....	245
Tabla 46. Razón principal de No recurrencia al consejero estudiantil	245
Tabla 47. Recurrencia servicios de Consejería Estudiantil de la Universidad	246
Tabla 48. Expectativas de los estudiantes respecto al consejero estudiantil	247
Tabla 49. Recomendaciones para mejorar los servicios que presta la Consejería Estudiantil de la universidad	248
Tabla 50. Asociación entre la recomendación para la mejora de servicios que presta la Consejería Estudiantil de la universidad y Recurrencia a los sitios de consejería	249
Tabla 51. Asociación entre expectativas de los estudiantes respecto del consejero estudiantil y recurrencia al consejero estudiantil	250
Tabla 52. Tabla de frecuencias y porcentajes	254
Tabla 53. Tabla de frecuencias Aspectos a Mejorar en la Actividad de D.C.	258
Tabla 54. Tabla de frecuencias característica más importantes de un D.C.	259
Tabla 55. Asociación entre haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y la necesidad de apoyo para el manejo de casos especiales.....	260
Tabla 56. Pruebas de independencia de las variables	260

Tabla 57. Tabla cruzada entre capacitación para desarrollar la actividad de D.C y sentimientos para el manejo de casos específicos	261
Tabla 58. Asociación independencia de variables.....	262
Tabla 59. Tabla cruzada relación entre haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y querer capacitación o formación adicional:	263
Tabla 60. Asociación independencia de variables.....	263
Tabla 61. Resultados prueba de normalidad prueba pre	272
Tabla 62. Matriz de correlación entre las preguntas.....	274
Tabla 63. Fuerza de las correlaciones.....	276
Tabla 64. Resultados prueba de normalidad prueba post.....	277
Tabla 65. Fuerza de las correlaciones.....	281
Tabla 66. Resultados de las pruebas de normalidad (2023-2024) por componente	300
Tabla 67. Cálculo de tamaño de efecto por componente	301
Tabla 68. Equipo de trabajo del proyecto	312
Tabla 69. Componentes temáticos.....	315
Tabla 70. Temáticas formativas ruta del empoderamiento.....	327
Tabla 71. Temáticas y recursos incluidos en el módulo ruta de la innovación.....	329
Tabla 72. Temáticas y recursos incluidos en el módulo (ruta del psicoeducativa)	331
Tabla 73. Temáticas y recursos incluidos en el módulo (ruta del bienestar)	333
Tabla 74. Temáticas y recursos incluidos en el módulo (ruta del empoderamiento).....	334
Tabla 75. Escala de evaluación Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)	341
Tabla 76. Marco para la categorización de situaciones de riesgo	343
Tabla 77. Principales reportes generados por el software.....	347
Tabla 78. Diagnóstico de necesidades formativas sugeridas por estudiantes y docentes	362
Tabla 79. Procesos Éticos de la investigación	375

Índice de figuras

Figura 1. Planteamiento problema de investigación	36
Figura 2. Delimitación temporal de la investigación	44
Figura 3. Síntesis del capítulo No.1	47
Figura 4. Escala para el análisis de iniciativas globales	55
Figura 5. Escala para el análisis de iniciativas globales	69
Figura 6. Proceso de revisión sistemática de literatura	85
Figura 7. Flow of information through the phases of a systematic review	96
Figura 8. Esquema de análisis y síntesis de datos	98
Figura 9. Metodologías destacadas de los programas de formación	105
Figura 10. Principales resultados de los programas de formación	107
Figura 11. Principales aportes de los programas de formación	109
Figura 12. Metodologías de evaluación de los programas de formación	111
Figura 13. Indicadores de los programas de formación	112
Figura 14. Resultados pregunta 8. recomendaciones para estudios futuros	115
Figura 15. Base del concepto competencias del docente- tesouro UNESCO	121
Figura 16. Flow of information through the phases of a systematic review	123
Figura 17. Evolución número de publicaciones (2018-2023)	126
Figura 18. Autor y número de publicaciones	127
Figura 19. Distribución geográfica autores	128
Figura 20. Distribución publicaciones por medio de publicación	129
Figura 21. Numero de fuentes de publicación por país	131
Figura 22. PRISMA 2020 flow diagram for updated systematic reviews which included searches of databases and registers only	154
Figura 23. Numero de publicaciones por año	156
Figura 24. Distribución anual de documentos por medio de publicación	157
Figura 25. Distribución de documentos por medio de publicación (más de 4 en total)	158
Figura 26. Distribución de Publicaciones por autor	162
Figura 27. Financiación de publicaciones	163
Figura 28. Distribución geográfica de las afiliaciones	167
Figura 29. Tendencia de estudio conductas de riesgo	172
Figura 30. Síntesis del capítulo No. 3	186

Figura 31. Fases de la investigación.....	194
Figura 32. Esquema de variables del estudio	202
Figura 33. Relación entre variable dependiente e independiente	203
Figura 34. Relación entre variable independiente e interviniente	206
Figura 35. Inventario de instrumentos de la investigación.....	214
Figura 36. Esquema de manejo de los instrumentos	214
Figura 37. Fases de desarrollo taller Design Thinking.....	225
Figura 38. Malla de percepciones resultado aprendizajes y MVP 2	227
Figura 39. Procedimiento para realizar el juicio de expertos	231
Figura 40. Esquema de búsqueda de expertos SNCT	232
Figura 41. Síntesis del capítulo No. 4	244
Figura 42. Asociación entre recomendaciones para la mejora de servicios que presta la C.E de la universidad y recurrencia a los sitios de consejería	250
Figura 43. Asociación entre expectativas de los estudiantes respecto del consejero estudiantil y recurrencia al consejero estudiantil	251
Figura 44. Principales motivos de consulta por parte de estudiantes	255
Figura 45. Participantes del taller de innovación abierta	265
Figura 46. Mapas de Empatía: creación de mapas de empatía.....	266
Figura 47. Esquema lluvia de ideas.....	267
Figura 48. Prototipos generados por los estudiantes	268
Figura 49. Feedback de las soluciones generadas	269
Figura 50. Selección de la solución propuesta	271
Figura 51. Gráfico de distribución de la media y desviación estándar.....	273
Figura 52. Mapa de correlación.....	275
Figura 53. Distribución de las medias y desviación estándar.....	279
Figura 54. Matriz de correlación entre variables.....	279
Figura 55. Mapa de correlación.....	280
Figura 56. Registro entrevista UNAM	288
Figura 57. Comparación de medias por ítem 2023 y 2024	289
Figura 58. Objetivos del proceso de formación (2023-2024).....	290
Figura 59. Calidad y relevancia de los contenidos.....	291
Figura 60. Actualidad de los recursos e información	291
Figura 61. Temario necesario para fortalecer la competencia de acomp. estudiantil	292
Figura 62. Tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos en 2023	293

Figura 63. Exploración de las rutas de formación.....	293
Figura 64. Actividades complementarias para el proceso de formación	294
Figura 65. Metodología en los procesos de formación	295
Figura 66. Colaboración entre pares	295
Figura 67. Motivación durante el proceso de formación.....	296
Figura 68. Contribución del proceso de formación al fortalecimiento de conocimientos.....	297
Figura 69. Aplicabilidad de los conocimientos a situaciones reales	297
Figura 70. Mejora habilidades docente consejero	298
Figura 71. Herramienta tecnológica utilizada en el proceso de formación	299
Figura 72. Adecuación del diseño gráfico de los módulos.....	299
Figura 73. Tamaño del efecto par componente	304
Figura 74. Comparación de tamaños de efecto por pregunta	305
Figura 75. Distribución y efecto global.....	306
Figura 76. Resumen global del tamaño del efecto	306
Figura 77. Síntesis del capítulo No. 5	309
Figura 78. Etapas de desarrollo del proceso de formación.....	310
Figura 79. Esquema grafico de la plataforma de formación	313
Figura 80. Esquemas de presentación de contenidos y actividades prácticas	316
Figura 81. Actividades prácticas proceso formativo pre.	317
Figura 82. Vista general actividades evaluativas.....	318
Figura 83. Vista general actividades complementarias	319
Figura 84. Vista general plataforma de formación DOCO.....	321
Figura 85. Proceso de construcción logotipo DOCO.	322
Figura 86. Acceso aula virtual DOCO en la plataforma institucional	324
Figura 87. Vista proceso formativo en el aula virtual (plataforma institucional).....	324
Figura 88. Propuesta ruta formativa DOCO.....	325
Figura 89. Propuesta ruta del empoderamiento.....	326
Figura 90. Propuesta ruta de la innovación	329
Figura 91. Propuesta ruta psicoeducativa.....	331
Figura 92. Propuesta ruta del bienestar	332
Figura 93. Propuesta ruta colaborativa.....	334
Figura 94. Vista espacio de evaluación en la plataforma	336
Figura 95. Disposición de DOCO en el campus universitario	338
Figura 96. Vistas reales de DOCO en el dispositivo móvil.....	340

Figura 97. Escala de reporte y medición DOCO.....	342
Figura 98. Interacciones DOCO.....	343
Figura 99. Método de desarrollo e implementación de la innovación	344
Figura 100. Síntesis del capítulo No. 6	350

Introducción

Esta tesis doctoral se desarrolló en la Universidad de Salamanca (España), en el marco del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento de la Universidad de Salamanca, regulado por el Real Decreto (RD) 99/2011, modificado por el RD 576/2023. Se inscribe dentro de la línea de investigación “Evaluación Educativa y Orientación” del Grupo de Investigación Interacción y e-Learning (GRIAL - USAL), en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación (IUCE) de la Universidad de Salamanca. La investigación se llevó a cabo durante el período 2018–2025, en un contexto caracterizado por profundos cambios sociales, tecnológicos y educativos que exigían una transformación en las prácticas pedagógicas, especialmente en el ámbito de la educación superior.

La educación es hoy reconocida como un derecho fundamental y como un medio estratégico para el desarrollo sostenible, tal como lo recogen marcos internacionales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de Incheon (2016) y la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. En particular, el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) No. 4 que establece el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos. En este marco, el acompañamiento estudiantil ha sobresalido como una estrategia clave para apoyar la permanencia, bienestar y éxito académico de los estudiantes, especialmente en instituciones de educación superior de América Latina, donde aún persisten desafíos estructurales que afectan la equidad y calidad educativa.

Sin embargo y a pesar del reconocimiento institucional y normativo del acompañamiento como componente importante de la vida universitaria, persisten brechas significativas en la formación del personal que lo ejerce. Muchos docentes que asumen el rol de consejeros estudiantiles carecen de una capacitación estructurada y sistemática para atender las complejas necesidades emocionales y sociales de los estudiantes. Esta situación limita la efectividad de los programas de acompañamiento y puede afectar directamente los índices de deserción, rendimiento académico, conductas de riesgo y bienestar estudiantil.

En este contexto, la pregunta general de investigación que orientó el estudio estuvo relacionada con ¿Cómo mejorar la capacitación del personal de acompañamiento estudiantil de educación superior para fortalecer sus habilidades y la identificación temprana de conductas de riesgo en estudiantes universitarios?

El problema identificado mediante un análisis de necesidades previo, se examinó en el contexto específico de una universidad pública colombiana, donde el acompañamiento estudiantil es brindado por docentes que, además de sus funciones académicas, asumen este rol sin contar con una formación específica en consejería. La investigación partió de un diagnóstico institucional basado en la percepción de estudiantes y docentes consejeros, lo que permitió identificar necesidades formativas específicas en este ámbito. Como respuesta, se diseñó, implementó y evaluó un programa formativo especializado orientado al fortalecimiento de las competencias de acompañamiento estudiantil. La intervención fue desarrollada bajo un diseño cuasiexperimental, con aplicación de mediciones pretest y posttest, lo que permitió valorar su impacto formativo de manera objetiva.

La tesis se organiza en seis capítulos principales, a saber:

El primer capítulo *Naturaleza y dimensión del tema de investigación*. Presenta el marco general del estudio, incluye el contexto global, latinoamericano y nacional del acompañamiento estudiantil. Aborda el problema de investigación, sus causas y consecuencias, se justifica la relevancia y se delimita el alcance del estudio.

El segundo capítulo, relacionado con la *Revisión teórica y de literatura*. Aborda los principales referentes teóricos relacionados con las teorías educativas y psicoeducativas aplicables al acompañamiento estudiantil, así como a la formación del personal encargado de llevar a cabo este proceso. También se presentan los resultados de tres mapeos y revisiones sistemáticas de literatura que sustentan el enfoque del estudio.

El tercer capítulo presenta la *metodología de investigación*, describe el enfoque metodológico, los objetivos, las hipótesis, el diseño del estudio y las fases de intervención. Asimismo, se detallan las técnicas de recolección de datos, la validación de instrumentos y el contexto institucional donde se lleva a cabo la investigación.

El cuarto capítulo contiene los *resultados de la investigación*. En este se presentan los hallazgos obtenidos a partir del diagnóstico inicial con estudiantes y docentes consejeros, y los resultados de las fases pretest y posttest e impacto del proceso formativo.

El quinto capítulo denominado *Propuesta del programa formativo*. Describe en detalle el diseño del programa de formación para docentes consejeros, incluyendo su

estructura curricular, los módulos formativos, la metodología utilizada, los criterios de evaluación y el desarrollo de una herramienta tecnológica complementaria para detectar conductas de riesgo estudiantil.

Finalmente, el capítulo sexto denominado *Discusión y conclusiones*. Analiza los resultados en función de los objetivos e hipótesis planteadas. Discute las limitaciones del estudio, las contribuciones científicas, éticas y prácticas y se propone líneas futuras de investigación.

Como principal aporte, este trabajo investigativo pretende contribuir, a partir de evidencia científica, a la mejora del acompañamiento estudiantil en la educación superior, mediante el fortalecimiento de las competencias del personal docente que ejerce funciones de consejería o acompañamiento estudiantil. A través de un enfoque tecnológico y pedagógico innovador, esta propuesta pretende ofrecer un modelo replicable y escalable, capaz de adaptarse a diferentes realidades institucionales. De igual manera, se destaca como aporte científico desde la innovación educativa, el desarrollo de una herramienta tecnológica orientada a la detección de conductas de riesgo en estudiantes de educación superior.

Planteamiento del problema

El planteamiento de la situación problemática en esta investigación se aborda desde una amplia perspectiva, considerando la necesidad e importancia del acompañamiento estudiantil y la formación de consejeros o personal de acompañamiento en diversos contextos del ámbito educativo, incluidos el mundial, en América Latina y Colombia. Se examinan las causas y consecuencias asociadas a la falta de formación del personal de acompañamiento estudiantil, presentando como aporte del estudio el desarrollo de un programa formativo que fortalezca las habilidades de este personal educativo.

Las universidades comenzaron a ofrecer servicios de consejería y orientación estudiantil debido a una serie de factores y cambios en el contexto social y educativo. En el siglo XX, el aumento en la matrícula universitaria, la diversificación de los programas académicos, la complejidad del mundo laboral y las transformaciones en la sociedad y la cultura, exigieron una mayor atención de los servicios de apoyo estudiantil más allá de la enseñanza tradicional (Teichler, 2006). Hoy en día la orientación y el acompañamiento estudiantil se han convertido en un aspecto importante de la calidad de la educación superior y han sido reconocidos por organismos educativos internacionales como un factor clave para el éxito académico y profesional de los estudiantes (Tamulienė, 2014). Potencias internacionales como Canadá han producido importantes avances en el campo de la orientación y acompañamiento estudiantil, razón de esto, el surgimiento desde 1965 de la Asociación Canadiense de Orientación y Asesoramiento, una de las más destacadas e importantes asociaciones mundiales de orientación y consejería creada con el interés de desarrollar estándares profesionales y códigos éticos para los orientadores y asesores educativos y proveerles capacitación y cualificación adaptada a los requerimientos de la sociedad educativa (Paterson y Janzen, 1993). Otro ejemplo es China, donde el interés de las universidades por ofrecer servicios de orientación y asesoramiento que sean más diversos y de alta calidad ha crecido notablemente, reconociendo los profundos beneficios tanto para los estudiantes como para la sociedad en general. Los investigadores Sun y Yuen (2012), se refieren en sus estudios a los desafíos actuales y las posibles mejoras en estos servicios dentro de las universidades chinas. Sus aportes resaltan la importancia de la capacitación continua para el personal de acompañamiento estudiantil, subrayando la necesidad de que estos profesionales estén siempre en desarrollo para poder responder de manera efectiva a las

necesidades cambiantes y crecientes de los estudiantes. En los Países nórdicos (Dinamarca, Suecia, Noruega, Finlandia e Islandia) conocidos como los Cinco Cisnes, se estudia desde hace varios años la importancia de las políticas de orientación educativa y profesionalización (Plant, 2003). Los profesionales nórdicos de la orientación están organizados en la Nordic Association for Educational and Vocational Guidance (NFUE). Los países nórdicos han seguido caminos diferentes en cuanto al desarrollo de las actividades de orientación, los antecedentes profesionales. En la mayoría de los países nórdicos a excepción de Finlandia los especialistas en orientación del servicio público de empleo son psicólogos, en los demás países, el personal de orientación trabaja en centros educativos como escuelas, institutos y universidades, combinando funciones docentes y de orientación. La orientación en los países nórdicos no es una profesión muy regulada y no existen procedimientos de acreditación o certificación para protegerla, es un campo abierto y diverso. Sin embargo, en los últimos años la cualificación, acreditación y profesionalización del personal dedicado a la orientación es una prioridad debido a la diversidad de problemáticas de la población estudiantil (Plant, 2003), tema que ha sido promovido por las asociaciones de orientación, como ejemplo la de Islandia quien vela por desarrollar y mantener la calidad en la orientación estudiantil.

Desde hace varias décadas en América Latina el acompañamiento estudiantil es un tema de interés para la investigación educativa, Espín y Renner (1974) muestran en su investigación como el acompañamiento estudiantil, la orientación educativa y el asesoramiento vocacional son una prioridad, señalan como algunas de las condiciones sociales, culturales y educativas subyacentes han ayudado a dar forma a las tendencias recientes en este ámbito, haciendo cada vez más visible la necesidad de contar con personal ampliamente cualificado y capacitado. De igual manera, otros investigadores educativos de diversos países latinoamericanos, han identificado como problemática la necesidad de la cualificación permanente del personal de acompañamiento estudiantil de las instituciones de educación superior, toda vez que, este personal aporta significativamente al fomento del ingreso, desarrollo, retención y graduación de los estudiantes, ejemplo de esto, el estudio de Prados et al, (2023) sobre políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario Argentina, en el cual los estudiantes destacan la importancia del acompañamiento temprano y el contar con personal competente y formado para asesorarlos en las dinámicas universitarias. Vera et al., (2017) corroboran en su investigación sobre

políticas públicas contemporáneas de orientación y consejería escolar en Venezuela, Costa Rica, Panamá, Guatemala, Honduras, Argentina, Brasil y Chile, que el asesoramiento escolar en estos países está relativamente bien estructurado y desarrollado. Existe evidencia de políticas públicas respaldadas por legislación, financiamiento público y un marco profesional con raíces históricas. Sin embargo, los académicos de orientación y asesoramiento demandan una mayor participación en la formulación de políticas, así como, en las iniciativas de investigación, cualificación y formación de los profesionales del acompañamiento.

En el contexto colombiano, en las instituciones de educación superior la consejería o el acompañamiento estudiantil, al igual que en Finlandia, es realizado mayoritariamente por personal docente que cuenta con una asignación específica de horas limitadas dentro de su plan de trabajo semestral. Son pocas las instituciones y los investigadores que han mostrado interés en estudiar la necesidad de aumentar el bienestar y formación especializada para el personal encargado de este acompañamiento. Un estudio pionero en este ámbito es el de Wittmer (1972), titulado *Consejería y formación de consejeros en Colombia, Sudamérica: un caso de preparación de pregrado*. Este estudio, relevante para la presente investigación, analizó el programa de formación de consejeros de pregrado en la Universidad del Valle, Cali y estableció un precedente sobre la necesidad de profesionalizar la labor del consejero escolar en Colombia.

Estudios posteriores han estado más enfocados en atender la política del Ministerio de Educación Nacional de Colombia respecto mejorar la retención estudiantil y la reducción de la deserción escolar, dejando en segundo plano la cualificación y formación del personal encargado del acompañamiento estudiantil. Sin embargo, entre algunos trabajos que tocan someramente este aspecto están: Sastre (2020) examina el papel de los docentes en la identificación y manejo de situaciones de riesgo entre los estudiantes y proponen un enfoque para el proceso de admisión y el acompañamiento durante el primer año de carrera de educación física. Riaño y Cely (2020) sugieren fortalecer el proceso de acompañamiento desde el departamento de humanidades de la Universidad Santo Tomás, a través de la comprensión del desarrollo cognitivo de los estudiantes y la construcción de estrategias conjuntas con los docentes para optimizar el acompañamiento. Prieto, Sonza y Toloza (2017) resaltan la importancia de los Programas de Acompañamiento Estudiantil en la educación superior, subrayando su contribución a la permanencia de los estudiantes en las instituciones

educativas y evidencian el rol fundamental que desempeñan estos programas en el ámbito académico. Por último, Sánchez-Álzate (2021) demuestra cómo la consolidación de una Estrategia de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil puede mejorar significativamente el desempeño académico de los estudiantes, favoreciendo su permanencia y éxito dentro del sistema de educación superior.

Como se observa, aunque las instituciones y los investigadores reconocen la importancia del acompañamiento en la retención estudiantil, los esfuerzos se han centrado más en la creación de políticas y estrategias para los estudiantes que en el desarrollo de competencias específicas para el personal encargado de llevar a cabo la consejería. Esto subraya un área poco explorada y una brecha significativa en la formación del personal de acompañamiento, que requiere una atención urgente para asegurar que los programas de acompañamiento sean realmente efectivos y sostenibles a largo plazo.

A nivel regional, esta investigación surge como respuesta a la identificación de una necesidad crítica en una destacada institución pública de educación superior. La problemática se centra en que la orientación y consejería ofrecidas a los estudiantes deben ser proporcionadas por personal altamente cualificado, dotado de los conocimientos, competencias y habilidades necesarias para brindar un soporte efectivo y adaptado a las diversas necesidades y contextos de la población estudiantil.

El rol de los docentes consejeros, como actores clave en la prestación de este servicio dentro de la institución, requiere un fortalecimiento continuo de sus habilidades en consejería y acompañamiento estudiantil. Estos profesionales, además de su formación en áreas de especialización específicas, necesitan una preparación sólida que les permita afrontar con éxito las complejidades y desafíos asociados al trabajo con la comunidad estudiantil.

Por lo tanto, se destaca la importancia de que los profesionales involucrados en el acompañamiento estudiantil cuenten con una formación estructurada, que no solo abarque su área disciplinar, sino que también integre un amplio espectro de competencias relacionadas con la gestión emocional, la resolución de conflictos, la empatía y el manejo de situaciones de riesgo. Este enfoque es indispensable para garantizar un acompañamiento eficaz y adaptado a la diversidad de problemáticas que enfrentan los estudiantes en el contexto universitario actual. Además, los retos que plantea el trabajo con la población estudiantil subrayan la urgencia de dotar a los consejeros de herramientas que les permitan gestionar de

manera proactiva y eficiente una gran variedad de situaciones, asegurando así un apoyo integral y de calidad que favorezca el bienestar y desarrollo académico de los estudiantes.

El problema de estudio se documenta mediante la metodología DQP y CCA representada gráficamente en la figura No.1, lo que permite un análisis claro y coherente que asegura la comprensión de la situación problémica.

Figura 1

Planteamiento problema de investigación

CAUSAS = No existe programa de formación Limitados recursos de personal para servicio de consejería	D = (donde) Institución pública de educación superior colombiana Q = (quienes) Consejeros Estudiantiles o Personal de acompañamiento estudiantil P = (problema) Habilidades y conocimientos insuficientes para desempeñar acompañamiento estudiantil	CONSECUENCIAS = Acompañamiento estudiantil deficiente Conductas de riesgo en estudiantes No satisfacción de las necesidades de los estudiantes
APORTE La investigación propuesta aporta soluciones a la problemática mediante el diseño y desarrollo de un programa de formación para el personal de acompañamiento estudiantil de educación superior. Esta investigación no solo pretende mejorar las competencias de los consejeros estudiantiles, sino también, contribuir al bienestar integral de los estudiantes, favoreciendo su desarrollo personal y académico.		

Causas de la situación problémica

Según diagnóstico realizado, las principales causas que justifican la investigación se centran en dos factores principales que afectan la efectividad del servicio de consejería estudiantil en la institución Universitaria: La ausencia de un programa de formación específico para los docentes consejeros y los recursos de personal limitados para cubrir adecuadamente la demanda del servicio de consejería.

Ausencia de un Programa de Formación Específico

Los docentes consejeros de la institución educativa desempeñan un rol fundamental en el acompañamiento de los estudiantes, pero carecen de una capacitación especializada que les permita desarrollar las competencias necesarias para gestionar de manera eficaz los

desafíos emocionales, académicos y personales que enfrentan los estudiantes. Sin un programa de formación que aborde de manera integral habilidades como la gestión de crisis, la comunicación efectiva, la empatía, la resolución de conflictos y el manejo de situaciones de riesgo, los docentes no están completamente equipados para ofrecer un soporte adecuado y efectivo. Esto genera una brecha entre las demandas de los estudiantes y la capacidad de los consejeros para brindar un apoyo óptimo.

Recursos de Personal Limitados para el Servicio de Consejería

La limitada cantidad de docentes consejeros hace que el servicio esté sobrecargado, lo que impide una atención personalizada y eficiente para todos los estudiantes que requieren apoyo. El elevado número de casos de atención por parte de los consejeros puede llevar a una reducción en la calidad del servicio, dado que no cuentan con el tiempo suficiente para abordar de manera profunda y dar seguimiento a las problemáticas individuales de los estudiantes. Además, la falta de personal adecuado aumenta la posibilidad de que ciertos estudiantes, en especial aquellos en situaciones de mayor riesgo o vulnerabilidad, no reciban el acompañamiento necesario en el momento oportuno, lo que puede agravar sus dificultades académicas y emocionales.

Consecuencias de la situación problemática

Las consecuencias derivadas de las causas identificadas tienen un impacto significativo en la calidad del acompañamiento estudiantil y en el bienestar general de los estudiantes. Estas consecuencias se reflejan de la siguiente manera:

Acompañamiento Estudiantil Deficiente:

La ausencia de un programa de formación especializado para los docentes consejeros y la insuficiencia de personal limitan la capacidad de los consejeros para ofrecer un acompañamiento oportuno y personalizado. Esto se traduce en un apoyo limitado para los estudiantes, especialmente en la resolución de problemas emocionales, académicos o personales. La falta de capacitación en habilidades clave como la escucha activa, la empatía, la resolución de conflictos y la gestión emocional reduce la eficacia de los consejeros, lo que impide que puedan intervenir de manera proactiva y efectiva en situaciones que requieren atención.

Aumento de Conductas de Riesgo en los Estudiantes

Un acompañamiento deficiente incrementa la probabilidad de que los estudiantes desarrollen conductas de riesgo, como abandono escolar, problemas de salud mental no tratados, estrés elevado, depresión, consumo de sustancias, o incluso comportamientos autoagresivos. Cuando los estudiantes no reciben el apoyo adecuado para manejar sus problemas emocionales y académicos, son más vulnerables a situaciones de riesgo y los docentes consejeros, al no estar debidamente capacitados o sobrecargados de trabajo, no pueden detectar a tiempo estos problemas ni intervenir de manera oportuna.

No Satisfacción de las Necesidades de los Estudiantes

Los estudiantes, especialmente aquellos que atraviesan situaciones difíciles, necesitan un acompañamiento que se adapte a sus circunstancias individuales. Sin embargo, la falta de formación adecuada y de recursos de personal suficiente genera una insatisfacción en las necesidades de los estudiantes. Estos pueden sentir que el sistema de consejería no responde a sus problemas, lo que crea una sensación de abandono o desatención. Cuando los estudiantes no encuentran en la consejería un espacio seguro y efectivo para abordar sus problemas, pueden perder la confianza en el sistema educativo, disminuir su motivación y compromiso académico, o incluso tomar la decisión de abandonar sus estudios. Por consiguiente, la falta de satisfacción de las necesidades estudiantiles tiene un impacto directo en la retención estudiantil y la percepción de la calidad educativa.

Justificación de la investigación

La justificación principal de esta investigación se basa en la premisa de que el acompañamiento estudiantil en la educación superior es un factor determinante para el desarrollo, bienestar y éxito académico de los estudiantes. En este enfoque, la capacitación, y fortalecimiento de habilidades y conocimientos del personal encargado de este acompañamiento se convierte en un factor clave.

A continuación, se presenta la justificación o razón de ser del estudio, abarcando los aspectos teórico, práctico, social, legal e investigativo que sustentan y fundamentan su realización.

Desde el aspecto teórico diversos autores han enfocado su atención en los procesos de consejería y acompañamiento estudiantil (Gomis, Saini, Pathirage, & Arif, 2024; Jacklin & Riche, 2009; Jiang & Tanaka, 2021; Pointon-Haas et al., 2023)., sin embargo, son escasos los estudios que abordan de manera específica la importancia de la formación de este personal. Esta falta de investigaciones resalta una brecha significativa en el campo, considerando que el acompañamiento estudiantil requiere competencias especializadas. Según Castaño y Sánchez (2015), los estudiantes universitarios enfrentan una variedad de problemas, como la construcción de identidad, relaciones interpersonales, toma de decisiones, estrés y ansiedad, entre otros. Estos desafíos exigen que el personal de consejería esté preparado no solo para gestionar casos individuales, sino también para colaborar en equipos interdisciplinarios, ayudando en la gestión y manejo de las situaciones y problemáticas que puedan surgir.

De acuerdo con Creemers y Kyriakides (2006), la formación docente no solo mejora la calidad y eficacia educativa, sino que también aumenta la satisfacción de los estudiantes y contribuye a mejores resultados académicos. Además, los procesos de capacitación permiten al personal desarrollar habilidades clave como la escucha activa, la empatía y la resolución de conflictos, competencias esenciales para enfrentar los retos diarios del acompañamiento estudiantil. La falta de estudios centrados en este aspecto pone de presente la necesidad urgente de investigaciones adicionales que exploren cómo la formación continua del personal de consejería puede influir directamente en la efectividad del acompañamiento estudiantil y por consiguiente, en el bienestar de los estudiantes.

A nivel práctico, la pertinencia de esta investigación se fundamenta en la necesidad de formar al personal de consejería para que pueda responder eficazmente a los retos que plantea hoy la educación superior. Es imperativo que los consejeros sean capaces de adaptarse a los nuevos contextos educativos, especialmente con la incorporación de modalidades híbridas y virtuales que requieren nuevas habilidades y enfoques de acompañamiento. El fortalecimiento de las competencias digitales, integrando el uso de las TIC en la formación de los consejeros, prepara al personal para utilizar plataformas tecnológicas que son fundamentales en el entorno educativo actual. Por último, la formación del personal de consejería contribuirá a mejorar los indicadores institucionales de retención estudiantil, con un posible impacto en la disminución de la deserción.

En un contexto social donde los problemas de salud mental, estrés y ansiedad entre los estudiantes están en aumento, formar a los consejeros para que puedan identificar y gestionar de manera proactiva estos problemas es determinante. La pandemia del COVID-19 generó nuevos retos y desafíos para el personal que realiza acompañamiento estudiantil, tales como el manejo de herramientas tecnológicas y la atención a la salud mental de los estudiantes. En este contexto, es importante el diseño de propuestas formativas que afiancen en el personal consejero sus habilidades de acompañamiento y la capacidad de adaptarse rápidamente a nuevos contextos. Respecto de la promoción del bienestar emocional y mental de los estudiantes, estos enfrentan una variedad de desafíos emocionales, sociales y académicos que pueden afectar su bienestar y rendimiento. La formación adecuada del personal de consejería permite ofrecer un apoyo integral que atienda estas necesidades, contribuyendo a prevenir problemas de salud mental en los entornos educativos y detectar anticipadamente posibles conductas de riesgo. Así mismo, la formación de consejeros es fundamental para promover la equidad en la educación superior, incluyendo el brindar un apoyo especial a estudiantes de grupos vulnerables, como aquellos con discapacidades, minorías étnicas o estudiantes de bajos recursos.

En el contexto legal colombiano, la pertinencia de esta investigación se sustenta en varios aspectos que responden a la Constitución, Leyes y políticas educativas vigentes:

La Constitución Política de Colombia en su artículo 67, establece que la educación es un derecho y un servicio público que debe estar orientado al acceso con calidad. Para garantizar este derecho, las instituciones educativas no solo deben ofrecer una formación

académica sólida, sino también proporcionar servicios de acompañamiento adecuados que promuevan el bienestar integral de los estudiantes. La Ley 30 de 1992, que organiza el sistema de educación superior en Colombia, dispone que las instituciones deben garantizar servicios de bienestar universitario que incluyan orientación, consejería y apoyo psicosocial.

Otra norma relevante es la Ley 1740 de 2014, relacionada con la prevención de la deserción estudiantil. La deserción es un problema significativo en Colombia y las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de implementar políticas que promuevan la permanencia estudiantil. El Ministerio de Educación Nacional ha formulado políticas orientadas a mejorar la retención estudiantil, como el Programa Nacional de Permanencia y Graduación Estudiantil, que exige que las instituciones educativas diseñen estrategias de acompañamiento para asegurar la continuidad de los estudiantes en el sistema educativo.

Además, la Ley 1098 de 2006 que establece el Código de Infancia y Adolescencia, subraya la importancia de brindar una atención integral a los jóvenes, que incluya apoyo psicosocial y emocional. Aunque esta Ley está enfocada en la educación básica, su continuidad en la educación superior es esencial para garantizar una transición exitosa hacia niveles académicos más avanzados.

Esta investigación es importante por cuanto aporta al cumplimiento de este marco legal, la capacitación del personal de consejería resulta fundamental para asegurar que el acompañamiento estudiantil sea de alta calidad y cumpla con los mandatos constitucionales y legales, contribuyendo al bienestar y éxito académico de los estudiantes.

A nivel investigativo, la pertinencia de esta investigación se justifica por su contribución al desarrollo del conocimiento sobre el acompañamiento estudiantil en la educación superior en la universidad colombiana. En primer lugar, aumenta el número de estudios enfocados en la formación de consejeros y promueve la innovación en el uso de tecnologías para mejorar el acompañamiento enfocado en la gestión de emociones y detección anticipada de conductas de riesgo. Además, contribuye al diseño de programas de formación especializados para el personal educativo y destaca la importancia de la interdisciplinariedad, toda vez que, el rol de los consejeros implica colaborar con equipos psicosociales, pedagógicos y tecnológicos.

Los hallazgos de esta investigación también pueden servir como base para la formulación de políticas públicas en el ámbito de la consejería y acompañamiento estudiantil, al menos en contexto del sistema universitario de Colombia.

Delimitación

Espacio físico

Para proporcionar una visión clara y estructurada del alcance y enfoque de la investigación y ofrecer un marco referencial para la profundización en los objetivos y resultados del estudio, se presenta en la tabla No. 1 la delimitación del espacio físico en el cual se llevó a cabo el estudio. Aquí se sintetizan aspectos como el periodo de tiempo durante el cual se desarrolló el estudio, el tema central de la investigación, la metodología adoptada para abordar la problemática y la población objetivo.

Tabla 1

Delimitación del espacio físico

Criterio	Descripción
Tiempo	2018 – 2024 (2025 defensa de Tesis)
Tema	Formación de consejeros estudiantiles en el contexto de la educación superior
Metodología	Enfoque mixto apoyado en un diseño cuasi-experimental en tres fases. (diagnóstico de necesidades, pretest y posttest)
Población	Docentes consejeros de educación superior y estudiantes universitarios

Delimitación espacial del estudio

Este estudio profundizó en la formación y desarrollo del personal encargado del acompañamiento estudiantil en una institución de educación superior en Colombia, la cual cuenta con tres sedes en dos ubicaciones geográficamente distintas en los departamentos de Cundinamarca y Bogotá D.C. Esta posibilidad de investigar en diferentes sedes universitarias en dos contextos culturales, geográficos y sociales distintos ofreció una oportunidad para evaluar distintos aspectos, a saber: Cómo las prácticas de consejería y acompañamiento estudiantil se adaptan y se implementan en diferentes sedes de la misma institución educativa, cómo los docentes consejeros de las tres sedes conducen sus procesos de acompañamiento estudiantil, cuáles son sus necesidades específicas, entre otros.

Delimitación temporal

El proceso de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación del programa de formación se llevó a cabo siguiendo una secuencia planificada de etapas, cada una realizada en momentos específicos para asegurar la efectividad y relevancia de los hallazgos. Esta estructura temporal no solo facilitó una organización metódica del trabajo, sino que también

permitió adaptaciones basadas en los resultados intermedios y tener un feedback en cada fase del proyecto. A continuación, se detalla en la figura No.2 el esquema temporal, destacando cómo cada segmento de tiempo fue dedicado a una parte específica del proyecto, desde la concepción inicial hasta la evaluación final del programa formativo.

Figura 2

Delimitación temporal de la investigación





CAPÍTULO 1

El acompañamiento estudiantil en el contexto global de la educación superior: problema de investigación



Capítulo 1

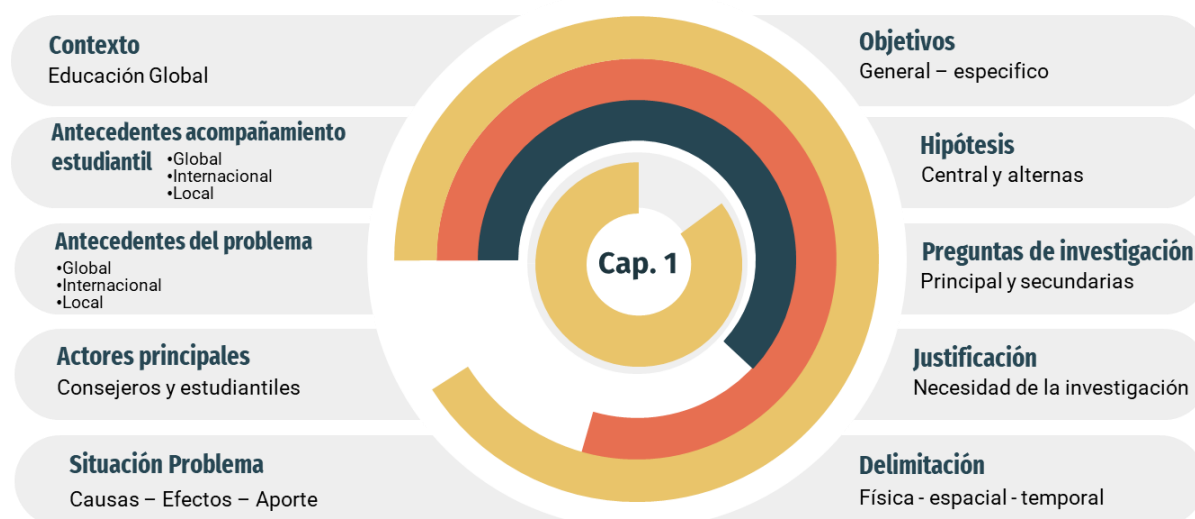
Capítulo 1. El acompañamiento estudiantil en el contexto global de la educación superior: problema de investigación

Síntesis del capítulo

En este capítulo se explora la naturaleza y la dimensión del tema de investigación, proporcionando un marco contextual que permite entender el problema objeto de estudio. Se presenta un análisis del contexto, destacando la educación como un derecho fundamental. Este análisis parte de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, su evolución hacia una Agenda Educativa de Desarrollo Global y su consolidación en los Objetivos de Desarrollo Sostenible, los cuales subrayan la educación como un pilar clave para el desarrollo equitativo y sostenible a nivel mundial. A continuación, se exponen los antecedentes del acompañamiento estudiantil, desde las iniciativas globales hasta su adaptación en el contexto local. Este recorrido permite identificar cómo los esfuerzos internacionales han influido en la implementación de estrategias de acompañamiento en diferentes entornos educativos, resaltando la importancia de estas prácticas en la mejora del bienestar y el rendimiento estudiantil.

De igual manera, se examinan los antecedentes de la problemática existente, destacando sus principales causas y efectos, y cómo la presente investigación contribuye a aportar soluciones para dicha problemática. Asimismo, se formulan los objetivos generales y específicos de la investigación, enfocados en diseñar estrategias de formación que fortalezcan las habilidades del personal encargado del acompañamiento estudiantil en la educación superior. Se presenta también la justificación de la investigación, explicando su relevancia y necesidad, junto con la pregunta central y la hipótesis del estudio.

Finalmente, el capítulo incluye una descripción detallada de los principales actores involucrados en el proceso de acompañamiento estudiantil y delimita el alcance del estudio desde las dimensiones física, espacial y temporal, proporcionando una visión clara y organizada del marco en el que se desarrollará la investigación. A continuación, se presenta la figura No.3 que detalla los aspectos tratados en el capítulo.

Figura 3**Síntesis del capítulo No. 1**

1.1. Contexto de la investigación

En el contexto de esta investigación se aborda como tema central el acompañamiento o consejería estudiantil¹ desde un enfoque global teniendo como premisa que el acompañamiento estudiantil se ha convertido en una herramienta esencial en las instituciones de educación superior de todo el mundo y, en especial, en la Universidad colombiana, con el objetivo de brindar apoyo y orientación a los estudiantes en aspectos académicos, emocionales y sociales (Pereira-Santana y Vidal-Cortez, 2020). Con el aumento de los ingresos a la formación universitaria en las últimas décadas, el acompañamiento estudiantil se ha constituido en una necesidad imperante para asegurar el ingreso, permanencia, bienestar y graduación de los estudiantes. En este sentido, es importante contextualizar sobre su dinámica y evolución para comprender cómo se ha insertado y cómo se está abordando en diferentes escenarios académicos y sociales.

Para comprender integralmente el papel del acompañamiento estudiantil en la educación superior y resaltar la importancia de una formación especializada para el personal encargado de esta tarea, es necesario situar estos elementos dentro de un marco educativo ampliado. Este marco se encuentra intrínsecamente vinculado a políticas educativas globales, que reconocen la educación no solo como un derecho humano fundamental, sino también como un pilar indispensable para el desarrollo sostenible. Alinear nuestro análisis con estas directrices globales, incluyendo los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en particular el ODS No. 4 que busca garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos y el ODS No. 3 que se centra en garantizar la salud y el bienestar para todos, incluyendo la salud mental y emocional, así como la Declaración de Incheon y la Agenda Educativa Global, nos lleva a comprender mejor cómo el acompañamiento estudiantil y la formación del personal educativo contribuyen no solo al progreso individual de los estudiantes, sino también, al avance colectivo hacia una sociedad más justa, inclusiva y sostenible.

1.1.1. Educación como derecho fundamental y los objetivos del milenio

El derecho fundamental a la educación está consagrado en varios marcos normativos internacionales, empezando por la Declaración Universal de Derechos Humanos, en cuyo

¹ En España, nos referiríamos a conceptos como Tutoría, Orientación o Mentoría Universitaria. En todo el texto respetamos la denominación de “Acompañamiento”, debido a que es el término utilizado en la Universidad colombiana, objeto del estudio.

Artículo 26 se afirma que “toda persona tiene derecho a la educación” y que “la educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental” (UNESCO, 2012).

En el año 2000, en el Foro Mundial celebrado en Dakar, 164 Gobiernos concertaron *La Educación para Todos* (EPT) (Unesco, 2000) destacando:

“La educación como derecho fundamental parte de las agendas políticas de las organizaciones internacionales y de los Estados. Ello fue posible gracias a los cambios políticos, económicos y sociales experimentados en diferentes países que, tras vivir graves conflictos negadores de la vida, avanzaron en la construcción de sociedades más democráticas, más conscientes de la dignidad de todas las personas y de la necesidad de crear las condiciones para la vivencia plena de los derechos humanos” aspecto que también es destacado por Carrillo-Flores, (2016) en su análisis sobre la educación como derecho humano fundamental.

En complemento de lo anterior, los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) surgieron en el año 2000 en la 55° Asamblea General de las Naciones Unidas como resultado de la Declaración del Milenio. Esta Declaración firmada por 189 jefes de Estado y de Gobierno mundiales y adoptada finalmente por la Asamblea General de las Naciones Unidas estableció una visión compartida para el futuro global (Gómez-Gil, 2017), en esta declaración de objetivos de desarrollo del milenio o agenda social global, se identificaron ocho objetivos, 18 metas y cerca de 50 indicadores para abordar los principales desafíos de desarrollo que enfrentaba el mundo en ese momento, incluyendo la pobreza, la educación, la salud y el medio ambiente. (Organización de las Naciones Unidas, 2015). Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) estaban destinados a ser alcanzados para el año 2015 y se convirtieron en una de las principales agendas de desarrollo a nivel mundial durante los siguientes 15 años (Farré, 2007).

A continuación, se ilustra en la tabla No.2 los objetivos de desarrollo del milenio enfocados en la educación, con sus correspondientes metas:

Tabla 2**Objetivos y Metas de Desarrollo del Milenio (ODM)**

Objetivo	Metas
2. Lograr la educación primaria universal	2.1 Asegurar que para el año 2015 los niños y niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria.
3. Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer	3.1 Eliminar las desigualdades entre los sexos en la enseñanza primaria y secundaria, preferiblemente para el año 2005, y en todos los niveles de la enseñanza para el año 2015.

Como tema de fundamental importancia, los Objetivos de Desarrollo del Milenio vincularon la educación en la lucha contra la pobreza y el logro del desarrollo sostenible, y establecieron metas concretas para mejorar el acceso y la calidad de esta en todo el mundo (Organización de las Naciones Unidas, 2015), concretamente:

- El objetivo 2 se enfocó en lograr para el año 2015, la enseñanza primaria universal, buscando que todos los niños y niñas del mundo tuvieran acceso a una educación primaria completa y de calidad. De igual manera, resaltó la importancia de la actualización de conocimientos y habilidades en el personal educativo, la formación en nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza, la educación emocional y la promoción de competencias socioemocionales.
- El objetivo 3 apuntó a promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres, su principal meta, se centró en eliminar las divergencias de género en la educación primaria y secundaria para el año 2005, y en todos los niveles de educación para el año 2015, garantizando la igualdad de acceso en todos los niveles de educación y formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad.

1.1.2. Agenda de desarrollo global

Declaración de Incheon:

La Declaración de Incheon adoptada en mayo de 2015 durante el Foro Mundial sobre la Educación en la República de Corea, representa un compromiso global hacia la educación inclusiva y equitativa, y la promoción de oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos. Este documento fue respaldado por ministros de educación y delegados de

160 países, quienes se reunieron en Corea del Sur con el propósito de garantizar que todas las personas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda su vida. La declaración se centra en la necesidad de construir sistemas educativos que promuevan la equidad y la inclusión, asegurando que nadie se quede atrás en el acceso a una educación de calidad. Esta declaración proporciona una hoja de ruta para la educación hasta el año 2030 (Organización de las Naciones Unidas, 2015)

La Declaración reconoce la importancia de una educación de calidad para el desarrollo sostenible y la inclusión social, y se centra en la equidad y la igualdad de oportunidades educativas para todos los estudiantes. También aborda temas como la formación de docentes, la educación para el desarrollo sostenible, la educación en situaciones de emergencia y la educación de calidad en el ámbito rural. Concretamente y sobre la formación del personal docente menciona:

“Velaremos por que los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz”. (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 8)

Agenda educativa global y sostenible:

En aras de mantener la continuidad de los ODM y vincular la declaración de Incheon y otras posturas globales entorno a la educación de calidad como se muestra en la tabla No.3. La Organización de las Naciones Unidas (ONU) definió una agenda de desarrollo globalizada materializada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), con horizonte de cumplimiento al 2030. La Agenda 2030 fue adoptada por los líderes mundiales en septiembre de 2015 en la Cumbre de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas y estableció un plan de acción global para erradicar la pobreza, proteger el planeta y garantizar la prosperidad para todos. Los ODS son un conjunto de 17 objetivos interconectados que abordan los desafíos globales más urgentes, incluyendo la pobreza, la desigualdad, el cambio climático, la educación y la salud, entre otros.

Tabla 3*Declaraciones e Informes Preliminares de los ODS*

Organización	Fecha	Nombre del documento	Propósito
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	1996	Delors Report	Definir los pilares de la educación para el siglo XXI
Banco Mundial	2002	Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education	Analizar el papel de la educación superior en el desarrollo económico y social
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	2010	Educación para Todos: El Compromiso de Dakar	Definir metas para la educación global
Comisión Internacional de las Naciones Unidas	2015	Informe sobre la Educación para el Siglo XXI	Recomendar la adopción de un objetivo global de educación
Grupo de Trabajo de los ODM y los ODS	2015	Propuesta de los ODS	Definir los objetivos de desarrollo sostenible para 2030
Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas -ONU	2015	Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el desarrollo sostenible	Adoptar la Agenda 2030, incluyendo los ODS, para el futuro

La Tabla No.3 destaca la variedad de iniciativas documentadas con propósitos encaminados a consolidar una agenda integral que permita minimizar las desigualdades y aumentar la calidad de vida a nivel mundial.

Ahora bien, respecto de los propósitos en materia educativa la agenda 2030 integró el ODS No.4 enfocado en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos” este objetivo tiene un enfoque mucho más amplio y equitativo que el definido en los ODM abarcando todos los niveles de educación, desde la educación infantil hasta la educación superior y la formación técnica y profesional. Y el ODS No. 3. Salud y Bienestar para todos: Salud Mental El acompañamiento estudiantil es esencial para el bienestar emocional y psicológico de los estudiantes, abordando problemas como el estrés, la ansiedad, y otros trastornos mentales.

1.1.3. Materialización de los propósitos educativos en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) No. 4

El Objetivo de Desarrollo Sostenible No.4 definido por las Naciones Unidas se enfoca en Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de

aprendizaje durante toda la vida para todos. Este propósito necesita de estrategias y acciones concretas de impacto que contribuyan a su materialización en todos los escenarios y niveles educativos, tal como lo indican las metas que subyacen del objetivo 4. De manera específica, la meta 4.3 relacionada con “asegurar al 2030 el acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria” (Organización de las Naciones Unidas, 2015, p. 19). Para alcanzar esta meta, se hace necesario entre muchos otros factores, fomentar el acompañamiento estudiantil en la educación superior para favorecer y fortalecer los procesos de ingreso, permanencia y graduación estudiantil, de igual manera, al ser un medio para ofrecer apoyo y orientación a los estudiantes, estos pueden desarrollar habilidades académicas y sociales, mejorar su rendimiento académico y completar sus estudios de manera exitosa contribuyendo significativamente a la materialización de la meta y por consiguiente del ODS.

La Tabla No. 4 que se presenta a continuación resume los eventos y acciones que llevaron a la consolidación del ODS No.4. Esta tabla organiza cronológicamente los antecedentes, posiciones adoptadas y las decisiones que culminaron en la adopción de este objetivo, ofreciendo una visión integral de los hitos que han marcado su desarrollo y fortalecimiento a nivel global.

Tabla 4

Antecedentes para la Consolidación del ODS No. 4

Año	Evento	Propósito
2000	Declaración del milenio de las Naciones Unidas	Estableció el Objetivo de Desarrollo del Milenio (ODM) 2: Lograr la educación primaria universal
2012	Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI	Recomendó la adopción de un objetivo global de educación
2015	Cumbre de Oslo sobre educación para el desarrollo	Sentó la iniciativa mundial de “La educación ante todo” originaria del secretario general de las Naciones Unidas y titulada “Tender un puente entre los ODM y los ODS en pro de la educación 2030”.
2015	70a Asamblea General de la ONU	Definió el marco de acción de educación 2030 - Agenda Educación 2030 para “Garantizar la inclusión del derecho a la educación en situaciones de emergencia en la agenda para el desarrollo después de 2015”
2016	Lanzamiento del informe de seguimiento de la educación en el mundo de la UNESCO	Proporcionó información sobre el progreso y directrices hacia el logro del ODS 4

Al analizar los antecedentes reportados en la tabla anterior, se evidencia la complejidad y naturaleza de los esfuerzos necesarios para alcanzar una educación de calidad, subrayando la importancia de la colaboración entre distintos sectores y niveles de gobernanza.

1.2. Antecedentes del acompañamiento estudiantil

El acompañamiento estudiantil se ha convertido en un eje de interés para la transformación de la educación integrando principios de pedagogía y psicología educativa, trascendiendo de la simple entrega de conocimientos a través de la tutoría, para centrarse en el desarrollo integral del estudiante (Atehortúa, Suárez y Abril, 2007, pág. 198). En las primeras civilizaciones, donde el aprendizaje se centraba en la comunicación oral y en la mentoría, ya se evidenciaba una forma primitiva de acompañamiento. Con el surgimiento de las instituciones educativas formales, esta necesidad de guiar al estudiante se hizo aún más palpable (Valdez, 2013). Las revoluciones educativas del siglo XX, impulsadas por teóricos como Vygotsky, Piaget y Montessori, subrayaron la importancia de considerar el contexto socioemocional del aprendiz, lo que refuerza la idea de un apoyo integral. Por otro lado, la investigación educativa ha resaltado la importancia de factores como la resiliencia, la autogestión y la inteligencia emocional en el desempeño académico. Este reconocimiento ha llevado a las instituciones educativas a implementar programas de acompañamiento, consejería, mentorías y asesoramiento, donde se promueve el desarrollo de habilidades socioemocionales junto con habilidades académicas (Guichot, 2006; Vélaz, 2009)

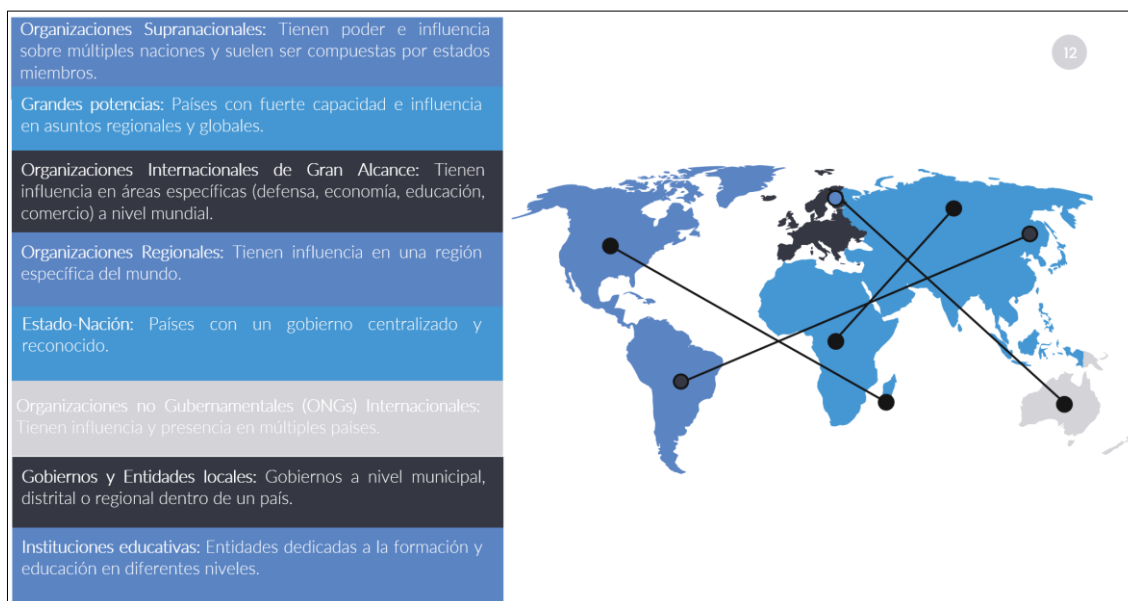
1.2.1. Despliegue de iniciativas para la definición e implementación de políticas de acompañamiento estudiantil en la educación.

A medida que el panorama educativo mundial se ha ido transformando, ha surgido una creciente conciencia sobre la necesidad de apoyar de manera integral a los estudiantes en sus trayectorias académicas. Las políticas de acompañamiento estudiantil han cobrado protagonismo en la agenda internacional, apoyadas por diversas naciones e instituciones que reconocen su valor y han adoptado medidas específicas para su implementación. Estas políticas no solo reflejan el deseo de mejorar los resultados académicos, sino también de garantizar el bienestar emocional y social de los estudiantes. A continuación, se exponen las iniciativas globales que más sobresalen en relación con este ámbito. Se seguirá una secuencia

que abarca desde las entidades de mayor alcance global descendiendo hacia las que poseen un enfoque más específico y localizado, de acuerdo con la escala que se detalla a continuación en la figura No.4.

Figura 4

Escala para el análisis de iniciativas globales



Organizaciones Supranacionales

Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social de 1995, establecida por la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuyo propósito fue abordar de manera integral y global los problemas de pobreza, desempleo y exclusión social, consideró la educación como un medio importante para lograr los objetivos de desarrollo social, en este sentido, reconoció la importancia de la consejería y el apoyo psicológico para garantizar el bienestar y el desarrollo de los jóvenes.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en 1998 en París denominada: La educación superior en el siglo XXI visión y acción (UNESCO, 1998), reconoció la importancia de la consejería estudiantil en la educación superior y enfatizó la necesidad de brindar servicios de apoyo a los estudiantes para promover su bienestar y éxito académico. El informe final de la conferencia incluyó una sección titulada “La función social

de la educación superior y su compromiso con el desarrollo humano”, donde se señaló que “la educación superior debe responder a las necesidades de la sociedad y del individuo”, dando significado al compromiso de la educación con el bienestar de los estudiantes y el ofrecer servicios de apoyo que les permitan alcanzar su potencial personal y académico. El informe también destacó la importancia de proporcionar servicios de consejería y orientación para ayudar a los estudiantes a manejar los desafíos personales y académicos, así como para apoyar su desarrollo personal y profesional. Además, enfatizó sobre la necesidad de adoptar un enfoque integral y holístico en el acompañamiento, que aborde las necesidades emocionales, sociales y académicas de los estudiantes y los ayude a desarrollar habilidades para enfrentar los desafíos de la vida universitaria.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior realizada en 2009 en París (UNESCO, 2009) denominada: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, se discutió la importancia de la consejería estudiantil en el contexto del cambio social y el desarrollo. En el informe final de la conferencia, se enfatizó la necesidad de que la educación superior se comprometa con el desarrollo humano y social, y se reconoció la consejería estudiantil como un elemento clave para lograr este objetivo. El informe destacó que el acompañamiento estudiantil es importante para garantizar que los estudiantes tengan acceso a los servicios y apoyo necesarios para alcanzar su potencial académico y personal. Además, se señaló que el acompañamiento estudiantil puede ayudar a abordar problemas como el abandono escolar, la falta de motivación, la ansiedad y el estrés.

En la conferencia, se hizo hincapié en que la consejería estudiantil debe ser accesible y adaptarse a las necesidades de los estudiantes, y que debe ser parte de una estrategia integral para mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior en el contexto del desarrollo sostenible. Se reconoció que la consejería estudiantil puede ser particularmente importante para grupos marginados y desfavorecidos, como los estudiantes de bajos ingresos y los que provienen de comunidades rurales o de minorías étnicas.

A su vez, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), realizó estudio y consecuente informe que destaca la importancia de la consejería y el apoyo psicológico para mejorar el rendimiento académico, prevenir el abandono escolar y mejorar el bienestar emocional de los estudiantes (Galán-Muros, Roser-

Chinchilla, & Hsiung, 2024) entre diversos aspectos este informe destaca la importancia de proporcionar asistencia psicosanitaria gratuita, diversificar las modalidades de prestación de servicios de apoyo a la salud mental y apoyo ofrecer continuo para momentos de crisis.

Organizaciones Internacionales de Gran Alcance

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha destacado en sus informes y publicaciones sobre educación, la importancia de la consejería estudiantil como una herramienta de apoyo a los estudiantes. Algunos de los puntos principales que la OCDE ha señalado sobre el bienestar y acompañamiento estudiantil son:

- a. La consejería estudiantil puede ayudar a prevenir el abandono escolar y mejorar la retención de los estudiantes en la educación superior.
- b. La consejería estudiantil puede proporcionar apoyo emocional y ayudar a los estudiantes a enfrentar problemas personales y de salud mental que puedan afectar su desempeño académico.
- c. La consejería estudiantil puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades socioemocionales y competencias clave, como la resolución de problemas, la comunicación, la colaboración y la toma de decisiones.
- d. La consejería estudiantil puede ser un factor importante para mejorar la equidad y la inclusión en la educación, al proporcionar a los estudiantes de todos los orígenes y circunstancias el apoyo y los recursos que necesitan para tener éxito.

Esta misma organización encargada de llevar a cabo el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (OCDE, 2022; Ikeda, M. 2023) que mide cada tres años en más de 70 países el rendimiento académico de los estudiantes en lectura, matemáticas y ciencias, con el objetivo de comparar y analizar los sistemas educativos a nivel mundial para ayudarlos a mejorar sus políticas de educación y sus resultados. Incluye en su evaluación cuestionarios a estudiantes, padres y directores de escuela para recopilar información sobre factores que pueden influir en el rendimiento académico, como la calidad del entorno escolar y la orientación y el apoyo que reciben. En los informes de OECDE 2024 (Castaneda, 2024), se analizan tres componentes clave que determinan qué tan bien preparados están los estudiantes para convertirse en aprendices autónomos capaces de prosperar en un mundo en constante cambio. Se resalta la importancia del acompañamiento estudiantil como un factor

determinante para desarrollar la capacidad de “aprender a aprender”. Para que los estudiantes continúen aprendiendo de forma independiente más allá del aula, el informe subraya como aspectos esenciales la necesidad de mantener la motivación para aprender, así como la confianza en sus propias habilidades y en su capacidad de desarrollo personal.

Según los resultados de PISA 2022, analizados en el informe de Sanz (2024) sobre el apoyo familiar y el bienestar de los estudiantes, se destaca la importancia de un enfoque integral en el apoyo emocional y conductual, que incluya tanto el entorno escolar como el entorno familiar y comunitario. Además, el informe sugiere que el acompañamiento estudiantil debe ser personalizado y adaptado a las necesidades individuales.

El Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) es una encuesta también realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) para evaluar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas de todo el mundo. En su edición de 2018 (OCDE, 2020) relacionada con las percepciones de los profesores y los directores de centros escolares sobre el valor de su profesión, su bienestar y estrés laboral y su satisfacción con sus condiciones de trabajo, se incluyó una sección sobre el papel de los consejeros escolares y la orientación en la escuela, destacó la importancia de esta figura para apoyar el bienestar de los estudiantes y la necesidad de mejorar la capacitación, la carga de trabajo y la disponibilidad de los consejeros escolares para garantizar que puedan brindar el apoyo que los estudiantes necesitan.

El Banco Mundial como organización financiera internacional que proporciona asistencia financiera y técnica a los países en desarrollo para proyectos de infraestructura para mejorar la economía de los países, también lleva a cabo investigaciones de alta calidad y ofrece asesoramiento en políticas a sus países miembros. Este organismo en su investigación sobre Desarrollo Mundial (Banco Mundial, 2018; 2022), reconoce al bienestar estudiantil, junto con los docentes, los estudiantes, la gestión y los insumos escolares, como una de las dimensiones clave para mejorar el aprendizaje, posicionándolo como un elemento determinante para mejorar la calidad de la educación.

Organizaciones Regionales

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) es un organismo intergubernamental en la región iberoamericana, que engloba

a los países de América Latina, España, Andorra y Portugal, y promueve la cooperación entre los países iberoamericanos en los ámbitos educativo, científico y cultural. Trabaja activamente para fomentar proyectos y programas que impulsen el desarrollo educativo, científico y cultural en la región. Como parte de su gestión, ha promovido la orientación educativa y profesional en diversos países de América Latina y el Caribe, destacando su papel en la prevención del abandono escolar y en la promoción de la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y al empleo. En particular, se destaca el esfuerzo por establecer una ruta pedagógica con horizonte al 2030, en la que cobran aspectos relevantes como el bienestar, la promoción y el fortalecimiento de habilidades para la vida, así como de habilidades blandas dentro de la comunidad estudiantil (Herrera-Pavo, Espinosa-Rodríguez, & Orellana-Navarrete, 2021, p. 57)

La Asociación Europea para la Orientación Profesional (AEOP) (Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, 2024), es una red de organizaciones y profesionales de la orientación educativa y profesional en Europa, que trabaja para promover la calidad y la innovación en este ámbito y para influir en las políticas y estrategias a nivel europeo.

Estados-Nación

El Departamento de Educación del Reino Unido, publicó una guía llamada “Orientación para las escuelas en el uso de asesores de bienestar y trabajadores de apoyo” que establece las expectativas para la práctica de la consejería escolar en el país. De igual manera, la Asociación Británica de Consejería y Psicoterapia (BACP, por sus siglas en inglés), diseñó una guía llamada “Código de ética y práctica para consejeros escolares” que proporciona orientación sobre la práctica de la consejería escolar en el Reino Unido.

Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, redactó y publicó una guía llamada “Práctica de consejería escolar en Nueva Zelanda: Una guía para los consejeros escolares y sus supervisores” que establece las expectativas para la práctica de la consejería escolar en el país. Así mismo, la Asociación de Consejeros Escolares de Nueva Zelanda (NZACD, por sus siglas en inglés) Presentó una guía llamada “Estándares de práctica de consejería escolar de Nueva Zelanda” la cual proporciona orientación y recursos para la práctica de la consejería escolar en el país.

Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, estableció el Programa Nacional de Convivencia Escolar, incluyendo la práctica de la consejería escolar como una estrategia para prevenir la violencia y fomentar la convivencia pacífica en las escuelas.

Ministerio de Educación de Argentina, promulgó la Ley de Educación Nacional (LEN) para establecer la importancia de la orientación educativa y vocacional como una parte integral del proceso educativo. Además, este Ministerio publicó una guía llamada “Orientación educativa: Aportes para la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes” a fin de establecer las expectativas para la práctica de la orientación educativa en el país.

Ministerio de Educación de Brasil, emitió una guía llamada “Orientación educativa: Aportes para la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes” que establece las expectativas para la práctica de la orientación educativa en el país. De igual manera, la Asociación Brasileña de Consejeros Escolares (ABRACEE, por sus siglas en portugués) desarrolló un modelo de práctica de la consejería escolar que incluye actividades como la prevención del acoso escolar, la orientación profesional y la promoción de habilidades socioemocionales.

El Ministerio de Educación Español publicó una guía llamada “Orientación educativa: Aportes para la enseñanza, el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes” que establece las expectativas para la práctica de la orientación educativa en el país. Así mismo, la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP siglas en español) desarrolló un modelo de práctica de la orientación educativa que incluye actividades como la promoción de habilidades sociales y emocionales, la orientación profesional y la prevención del acoso escolar.²

² En España, la Orientación en ámbito no universitario está regulada por la Ley de Educación. Actualmente, en 2025, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020) establece entre sus principios la orientación educativa y profesional del alumnado como medio necesario para el logro de una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. La LOMLOE sitúa a la orientación como principio fundamental para garantizar la inclusión y la atención educativa y a su vez incorpora la perspectiva de género en todo el proceso. En el ámbito universitario, la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU, 2023) establece la importancia de la orientación psicopedagógica y profesional en las universidades. Esto incluye servicios gratuitos para la comunidad universitaria, especialmente para los estudiantes, para ayudarlos en su trayectoria académica y profesional. Las universidades deben asegurar que estos servicios estén disponibles y dotados de recursos suficientes.

Ministerio de Educación de Chile, a través de la ley de educación estableció la necesidad de contar con profesionales en orientación y consejería para todos los estudiantes. Es así como, desarrolló un programa de orientación y apoyo integral para los estudiantes en las escuelas y universidades del país.

Organizaciones no Gubernamentales (ONGs), asociaciones y consejos

En el ámbito del acompañamiento estudiantil, diversas organizaciones internacionales y regionales ofrecen apoyo, recursos y orientación tanto a estudiantes como a los profesionales que se desempeñan en este escenario, a continuación, se presenta en la tabla No. 4 las principales instituciones que se enmarcan en esta categoría, resaltando su contribución principal al tema objeto de estudio.

Tabla 5

Aporte de las ONGs, Asociaciones y Consejos al Acompañamiento Estudiantil

Organización	Origen	Fundación	Aporte
International Association of Universities, (IAU)	Niza, Francia	1950	Promueve y mejora la educación superior para transformar vidas. Ofrece servicios de apoyo a los estudiantes de educación superior
International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG)	Reino Unido	1951	Proporciona liderazgo global y aboga por la orientación mediante la promoción de mejores prácticas éticas y socialmente justas en todo el mundo para que la orientación y el asesoramiento profesional, educativo y vocacional.
American Counseling Association (ACA)	Estados Unidos	1952	Promueve la salud mental y el bienestar a través de la promoción, la comunidad, la inclusión y la investigación.
American School Counselor Association (ASCA)	Estados Unidos	1952	Apoya los esfuerzos de los consejeros escolares para ayudar a los estudiantes a concentrarse en el desarrollo académico, profesional, social y emocional
International Association for College and University Student Services (IACUSS)	Internacional	1964	Servicios de apoyo estudiantil
Canadian Counselling and Psychotherapy Association (CCPA)	Canadá	1965	Ofrece consejería, psicoterapia, liderazgo y promoción a las profesiones de asesoramiento y psicoterapia
International Association for College Admission Counseling, Inc. (ACAC)	Estados Unidos	1970	Apoya la consejería y admisión universitaria. Facilita la interacción global entre consejeros e instituciones en apoyo de los estudiantes de secundaria en transición a la educación superior.

Canadian Association of College and University Student Services (CACUSS)	Canadá	1971	Promueve estándares profesionales que fomentan la responsabilidad ética y social. Ofrece servicios en asuntos estudiantiles. Integra redes y comunidades de práctica en diversas áreas temáticas de asuntos y servicios estudiantiles.
Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía (AEOP)	España	1979	Desarrolla la orientación en las diferentes esferas y contextos de la vida humana, en las dimensiones educativa, profesional y personal. Promueve mejores prácticas, éticas, socialmente justas y para toda la ciudadanía.
Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO)	México	1979	Promueve el desarrollo y consolidación de la orientación educativa como una disciplina científico-social, con fundamento en las ciencias del comportamiento humano y de la educación.
Australian Counselling Association (ACA)	Australia	1976	Desempeña un papel preponderante en la defensa y el avance de la profesión de asesoramiento y psicoterapia. Monitorea, mantiene y establece los estándares profesionales en la educación y práctica de los consejeros.
British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP)	Reino Unido	1977	Defiende la profesión de asesoramiento como una opción viable y cada vez más basada en evidencia. Promueve y facilita la investigación para producir mejores prácticas, brindando un marco sólido para garantizar que la profesión siga y cumpla los más altos estándares.
National Academic Advising Association (NACADA)	Estados Unidos	1979	Promueve y apoya la asesoría académica en instituciones de educación superior para potenciar el desarrollo educativo de los estudiantes. Promueve la discusión, el debate y el intercambio de ideas relacionadas con el asesoramiento académico a través de numerosas actividades y publicaciones. Brinda servicios de consultoría y financiamiento para investigaciones relacionadas con la asesoría académica.
American College Counseling Association (ACCA)	Estados Unidos	1991	Apoya y mejora la práctica de la consejería universitaria, promueve la práctica profesional ética y responsable, la comunicación y el intercambio entre los consejeros universitarios en todas las áreas de servicio y entornos institucionales, fomenta la cooperación con otras organizaciones relacionadas con la educación superior y el desarrollo de los estudiantes universitarios.
European Mentoring and Coaching Council (EMCC)	Europa	1992	Desarrolla, promueve y establece expectativas de mejores prácticas en

Canadian School Counselling Association (CSCA)	Canadá	1995	tutoría, entrenamiento y supervisión a nivel mundial Consejería escolar
The International Centre for Career Development and Public Policy (ICCDPP)	Internacional	2006	Proporciona información actualizada sobre políticas y sistemas de orientación profesional, tomada de países y organizaciones internacionales de todo el mundo
European Network for Student Guidance and Counselling (ENSACT)	Europa	2007	Promueve el enfoque basado en los derechos humanos, del trabajo social, la educación y las políticas sociales, en línea con los objetivos de la agenda social global
International Association for Student Affairs and Services (IASAS)	Bruselas	2013	Promueve la investigación, apoya la preparación profesional de consejeros, fomenta el intercambio de buenas prácticas y defiende el campo de los servicios estudiantiles
Consejo Australiano de Consejería y Psicoterapia (PACFA)	Australia	2017	Promueve el desarrollo y la práctica del asesoramiento, la psicoterapia y las prácticas de curación indígena

Gobiernos y Entidades locales

En Colombia, la consejería estudiantil ha sido definida por el Ministerio de Educación Nacional como una estrategia clave para el crecimiento integral de los estudiantes en escuelas y universidades [24]. La legislación de educación superior del país deja ver la necesidad de contar con profesionales especializados en consejería y acompañamiento estudiantil en las instituciones universitarias, este personal debe estar capacitado para ofrecer apoyo y orientación que abarque no sólo el aspecto académico, sino también el desarrollo personal y emocional de los estudiantes. Su función se concibe como un insumo para crear un entorno educativo en el que los estudiantes no solo puedan alcanzar sus metas académicas, sino también enfrentar y superar los desafíos personales y sociales que puedan surgir durante su experiencia universitaria.

Numerosas disposiciones relacionadas con la consejería estudiantil han sido promulgadas por entidades gubernamentales y autoridades nacionales. Estas normativas, que van desde leyes generales de educación, Decretos hasta resoluciones y directrices regionales, están diseñadas para crear un marco robusto para el desarrollo e implementación efectiva de programas de consejería en instituciones educativas. De manera particular, el Ministerio de

Educación Nacional Colombiano ha sido proactivo en la definición de políticas y directrices para facilitar la incorporación de la consejería y acompañamiento estudiantil dentro del ecosistema educativo, tanto en la formación básica como superior. Estos lineamientos no solo destacan la importancia de la orientación estudiantil en el contexto académico, sino que también la conciben como un pilar para el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo su crecimiento y desarrollo emocional, social y vocacional.

A continuación, se presenta en la tabla No. 5 los mencionados lineamientos, revisando su alineación con la temática de estudio y la promoción de un entorno educativo que se preocupa por el bienestar personal, emocional y social de los estudiantes.

Tabla 6

Normatividad Nacional referente a las Prácticas de Acompañamiento y Consejería Estudiantil

Norma	Denominación	Objeto
Ley 30 de 1992	Ley de Educación Superior	Regula la educación superior en Colombia. Establece marcos para la calidad educativa y los derechos de los estudiantes universitarios, establece los fundamentos para la formulación de políticas de acompañamiento
Ley 115 de 1994	Plan Nacional de Educación	Marca la necesidad de asegurar una educación integral que abarque el desarrollo cognitivo, social, emocional y ético de los estudiantes. Bajo esta premisa, la ley enfatiza la relevancia de la orientación educativa y psicológica como elementos importantes para el desarrollo integral de los estudiantes
Ley 1178 de 2001	Ley de Bienestar Universitario	Establece directrices para el bienestar universitario, incluyendo aspectos de apoyo y acompañamiento a los estudiantes en el ámbito de la educación superior
Ley 1098 de 2006	Ley de Protección Integral a la Niñez y la Adolescencia (Código de la Infancia y la Adolescencia)	Establece derechos y protecciones para los niños y adolescentes, incluyendo su derecho a la educación y a entornos seguros y saludables
Ley 1420 de 2010	Ley de Inclusión Educativa	Aborda la necesidad de adaptar los entornos educativos para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, hace visible la necesidad de acompañamiento y apoyo
Ley 1475 de 2011	Estatuto de la Oposición	Establece que los partidos y movimientos políticos deben incluir en su programa de gobierno políticas para la promoción y protección de los derechos de la infancia y la adolescencia, entre ellas la promoción de la orientación educativa y psicológica en las instituciones educativas
Ley 1620 de 2013	Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar en Colombia	Establece la necesidad de contar con servicios de orientación y apoyo integral para los estudiantes en las instituciones educativas, con el fin de prevenir y abordar situaciones de violencia escolar y promover una convivencia pacífica y respetuosa entre los miembros de la comunidad educativa
Ley 1616 de 2013	Ley de Salud Mental	Promueve la salud mental en todos los ámbitos, incluido

el educativo		
Decretos		
Decreto 1860 de 1994	Organización y funcionamiento de las instituciones educativas en Colombia	Establece la obligatoriedad de contar con servicios de orientación y apoyo integral para los estudiantes en las instituciones educativas
Decreto 2566 de 2003	Organización y funcionamiento de los servicios de orientación escolar en los establecimientos educativos del país	Establece los lineamientos generales para la orientación y el acompañamiento estudiantil en Colombia
Decreto 1290 de 2009	Reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.	Incluye disposiciones para el acompañamiento de estudiantes en procesos de evaluación y promoción
Decreto 1075 de 2015	Decreto Único Reglamentario del Sector Educación	Establece que las instituciones educativas deben contar con un equipo interdisciplinario de orientación y apoyo integral para los estudiantes, conformado por profesionales en psicología, trabajo social y pedagogía, entre otros
Resoluciones		
Resolución 004136 de 2016 del Ministerio de Educación Nacional	Lineamientos para la implementación de la consejería estudiantil en las instituciones educativas del país	Establece que la consejería estudiantil es una práctica interdisciplinaria que tiene como objetivo brindar apoyo y orientación a los estudiantes en su desarrollo integral, a través de actividades como la orientación vocacional y profesional, la prevención del acoso escolar, el fomento de habilidades sociales y emocionales y la prevención del consumo de sustancias psicoactivas, entre otras
Resolución 1962 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional	Lineamientos para el desarrollo del Programa de Promoción de la Salud y Prevención de la Enfermedad en el ámbito educativo	Reconoce la importancia de la consejería estudiantil para la promoción de la salud mental y emocional de los estudiantes

1.3. Principales actores del acompañamiento estudiantil

Esta sección se dedica a explorar los Principales Actores del Acompañamiento Estudiantil, quienes, con sus roles diferenciados y complementarios, impulsan la red de apoyo para fortalecer e impulsar en el ámbito educativo el desarrollo integral de los estudiantes. Desde psicólogos, docentes consejeros hasta personal académico-administrativo, aportan al proceso de acompañamiento. Entender sus funciones, interacciones y el impacto de su trabajo es fundamental para optimizar las estrategias de intervención y promover un entorno educativo sano y enriquecedor.

El acompañamiento estudiantil puede ser llevado a cabo por diferentes instituciones y personas, incluyendo: a) Instituciones educativas de educación formal y no formal. b) Organizaciones no gubernamentales que dedican sus esfuerzos a brindar apoyo y acompañamiento a estudiantes, especialmente a aquellos en situación de vulnerabilidad. c)

Gobiernos, agencias y entidades gubernamentales que ofrecen servicios de orientación y acompañamiento estudiantil. d) Organizaciones religiosas y comunitarias. e) Profesionales independientes, como psicólogos, trabajadores sociales, orientadores educativos y otros, que ofrecen servicios de asesoramiento y apoyo a los estudiantes. Sin embargo, En la educación superior, el acompañamiento estudiantil es una tarea multifacética que implica la participación de diversos actores, cada uno desempeñan roles determinantes para apoyar el desarrollo académico, emocional y social de los estudiantes, a saber:

- Psicólogos: Proporcionan psicoterapia y apoyo psicológico, ayudando a los estudiantes a manejar el estrés, la ansiedad, la depresión y otros problemas y conductas de salud mental.
- Tutores: Se centran en ayudar a los estudiantes en el aspecto académico con materiales y guías del curso.
- Mentores: Ofrecen guía y apoyo en aspectos generales de manera general, a menudo basados en su experiencia personal.
- Orientadores de Carrera: Ayudan a los estudiantes a explorar sus opciones de carrera, prepararse para la búsqueda de empleo (incluyendo la redacción de CVs y preparación para entrevistas) y entender el mercado laboral en su campo de interés.
- Docentes consejeros: Ofrecen orientación y apoyo de tipo psicoeducativo, ayudan a los estudiantes a planificar sus carreras académicas, relaciones interpersonales y apoyo en la solución de conflictos propios del ámbito universitario.



CAPÍTULO 2

Marco Teórico: Revisiones Sistemáticas de la Literatura



Capítulo 2

Capítulo 2. Marco teórico: Revisiones sistemáticas de literatura

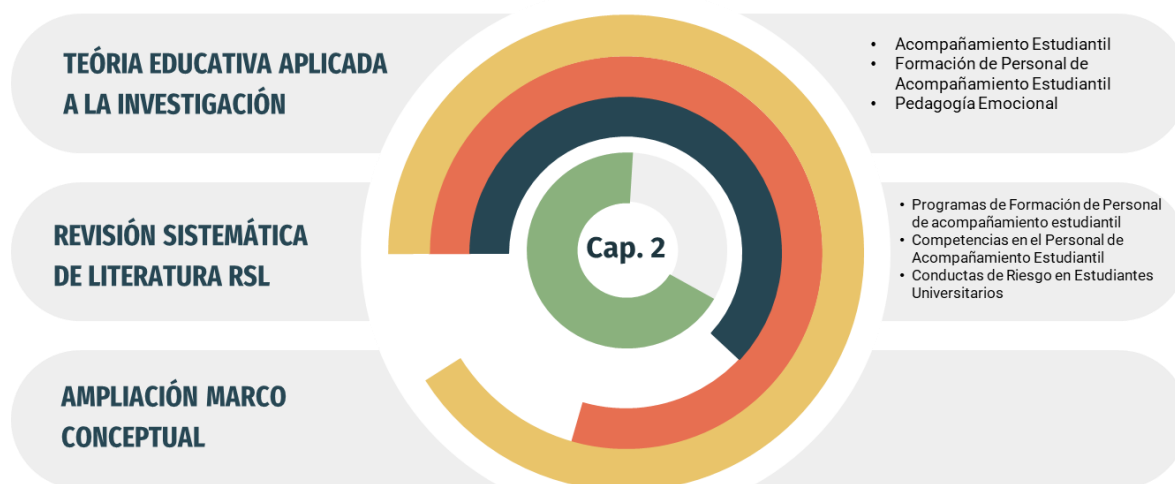
Síntesis del capítulo

El presente capítulo expone el marco teórico de la investigación, fundamentado en la integración de teorías educativas y psicológicas. Con el fin de lograr una mayor eficacia en la determinación de los estudios de referencia actuales a nivel internacional, hemos seleccionado una metodología basada en métodos formales de revisión sistemática de la literatura. Esta combinación permite construir un enfoque teórico sólido que sustenta el diseño de la propuesta formativa objeto de estudio.

En un primer bloque se exploran las teorías educativas y psicológicas aplicables al acompañamiento estudiantil, así como a la formación del personal encargado de llevar a cabo este proceso. Además, se aborda la aplicación de estas teorías en el ámbito de la Pedagogía Emocional, considerándola un componente importante del desarrollo emocional y personal en el proceso formativo.

La segunda parte del capítulo se enfoca en la revisión sistemática de literatura, como proceso clave para analizar y sintetizar los estudios existentes en torno al objeto y variables principales del estudio. Se muestra el proceso y resultado de tres revisiones sistemáticas de literatura con sus correspondientes mapeos, relacionados con Programas de Formación de Personal de Acompañamiento Estudiantil, Competencias en el Personal de Acompañamiento Estudiantil y Conductas de Riesgo en Estudiantes Universitarios.

Para finalizar el capítulo, se amplía el marco conceptual incorporando conceptos tratados a lo largo del estudio, los cuales permiten comprender de manera más profunda el enfoque y el abordaje de la investigación. A continuación, se presenta la figura No. 5 que detalla los aspectos tratados en el capítulo.

Figura 5*Síntesis del capítulo No. 2*

2.1. Teoría educativa aplicable a la investigación

La intersección entre la teoría educativa y psicoeducativa ofrece un marco robusto para comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las teorías educativas proporcionan modelos y enfoques que guían la práctica pedagógica, mientras que las teorías psicoeducativas profundizan en los aspectos psicológicos que influyen en el aprendizaje. Este apartado explora cómo la integración de estas teorías puede enriquecer la investigación educativa, en especial, en el ámbito de la formación del personal que realiza acompañamiento estudiantil, ofreciendo una comprensión más integral de los fenómenos educativos aplicables a la temática de estudio.

A través del análisis de las teorías y enfoques propuestos y su aplicabilidad al tema estudio, se adopta para esta investigación un enfoque interdisciplinario que combina conocimientos educativos y psicoeducativos para diseñar y evaluar procesos de formación para el personal de acompañamiento estudiantil en contextos educativos diversos.

2.1.1. El Acompañamiento estudiantil y las teorías del aprendizaje

Los modelos constructivistas y humanistas se han destacado como enfoques esenciales en la enseñanza y el aprendizaje, toda vez que, enfatizan en la construcción activa del conocimiento a través de experiencias significativas y ponen al estudiante en el centro del proceso educativo, formando la base teórica de las prácticas docentes. Uno de los enfoques actuales de las investigaciones educativas centradas en estos modelos, es el abordar la problemática de los múltiples desafíos e inconvenientes que enfrentan los estudiantes mediante aspectos clave como la observación, exploración y reflexión, fundamentados en los principios de Piaget (2007). Según Piaget, los estudiantes construyen progresivamente sus propios conocimientos a través de la interacción con su entorno, desarrollando representaciones mentales de símbolos. Se destaca que, aunque este proceso de aprendizaje es individual, la intervención de los educadores es colaborativa como facilitadores y guías en su camino hacia la construcción del conocimiento.

Complementando esto, Lev Vygotsky desde el constructivismo social, proporciona una base sólida para entender el aprendizaje como un proceso social y culturalmente mediado. Su énfasis en la interacción social, la zona de desarrollo próximo y la importancia

del contexto cultural en el desarrollo cognitivo han influido profundamente en la educación contemporánea y las estrategias de acompañamiento educativo. Anderson (2013) enfatiza la perspectiva de Vygotsky, destacando su importancia para la interacción en el proceso sociocultural. En lugar de centrarse en las deficiencias, esta perspectiva se enfoca en el potencial del pensamiento dirigido por el lenguaje. Esto se traduce en guiar a los estudiantes de manera audaz para que sean capaces de resolver problemas por sí mismos y con el educador actuando como facilitador.

Uno de los conceptos más influyentes de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo, que representa la diferencia entre lo que un estudiante puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de un maestro o compañero más capaz. Este concepto enfatiza la necesidad de apoyo y orientación en el proceso de aprendizaje, para que sea el mismo, quien construya su conocimiento (Xue, 2023)

Las contribuciones de Abraham Maslow han proporcionado una base teórica sólida para enfoques educativos que buscan el desarrollo integral del individuo. Maslow destaca que para que los estudiantes se enfoquen en el aprendizaje y el desarrollo personal, sus necesidades básicas deben estar cubiertas. Esto incluye un ambiente escolar seguro y motivador que permita a los estudiantes sentirse valorados y respetados (Ansorger, 2021)

De igual manera, Maslow abogó por una educación que atendiera no solo el aspecto cognitivo, sino también el emocional y social del estudiante. Según Shaughnessy et al., (2018) este enfoque holístico busca fomentar el desarrollo integral del individuo, preparando a los estudiantes no solo académicamente, sino también para la vida en general (Morgan, 2012).

De lo anterior, también se destaca la trascendencia y aplicación del concepto de autorrealización al escenario educativo, lo que implica que la educación debe ir más allá de la simple transmisión de conocimientos, buscando también el desarrollo pleno del potencial humano. Liu et al., (2022) infiere que los educadores deben apoyar a los estudiantes en su búsqueda de autoconocimiento y realización personal.

Concluyendo este enfoque teórico, Oseas (2024) destaca la importancia de los aportes psicológicos de Maslow y su aplicación al plano educativo, lo que implica una biología humanizada orientada hacia la justicia social en las comunidades modernas. Esto se enfoca fundamentalmente en el crecimiento integral del individuo. Implementar los principios de los

derechos humanos y sus implicaciones positivas en la enseñanza fomenta un enfoque empático y personalizado determinante en la consejería educativa, permitiendo que los estudiantes se sientan escuchados, valorados y comprendidos.

Por su parte, la visión precursora de la inclusión social y la psicología humanista de Carl Rogers, mencionada por Swan et al., (2020), se centra en la persona y su educación mediante modelos que apoyan el aprendizaje social colaborativo. Este enfoque destaca la importancia de la empatía en el docente, permitiendo que los estudiantes se sientan escuchados, atendidos y valorados. Los profesores que implementan estos principios generan confianza y libertad para aprender, convirtiéndose en agentes de cambio. Esto no solo ayuda a los estudiantes a construir sus conocimientos, sino también a comprenderse a sí mismos y a tolerar mejor sus circunstancias sociales.

Cada uno de estos aspectos positivos contribuye a lo que hoy conocemos como Desarrollo Personal en la educación. Este enfoque resalta la importancia del individuo en la formación del carácter y la responsabilidad, asegurando que estos valores perduren a lo largo del tiempo en las etapas de aprendizaje en los centros educativos. El uso adecuado de un acompañamiento académico correcto y de estrategias psicológicas centradas en el pensamiento positivo promueve la resiliencia en los estudiantes. Es decir, les enseña a enfrentar y superar situaciones difíciles, adaptándolas en circunstancias positivas como una respuesta eficaz a los desafíos cotidianos.

La psicología ha realizado contribuciones significativas al campo del acompañamiento estudiantil, proporcionando un marco teórico sólido para mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. A través de diversas teorías, los psicólogos han identificado métodos y estrategias efectivas para apoyar el desarrollo holístico de los estudiantes, a saber:

Desde la Psicología Positiva estudiada por Martin Seligman y Mihaly Csikszentmihalyi, se ofrecen herramientas valiosas para ayudar a los estudiantes a desarrollar una visión más positiva de sí mismos y de sus capacidades, mejorar su autoestima y fomentar un ambiente educativo que apoye su desarrollo. La educación positiva, basada en los principios de la psicología positiva de Seligman, no solo busca el éxito académico, sino también el desarrollo de un bienestar integral en los estudiantes (Shilko et al., 2022).

Seligman (2019) reunió un equipo de profesionales para trabajar en pro del bienestar y reducir el estrés en las tareas cotidianas; estas dinámicas se dirigieron de manera sustancial a los estudiantes, utilizando la psicoterapia y la educación positiva, enfocándose en el bienestar, las fortalezas y las virtudes. La aplicación de estas estrategias ha demostrado ser efectiva en mejorar el bienestar psicológico y la satisfacción de los estudiantes, ayudándoles a enfrentar y superar situaciones difíciles (Khanna & Singh, 2019. Wingert et al., 2020)

La neuropedagogía, una disciplina que integra la neurociencia con la educación ha demostrado ser una herramienta poderosa para mejorar el proceso educativo y el acompañamiento estudiantil. Esta ciencia emergente se centra en aplicar conocimientos sobre el funcionamiento del cerebro para optimizar la enseñanza y el aprendizaje. Investigaciones recientes han destacado que la neuropedagogía puede incrementar la atención, superar limitaciones personales y utilizar técnicas didácticas que sean compatibles para potenciar el aprendizaje tanto en entornos formales como no formales (Gvozdii et al., 2022).

Kurt W. Fischer exponente significativo en el campo de la neuropedagogía y la psicología del desarrollo. Impulsó la teoría dinámica del desarrollo cognitivo y su aplicación en neurociencia educativa, integrando conceptos de neurociencia, psicología y educación para comprender cómo las personas aprenden y desarrollan habilidades cognitivas a lo largo de su vida. Esta teoría propone que el desarrollo cognitivo no es un proceso lineal y fijo, sino dinámico y contextual, con habilidades que fluctúan y se reorganizan en respuesta a diferentes contextos y experiencias. Esta teoría enfatiza la importancia del contexto en el desarrollo cognitivo, la construcción y reconstrucción continua de habilidades y la integración de emociones y cognición.

La teoría dinámica de Kurt W. Fischer también reconoce la interacción entre emociones y cognición. Indica que las emociones pueden influir en el desarrollo cognitivo y en cómo las personas procesan y retienen información (Bell et al., 2019). El trabajo de Fischer ha tenido un impacto significativo en el campo de la educación, apoyando la educación personalizada y el desarrollo de entornos de aprendizaje adaptativos que mejoran el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Según Hernández-Fernández (2022), quien es otro gran exponente de la neuropedagogía, estos enfoques son fundamentales para crear experiencias educativas que se ajusten a las necesidades individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más significativo. Infiere

además en que la aplicación de la neuropedagogía a la educación se centra en la integración de conocimientos neurocientíficos en la práctica educativa para mejorar la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su investigación ha demostrado la importancia de comprender la neurodidáctica como la aplicación práctica de la neuropedagogía, así como la necesidad de formar a los docentes en estos conocimientos para maximizar su impacto en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes.

Aunado a esto, Sargiani et al, (2018), presentan hallazgos en la neurociencia en relación con el área educativa, indicando que los educadores pueden utilizar la influencia sociocultural, concretamente con el funcionamiento cerebral, los procesos de formación y en la participación activa que se vive en el proceso de enseñanza. En este sentido, la neuropedagogía viene dada por la necesidad de más conocimiento, comprensión y aplicación de esta en las organizaciones y formación de los mismos formadores para que desarrollen en su estudiantado el lenguaje verbal y escrito.

La Teoría del Aprendizaje Social desarrollada por Albert Bandura, es una de las contribuciones más significativas al campo de la psicología y la educación. Esta teoría propone que el aprendizaje ocurre en un contexto social y que las personas pueden aprender nuevas conductas observando e imitando a otros. Bandura enfatiza la importancia de los factores cognitivos en el aprendizaje, integrando elementos de comportamiento, cognición y entorno.

Su aplicabilidad en la educación se deja entrever en que los maestros pueden utilizar el modelado en el aula como estrategia de enseñanza, demostrando comportamientos y habilidades que los estudiantes deben aprender. El crear un entorno de aprendizaje positivo y motivador para los estudiantes se convierte en fundamento para que los educadores proporcionen oportunidades de observación y práctica de nuevas habilidades, reforzando positivamente los comportamientos deseados. Los investigadores Schunk y DiBenedetto (2023) han destacado la importancia de utilizar la teoría de Bandura para fomentar la autoeficacia y la regulación emocional, lo que resulta en una mayor motivación y mejores resultados académicos. Para finalizar, se indica que según lo expuesto por Yufei (2022), el fomento de la autoeficacia en los estudiantes puede mejorar su motivación y disposición para aprender y los maestros pueden ayudar a los estudiantes a establecer metas alcanzables y proporcionar retroalimentación positiva para aumentar su confianza en sus habilidades.

2.1.2. Formación de Personal de Acompañamiento Estudiantil

La formación de personal de acompañamiento estudiantil es un componente trascendente para el desarrollo de un óptimo entorno educativo. Diversas teorías educativas han contribuido significativamente a este aspecto, proporcionando marcos y estrategias para capacitar a los profesionales que guían y apoyan a los estudiantes en su crecimiento académico, emocional y social.

Una de esas teorías hace referencia al aprendizaje transformacional, propuesta por Jack Mezirow, esta se fundamenta en las reflexiones críticas que las personas hacen cuando cambian sus sistemas de creencias. Esta teoría puede usarse para ayudar a los educadores a reflexionar críticamente sobre sus pensamientos y prácticas pedagógicas actuales, haciéndolas más inclusivas, efectivas y adaptarlas a los cambios de sus estudiantes (Taylor & Collins, 2020). La perspectiva es que los maestros deben capacitarse para adaptarse a los desafíos que enfrentan diariamente, poniendo empeño en las prácticas didácticas y la dinámica compleja del aula para satisfacer las necesidades académicas y emocionales de los estudiantes.

La reflexión crítica es un componente esencial de la teoría de Mezirow. Implica cuestionar y evaluar las suposiciones subyacentes que guían las acciones y creencias de una persona. Su pertinencia en la formación del personal de acompañamiento estudiantil se puede ver en el fomento de la reflexión crítica para ayudar a los consejeros a comprender mejor las necesidades y desafíos de los estudiantes y a desarrollar estrategias de apoyo más efectivas (Mei et al., 2022).

Según Mezirow, la transformación de perspectiva ocurre cuando los individuos experimentan un cambio profundo en sus marcos de referencia, resultando en nuevas formas de actuar y ver el mundo. Esta transformación es importante para los profesionales del acompañamiento estudiantil, ya que les permite adaptarse y responder de manera más efectiva a las diversas necesidades de los estudiantes (Kurnia, 2021).

De igual manera, el diálogo reflexivo es una práctica central en la teoría de Mezirow, en la cual, los individuos participan en discusiones constructivas para evaluar y validar nuevas ideas y perspectivas. Este enfoque es especialmente útil ya que promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo y apoya el desarrollo de habilidades interpersonales y de comunicación (Ross-Gordon et al., 2015).

La aplicación de la teoría del aprendizaje transformacional en la formación de personal de acompañamiento estudiantil implica diseñar programas de capacitación que incluyan componentes de reflexión crítica, transformación de perspectiva y diálogo reflexivo. Estos programas deben enfocarse en desarrollar habilidades de empatía, comunicación y resolución de problemas, esenciales para apoyar a los estudiantes integralmente.

Ahora bien, la Teoría del Andamiaje originada por Jerome Bruner que se basa en proporcionar apoyo estructurado a los estudiantes para facilitar su aprendizaje y desarrollo cognitivo, se originó como una extensión del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Lev Vygotsky y ha sido ampliamente aplicada en el campo de la educación (Margolis, 2020). Por andamiaje en educación se entiende, como la estrategia pedagógica encargada de dar soporte a los estudiantes al momento que tengan que resolver dificultades.

La teoría del andamiaje de Bruner es particularmente relevante para la formación del personal de acompañamiento estudiantil, toda vez que los profesionales pueden utilizar el andamiaje para apoyar a los estudiantes en su desarrollo académico y emocional, proporcionándoles un apoyo estructurado que les permita enfrentarse a desafíos académicos de manera progresiva y desarrollar habilidades críticas para su éxito académico. Para concluir se indica que aspectos clave de la teoría, como el desarrollo de habilidades de resolución de problemas, el fomento de la independencia y la autoeficacia, y el apoyo emocional y académico, deben ser fortalecidos en los profesionales del acompañamiento estudiantil, para mejorar el proceso de acompañamiento y asegurar que estas habilidades sean efectivamente transferidas a los estudiantes.

2.1.3. Pedagogía Emocional en el proceso de aprendizaje

La pedagogía emocional se ha convertido en un componente sustancial para la educación, al reconocer importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje y crecimiento de los estudiantes. Esta área de estudio se centra en cómo las emociones influyen en la motivación, la memoria, la atención y la conducta, y cómo los educadores pueden utilizar este conocimiento para crear entornos de aprendizaje más efectivos y enriquecedores.

Diversas teorías de pedagogía emocional proporcionan marcos y estrategias para integrar el desarrollo emocional en el currículo educativo. Estas teorías subrayan la importancia de enseñar a los estudiantes a reconocer, comprender y gestionar sus propias

emociones, así como a desarrollar habilidades interpersonales que les permitan interactuar de manera positiva y constructiva con los demás.

Rafael Bisquerra destacado por su propuesta en 2012, presenta la pedagogía emocional como un método educativo dinámico diseñado para fomentar el desarrollo de competencias emocionales que son esenciales en los individuos. Este enfoque tiene como objetivo preparar a las personas para enfrentar los desafíos de la vida, promoviendo tanto el bienestar individual como el colectivo. Bisquerra & Pérez (2012), subrayan la importancia de comprender, enseñar y gestionar las emociones de los estudiantes y destacan la necesidad de fomentar buenas relaciones entre los estudiantes y el profesorado. Rafael Bisquerra ha sido una figura clave en el desarrollo de la pedagogía emocional, ofreciendo una propuesta teórica que se centra en varios aspectos importantes para el crecimiento de los estudiantes. A continuación, se destacan los tres principales aspectos de su propuesta:

- a) Desarrollo de Competencias Emocionales: Según menciona Fernández-Gavira et al., (2021). Bisquerra destaca la importancia de desarrollar competencias emocionales en los estudiantes, menciona como fundamentales, la conciencia emocional, la regulación emocional, la autonomía emocional, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar.
- b) Métodos de Enseñanza Dinámicos: La propuesta de Bisquerra también destaca la importancia de utilizar métodos que integren la educación emocional en el currículo, estos métodos incluyen actividades prácticas, juegos, dramatizaciones y otras técnicas interactivas que hacen que el aprendizaje emocional sea atractivo y efectivo. (Montalvo-García et al., 2022).
- c) Relaciones Interpersonales: Rozek & Stobäus, (2016) destacan como uno de los principales aportes de la teoría de Bisquerra, la importancia de las relaciones interpersonales en el contexto educativo. Infieren que el fomento de relaciones positivas entre estudiantes y entre estudiantes y profesores crea un ambiente de aprendizaje de apoyo mutuo, en donde se promueven habilidades como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

Otro enfoque que respalda la teoría sobre la Inteligencia Emocional es el enfoque RULER desarrollado por Marc Brackett en el Centro de Inteligencia Emocional de Yale. Este enfoque basado en evidencia para enseñar habilidades emocionales (Hoffmann et al., 2020), se centra en cinco componentes clave que forman su acrónimo en inglés:

- Recognizing (Reconocer) las emociones en uno mismo y en los demás.
- Understanding (Comprender) las causas y consecuencias de las emociones.
- Labeling (Etiquetar) las emociones con precisión.
- Expressing (Expresar) las emociones de manera adecuada.
- Regulating (Regular) las emociones de manera efectiva.

Según Bardack y Widen (2019), las habilidades de regulación emocional son fundamentales para la preparación escolar de los niños pequeños y su rendimiento académico futuro, así como para la eficacia, la reducción del estrés y la satisfacción laboral de los educadores. También destacan la importancia de apoyar a los educadores en el desarrollo de sus propias habilidades de regulación emocional y de que puedan integrarlas a través de la instrucción directa en prácticas y rutinas diarias.

De acuerdo con este enfoque la inteligencia emocional permite a los docentes manejar sus propias emociones para detectar cambios en la conducta de los estudiantes y conectarse con ellos de modo que puedan ayudarlos a manejar situaciones específicas. Esta teoría ha sido la más utilizada en las últimas décadas en diversos ámbitos que requieren un buen manejo de las emociones, propone que, en tiempos difíciles, los líderes en este caso los profesores, son fundamentales para brindar apoyo, estabilidad emocional y bienestar psicológico a quienes están formando.

Daniel Jay Goleman, psicólogo, sostiene que las personas con habilidades emocionales superiores, que incluyen la capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones, son más efectivas en las interacciones sociales y personales (Boyatzis, et al., 2021). Los maestros que se entrenan en inteligencia emocional pueden mejorar su capacidad para detectar cambios emocionales que no son perceptibles en sus alumnos y que podrían indicar problemas de mayor gravedad. Goleman también destaca la importancia de validar y gestionar el estrés presente en los docentes y alumnos, ya que este puede afectar el sistema psicoimmune y el funcionamiento cognitivo, impactando negativamente en su desempeño académico y bienestar general.

Peter Salovey y John Mayer han complementado significativamente la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman al proporcionar una base teórica robusta y herramientas de evaluación precisas, enfocándose en la inteligencia emocional como una habilidad cognitiva específica.

Salovey y Mayer introdujeron el término “inteligencia emocional” en 1990, definiéndola como la capacidad de monitorear los sentimientos y emociones propios y ajenos, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción. Su modelo conocido como el “modelo de habilidades”, se centra en cuatro habilidades principales: Percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional (Trifonova, 2020). Este modelo según Reyes-Wapano, (2021), destaca que la inteligencia emocional es una forma de habilidad mental que involucra la capacidad de procesar información emocional y utilizarla para facilitar el pensamiento. Este modelo incluye la habilidad para percibir emociones, usarlas para facilitar el pensamiento, comprenderlas y manejarlas de manera efectiva.

La tabla No. 7 que se presenta a continuación, sintetiza las teorías y enfoques aplicables a cada variable o componente principal desarrollado en el estudio teórico. Se reitera que estas teorías proporcionan un marco conceptual que permite entender y analizar los diferentes aspectos involucrados en los procesos de formación y acompañamiento educativo. Esta tabla ofrece una visión clara y estructurada de las diversas perspectivas teóricas explicadas, facilitando la comprensión e importancia para su aplicación en el diseño de programas de formación para el personal de acompañamiento estudiantil.

Tabla 7

Teorías y enfoques del estudio teórico

Componente: Acompañamiento Estudiantil (aportes desde la educación)			
Teoría /Estrategia	Descripción	Aplicación al Acompañamiento Estudiantil	Autores Representativos
Modelo de Construcción del Aprendizaje	Sugiere que el aprendizaje es un proceso activo mediante la interacción con el entorno y otros y su experiencia previa.	En la educación, esto se traduce en un enfoque pedagógico que enfatiza la exploración, el descubrimiento y la resolución de problemas por parte de los estudiantes, facilitados por el educador. Promover técnicas de aprendizaje colaborativo y proyectos grupales para desarrollar habilidades interpersonales y colaborativas.	Jean Piaget
Constructivismo Social	Afirma que el aprendizaje y el desarrollo ocurren a través de la interacción social y la mediación cultural. Se centra específicamente en la influencia del entorno social y cultural en el proceso de aprendizaje.	Según Piaget, los estudiantes construyen su conocimiento activamente en lugar de recibirlo pasivamente de los maestros. Aplicar principios constructivistas en la consejería para ayudar a los estudiantes a construir su conocimiento y comprensión de sí mismos y de sus circunstancias sociales. En el contexto educativo, el Constructivismo Social enfatiza la importancia de la interacción social en el aprendizaje, como el trabajo en grupo, el diálogo y la colaboración, así como el rol del educador como facilitador y guía que ayuda a los estudiantes a alcanzar niveles más altos de comprensión.	Lev Vygotsky
Humanismo	Introdujo conceptos como la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el aprendizaje mediado. Prioriza el desarrollo personal y emocional, enfocándose en las necesidades individuales de los estudiantes.	Fomentar un enfoque empático y personalizado en la consejería, permitiendo que los estudiantes se sientan escuchados, valorados y comprendidos.	Carl Rogers Abraham Maslow
Componente: Acompañamiento Estudiantil (aportes desde la psicología)			
Teoría /Estrategia	Descripción	Aplicación en Acompañamiento	Autores Representativos
Psicología Positiva	Se centra en fomentar cualidades positivas y potenciar las capacidades humanas.	Utilizar estrategias de psicología positiva en la orientación para promover la resiliencia, el bienestar y el desarrollo de fortalezas personales de los estudiantes.	Martin Seligman Mihaly Csikszentmihalyi
Neuropsicología	Combina la neurociencia con la pedagogía para entender cómo el cerebro aprende y procesa la información.	Integrar conocimientos sobre el cerebro para diseñar estrategias de orientación que mejoren la memoria, atención, regulación emocional y adaptación del entorno de aprendizaje.	Kurt Fischer Mary Helen Immordino-Yang Gerhard Preiss

Teoría del Aprendizaje Social (renombrada como teoría social cognitiva)	Enfatiza en el aprendizaje a través de la observación y la imitación de los comportamientos dentro de un contexto social.	Promover el modelado de comportamientos positivos y técnicas de gestión emocional, y fortalecer la autoeficacia de los estudiantes en sus habilidades para enfrentar desafíos. Enfatiza que los estudiantes no solo aprenden de las enseñanzas directas, sino también observando a sus maestros, compañeros y otras figuras influyentes. Esto ha llevado a los educadores a reconsiderar cómo se comportan en el aula y cómo este comportamiento puede servir como un modelo para los estudiantes. Además, el concepto de autoeficacia de Bandura, que es la creencia en la capacidad de lograr un objetivo o un resultado, ha sido importante para entender la motivación del estudiante y el rendimiento académico.	Albert Bandura
Componente: Formación de personal de acompañamiento estudiantil			
Teoría /Estrategia	Descripción	Aplicación en Acompañamiento	Autores Representativos
Teoría del aprendizaje transformacional	Se centra en cómo los individuos cambian sus marcos de referencia a través de procesos reflexivos críticos.	Puede usarse para ayudar a los profesores a reflexionar críticamente sobre sus creencias y prácticas pedagógicas existentes y transformarlas de manera que sean más inclusivas, efectivas y adaptadas a las necesidades cambiantes de sus estudiantes.	Jack Mezirow
Teoría del andamiaje	Se basa en la idea de que los aprendices progresan más efectivamente cuando reciben apoyo temporal y ajustado a sus necesidades de aprendizaje.	En la formación de profesores, el andamiaje puede ser utilizado para diseñar programas de desarrollo profesional que proporcionen apoyo incremental a los profesores a medida que desarrollan nuevas habilidades y competencias.	Jerome Bruner
Teoría del aprendizaje social	Propone que las personas aprenden observando las acciones de otros y las consecuencias de esas acciones. Esta teoría subraya la importancia del modelado, la imitación y el aprendizaje observacional.	Los profesores pueden ser entrenados para utilizar técnicas de observación sistemática para identificar comportamientos que podrían indicar riesgos como el acoso escolar, la depresión o la violencia. Además, esta teoría puede ser usada para entrenar a los profesores en cómo modelar comportamientos positivos y técnicas de intervención efectivas.	Albert Bandura
Componente: Pedagogía Emocional			
Teoría /Estrategia	Descripción	Aplicación en Acompañamiento	Autores Representativos
Educación emocional	Se centra en entender, enseñar y gestionar las emociones como parte esencial del desarrollo humano. Esta área está enmarcada dentro de un entendimiento más amplio de que la educación no	La pedagogía emocional busca integrar la educación emocional en los procesos de aprendizaje, creando un ambiente educativo que promueve el bienestar emocional y social.	Rafael Bisquerra

Enfoque Ruler	solo debe tratar sobre conocimientos académicos y habilidades intelectuales, sino también sobre el desarrollo emocional y social de los estudiantes. Desarrolló un enfoque basado en evidencia para la integración de la enseñanza de habilidades emocionales en las escuelas.		Marc Brackett
Inteligencia Emocional	Se centra en la habilidad de identificar, entender y manejar las emociones propias y de los demás.	Capacitar a los profesores en inteligencia emocional para mejorar su propia regulación emocional y la detección y manejo de emociones en estudiantes.	Daniel Goleman Peter Salovey John Mayer

Marco conceptual: Competencias del personal de acompañamiento estudiantil.

En el contexto educativo el acompañamiento estudiantil ha surgido como un componente esencial para fomentar un entorno de aprendizaje inclusivo y efectivo. Este rol no solo implica una interacción directa con los estudiantes para guiar su proceso educativo, sino que también requiere un conjunto de habilidades y competencias que van más allá del simple acompañamiento académico en el proceso de orientación. Una competencia en el contexto educativo puede ofrecer una definición comprensiva de la competencia docente que abarca múltiples dimensiones del papel del educador. Munawir et al. (2022) define la competencia docente como la combinación de habilidades y responsabilidades en tres áreas principales: Profesional, humanista y social, a saber:

- a) Área Profesional: Los maestros tienen la responsabilidad de educar, entrenar y enseñar. Educando, se refiere a inculcar valores y carácter; entrenando, se enfoca en desarrollar habilidades y potenciales; y enseñando, se centra en la transferencia de conocimientos y perspectivas a los estudiantes.
- b) Área Humanista: En este ámbito, los maestros actúan como segundos padres, sirven como modelos a seguir y están cerca de los estudiantes.
- c) Área Social: Se espera que los maestros proporcionen educación y sean ejemplos de buen comportamiento.

La noción de competencias en el contexto educativo ha sido ampliamente explorada por teóricos que destacan la integración de habilidades, conocimientos y actitudes como esenciales para un desempeño eficaz.

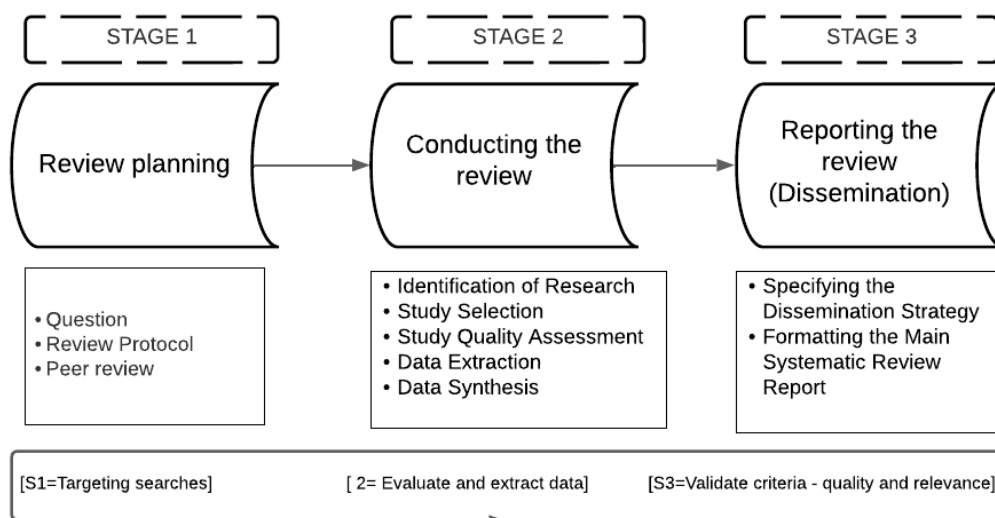
Teóricos de renombre, como Philippe Perrenoud, destacan que las competencias trascienden las meras habilidades técnicas, abarcando la capacidad para manejar situaciones complejas y actuar de manera autónoma y colaborativa dentro de un contexto profesional (Perrenoud, 1997). Boyatzis (2021) introdujo los conceptos de competencias emocionales e inteligencia emocional, resaltando su importancia para la efectividad en roles de liderazgo, especialmente en el ámbito educativo. En un enfoque similar, Goleman (2021), sostiene que las competencias emocionales, tales como la autoconciencia, la autogestión y las habilidades sociales, son esenciales para facilitar interacciones efectivas y ejercer un liderazgo exitoso en el sector educativo. Darling-Hammond (2006) amplía estas perspectivas al enfatizar la

importancia de una formación docente que incorpore estas competencias emocionales, con el objetivo de enriquecer el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Colectivamente, estos autores resaltan la necesidad de un marco de competencias integral que no solo habilite a los educadores para enseñar, sino también para guiar y apoyar a los estudiantes de manera holística. En el personal de acompañamiento estudiantil, según Núñez et al., (2015) las competencias clave incluyen habilidades comunicativas, empatía, capacidad de motivación y manejo de tecnologías educativas, las cuales son esenciales para adaptarse a las diversas necesidades de los estudiantes. Bisquerra y Pérez, (2007), complementan este inventario de competencias, incluyendo la capacidad para identificar y gestionar las variables emocionales y cognitivas de los estudiantes, lo cual afirman, es fundamental para contribuir a su éxito y bienestar general.

2.2. Proceso de la Revisión Sistemática de Literatura (RSL)

Para llevar a cabo los tres estudios de Revisión Sistemática de Literatura (RSL) y Mapeo Sistemático (MSL) orientadas al análisis de la bibliografía existente desde el año 2018 al 2023, en los aspectos de: Programas de formación del personal de acompañamiento estudiantil, Competencias del personal de formación del personal de acompañamiento estudiantil y Conductas de riesgo en estudiantes de educación superior, se utilizó el método de Revisión Sistemática de Literatura (SLR), siendo un método propicio para identificar, evaluar e interpretar toda la investigación disponible y relevante para una investigación, área temática o fenómeno de interés (Kitchenham y Charters, 2007). Así mismo, Ramírez-Montoya y García-Peñalvo (2018), indican que esta es apropiada para identificar, evaluar e interpretar los datos disponibles de un campo de investigación en un periodo de tiempo determinado.

La Figura No.6 proporciona una representación visual de las etapas desarrolladas en los tres estudios lo que facilita la comprensión metodológica para el análisis de los resultados relevantes.

Figura 6*Proceso de revisión sistemática de literatura*

Unido al método de RSL y para aumentar el rigor en la investigación, se aplicó la técnica de análisis de contenido siendo esta una técnica de investigación utilizada para examinar la apropiación de los datos cualitativos. (Krippendorff y Wolfson, 1990). Esta técnica utilizada en la investigación social, según Berelson (1952), es “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de la comunicación” destaca que el análisis de contenido es útil para la identificación de patrones, tendencias y diferencias en los mensajes. En la investigación empírica de diversas disciplinas, se destaca la importancia de esta técnica para generar resultados sólidos y confiables mediante el análisis de textos y otras formas de comunicación.

2.2.1. Programas de Formación de Personal de acompañamiento estudiantil en la Educación Superior: Revisión Sistemática de la Literatura (SLR)

Marco introductorio: Formación del personal de acompañamiento estudiantil

Para garantizar una educación más humanizada y consciente, es fundamental contar con personal orientador altamente capacitado y comprometido, capaz de destacarse y adaptarse en entornos diversos y desafiantes. Sin embargo, las instituciones educativas siguen formando a sus colaboradores con un enfoque centrado en paradigmas epistemológicos tradicionales, propios de la modernidad y no de la nueva sociedad de la información y el

conocimiento. Esto implica la ausencia de herramientas y marcos conceptuales para abordar la incertidumbre (Vezub, 2007). Las instituciones y Ministerios de Educación tienen la responsabilidad de dinamizar los procesos formativos y asegurar que se materialicen, reconociendo que la formación docente es fundamental para el éxito de las transformaciones del sistema educativo (Duk et al, 2019). En complemento de lo anterior, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2020; UNESCO 1995; UNESCO & IIEP Buenos Aires. OAL, 2000) enfatizó sobre la importancia de que el personal educativo se actualice constantemente y desarrolle competencias y habilidades para el desempeño de su labor, lo que repercute en cambios significativos para el rumbo de la educación superior, el sistema y las instituciones.

Los procesos de formación continuos y estructurados pueden ser fundamentales para que el personal educativo fortalezca su perfil profesional y desarrolle habilidades en liderazgo y colaboración. Quiroga-Lobos et al. (2022) identifica las habilidades que debe tener un educador y señalan que el desarrollo de la ética, la responsabilidad, la empatía y el manejo del comportamiento de los estudiantes son las habilidades más importantes a desarrollar y sobre las cuales se recomienda dirigir y estructurar los procesos de formación. Estas habilidades también son destacadas por otros autores, quienes las definen del siguiente modo:

- Desarrollar la ética y la responsabilidad: Requiere la habilidad de encontrar soluciones pertinentes en ciertas situaciones, presentando comportamientos consistentes con sus creencias, viviendo los valores morales y no solo declarándolos (Jeder, 2013).
- Ser empático: Implica la habilidad de considerar la perspectiva de los estudiantes e identificar la forma de dar sentido a las experiencias fomentando su indagación (Jaber et al., 2018).
- Manejar un comportamiento respetuoso: Requiere establecer y mantener orden y disciplina y a su vez un manejo eficiente de las interrupciones (Emmer & Stough, 2001).
- Invertir en la formación del personal de acompañamiento puede traer numerosos beneficios. En primer lugar, estarán mejor preparados para brindar un apoyo y orientación más efectiva a los estudiantes, lo que conllevará a una mejora tanto en su

rendimiento académico como emocional. Además, los orientadores o consejeros que reciben formación continua experimentan un mayor nivel de satisfacción en su trabajo, se sienten más cómodos y están menos expuestos al síndrome de burnout, lo que se traduce en una mayor estabilidad laboral y una contribución más positiva al entorno educativo.

Etapas 1: Planificación de la revisión

Preguntas de investigación

Consiente de la necesidad de estructurar preguntas precisas y específicas que guíen la investigación hacia los propósitos definidos para la SLR. García-Peñalvo (2023), expone la utilidad de la metodología PICOC indicándola como un enfoque ideal para la formulación de preguntas en la investigación científica, el termino PICOC se corresponde con: (P) Población o problema de estudio. (I) Intervención o exposición. (C) Comparación o control. (O) Resultado o efecto. (C) Contexto o circunstancias. Como punto de partida de esta SLR se formularon ocho preguntas de investigación aplicando la metodología PICOC, a saber:

Pregunta 1. ¿Cuál es el tema principal abordado en los artículos?

Pregunta 2. ¿Cuáles son las características de los programas de formación referenciados?

Pregunta 3. ¿Cuál fue la metodología utilizada para la formación?

Pregunta 4. ¿Cuál es el resultado de los procesos de formación?

Pregunta 5. ¿Cuáles son los aportes de los procesos de formación?

Pregunta 6. ¿Como se evaluó el programa de formación?

Pregunta 7. ¿Cuáles son los indicadores de eficacia del programa de formación?

Pregunta 8. ¿Cuáles son las recomendaciones para estudios futuros?

A continuación, se muestra en la Tabla No. 8 la formulación de las preguntas de investigación objeto de SLR según la metodología PICOC

Tabla 8*Formulación de preguntas con metodología PICOC.*

Preguntas de SLR	Propósito de la pregunta	Metodología PICOC aplicada
RQ1. ¿Cuál es el tema principal abordado en los artículos?	Esta pregunta busca identificar el tema principal tratado en los artículos.	P:Cuál es el tema principal abordado en los artículos I: Artículos revisados en la investigación. C: Temas abordados de los artículos que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar el tema principal de investigación que se aborda en los artículos revisados, lo que permitirá comprender la temática y el contexto en el que se llevaron a cabo los estudios. C: Busca identificar el tema principal abordado en los artículos que tratan programas de formación orientados a quienes realizan acompañamiento estudiantil en el contexto específico de la educación superior y el acompañamiento estudiantil.
RQ2. ¿Cuáles son las características de los programas de formación referenciados?	Esta pregunta busca identificar las características o elementos clave de los programas de formación que se mencionan en los artículos. Algunas posibles características pueden incluir la duración del programa, el tipo de formación (por ejemplo, en línea o en persona), el enfoque de la formación (por ejemplo, teórico o práctico), etc.	P: ¿Cuáles son las características de los programas de formación referenciados? I: Programas de formación referenciados C: Características de los programas de formación referenciados en los artículos que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar las características de los programas de formación C: Contexto específico del acompañamiento estudiantil en la educación superior.
RQ3. ¿Cuál fue la metodología utilizada para la formación?	Esta pregunta busca conocer la metodología o enfoque de enseñanza que se utilizó en los programas de formación mencionados en los artículos.	P: ¿Cuál fue la metodología utilizada para la formación? I: Metodología utilizada para la formación C: Metodologías de formación de los programas de referenciados en los artículos que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar el enfoque o método de enseñanza utilizado en los programas de formación C: Contexto específico del acompañamiento estudiantil en la educación superior.
RQ4. ¿Cuál es el resultado de los procesos de formación?	Esta pregunta busca conocer los resultados que se obtuvieron a partir de los programas de formación mencionados en los artículos. Los resultados pueden incluir mejoras en el conocimiento y habilidades de los participantes, cambios en la actitud o comportamiento, etc.	P: ¿Cuál es el resultado de los procesos de formación? I: Procesos de formación C: Resultados de los programas de formación referenciados en los artículos que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar los resultados obtenidos a partir de los programas de formación, como mejoras en el conocimiento y habilidades de los participantes. C: Contexto específico del acompañamiento estudiantil en la educación superior.
RQ5. ¿Cuáles son los aportes de los procesos de formación?	Esta pregunta busca conocer los beneficios o aportes que los programas de formación han tenido en la práctica o en el campo	P: ¿Cuáles son los aportes de los procesos de formación? I: Procesos de formación

	de estudio. Los aportes pueden incluir la adquisición de nuevas habilidades, mejoras en el desempeño, etc.	C: Aportes de los programas de formación referenciados en los artículos que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar los beneficios o aportes de los programas de formación, como la adquisición de nuevas habilidades o mejoras en el desempeño laboral. C: Contexto específico del acompañamiento estudiantil en la educación superior.
RQ6. ¿Cómo se evaluó el programa de formación?	Esta pregunta busca conocer el proceso de evaluación que se llevó a cabo para medir el impacto o la efectividad de los programas de formación mencionados en los artículos. Algunos posibles métodos de evaluación incluyen encuestas, pruebas, observación, entrevistas, etc.	P: ¿Cómo se evaluó el programa de formación? I: Evaluación del programa de formación C: Métodos de evaluación de los programas de formación referenciados en los papers que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar el proceso de evaluación que se llevó a cabo para medir el impacto o la efectividad de los programas de formación mencionados en los artículos. C: Contexto específico del acompañamiento estudiantil en la educación superior.
RQ7. ¿Cuáles son los indicadores de eficacia del programa de formación?	Esta pregunta busca identificar los indicadores de eficacia que se utilizaron para determinar la efectividad de los programas de formación mencionados en los artículos. Algunos posibles indicadores pueden incluir la tasa de éxito de los participantes, la retención de conocimientos, la satisfacción de los participantes, etc.	P: ¿Cuáles son los indicadores de eficacia? ¿Por qué fue eficaz el programa de formación? I: Indicadores de eficacia del programa de formación C: Indicadores de los programas de formación referenciados en los artículos que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar los indicadores de eficacia que se utilizaron para determinar la efectividad de los programas de formación y explicar por qué se considera que el programa de formación fue eficaz en función de estos indicadores. C: Contexto específico del acompañamiento estudiantil en la educación superior.
RQ8. ¿Cuáles son las recomendaciones para estudios futuros?	Esta pregunta busca conocer las recomendaciones o sugerencias que se hacen para futuras investigaciones en el tema. Algunas posibles recomendaciones pueden incluir investigar nuevas metodologías de enseñanza, evaluar o programas de formación en diferentes contextos.	P: ¿Cuáles son las recomendaciones para estudios futuros? I: Estudios futuros relacionados con programas de formación C: Recomendaciones dadas en los programas de formación referenciados en los artículos que cumplen con los criterios de análisis definidos. O: Identificar las recomendaciones o sugerencias para futuras investigaciones en el tema de los programas de formación mencionados en los artículos. C: Contexto específico del acompañamiento estudiantil en la educación superior.

Criterios de elegibilidad.

Para seleccionar los documentos objeto del análisis se definieron criterios de inclusión, exclusión y calidad. Estos criterios permitieron asegurar que los estudios incluidos en la revisión fueran relevantes y apropiados para responder a las preguntas de investigación planteadas, manteniendo la coherencia y transparencia del proceso de revisión. Para los criterios de calidad se precisaron tres opciones de evaluación: Sí cumple (1 punto), cumple parcial (0,5 puntos) y no cumple (0 puntos) (Tinoco-Giraldo et al., 2020). La Tabla No. 9 expone los criterios de inclusión, exclusión y calidad definidos para esta revisión.

Tabla 9

Exposición de criterios

Criterios de inclusión (CI)	
CI1.	Los trabajos de investigación están relacionados con programas de formación de personal que realiza acompañamiento estudiantil en la educación superior.
CI2.	Los trabajos de investigación recogen investigaciones empíricas verificables.
CI3.	Los trabajos de investigación han sido publicados tras ser sometidos a un proceso de revisión por pares.
CI4.	Los trabajos de investigación están escritos en inglés y/o español.
CI5.	Los trabajos de investigación han sido publicados en los últimos 5 años (2018-2023)
CI6.	Los trabajos de investigación han sido publicados en artículos
CI7.	Los artículos son Open Access
Criterios de exclusión (CE)	
CE1.	Los trabajos de investigación no están relacionados con programas de formación de personal que realiza acompañamiento estudiantil en la educación superior.
CE2.	Los trabajos de investigación no recogen investigaciones empíricas verificables.
CE3.	Los trabajos de investigación no han sido publicados tras ser sometidos a un proceso de revisión por pares.
CE4.	Los trabajos de investigación no están escritos en inglés y/o español
CE5.	Los trabajos de investigación no han sido publicados en los últimos 5 años (2018-2023)
CE6.	Los trabajos de investigación no han sido publicados en artículos
CE7.	Los artículos no son Open Access
Criterios de calidad (CC)	
CC1.	¿Están claramente especificados los objetivos de investigación?
CC2.	¿El estudio ha sido diseñado para cumplir dichos objetivos?
CC3.	¿Se describe claramente la población de estudio?

CC4.	¿Los autores discuten los problemas y limitaciones de la investigación?
CC5.	¿Las conclusiones son precisas y basadas en los resultados?
CC6.	¿Las preguntas de investigación son respondidas de manera adecuada?

Estrategia de búsqueda.

Términos y bases de datos: Para llevar a cabo la SLR fue fundamental utilizar los términos propios del objeto de estudio. Martínez-García (2009), infiere en la importancia de que la selección de términos no puede reducirse exclusivamente a una cuestión semántica, sino que debe considerarse en el contexto en el que se utilizan para transmitir conocimientos especializados de manera efectiva. Por ello, resulta importante comprender el significado preciso de cada término y utilizarlos en el contexto adecuado evitando confusiones y malinterpretaciones.

Para la presente SLR se utilizó el Tesauro de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) el cual provee una lista controlada y estructurada de términos para el análisis temático. Este tesauro se consolida como un metatesauro conceptual por ser dinámico e interactivo, convirtiéndose en fuente de conocimiento y representando de forma normalizada el vocabulario del área de estudio donde se aplica (Martínez-García, 2009).

La Tabla No. 10 muestra el origen de los términos utilizados en la SLR integrados en las cadenas de búsqueda estructuradas.

Tabla 10*Origen de términos de búsqueda tesauros*

Búsqueda por grupo	Descripción	Alcance
SUPERGRUPO 1.0 SUBGRUPO 1.25 Concepto Genérico	Educación Gestión de la educación Orientación pedagógica	Consejos dados a los alumnos o estudiantes sobre su evolución académica, sus perspectivas laborales, sus dificultades o angustias personales.
Conceptos Relacionados	- Asesoramiento - Fin de la escuela - Opciones educativas - Psicología de la educación - Transición a la vida activa	
Conceptos Específicos	Orientación profesional	
Otros Conceptos Relacionados	- Asesoramiento - Desarrollo de la carrera - Educación y empleo - Elección profesional - Enseñanza profesional - Fin de la escuela - Profesión - Transición a la vida activa - Tutoría	Asistencia proporcionada a un individuo, dentro o fuera del sistema escolar, para facilitarle la elección de una carrera u oficio.
Etiqueta alternativa	- Orientación académica - Orientación educativa - Orientación escolar - Orientación estudiantil - Servicio de orientación - Tutoría - Mentoría	
En otras lenguas (inglés)	- Educational guidance - Educational counselling - Guidance service - School leaving guidance - Mentoring	

Para fortalecer el proceso metodológico de la Revisión Sistemática de la Literatura, se establecieron parámetros objetivos para seleccionar las bases de datos bibliográficas, a saber:

- Cobertura temática: ¿Las bases de datos cubren el tema de interés de la investigación?
- Cobertura geográfica: ¿Las bases de datos tienen una amplia cobertura geográfica para incluir la investigación realizada en todo el mundo?
- Actualización frecuente: ¿Las bases de datos se actualizan regularmente para incluir las últimas publicaciones científicas?

- Acceso abierto: ¿Las bases de datos tienen una amplia selección de publicaciones en acceso abierto?
- Reputación y calidad: ¿Las bases de datos tienen una buena reputación en la comunidad científica y cuentan con herramientas de calidad para el análisis de la producción científica?
- Facilidad de uso: ¿Las bases de datos son de fácil uso y tienen herramientas de búsqueda avanzada que permiten a los investigadores filtrar los resultados según criterios?
- Idioma: ¿Las bases de datos tienen una amplia selección de idiomas para incluir la investigación publicada en diferentes idiomas?
- Interoperabilidad: ¿Las bases de datos son compatibles con otras herramientas y sistemas de gestión de referencias bibliográficas?

En este estudio se realizó la búsqueda en las bases de datos bibliográficas Scopus y Web of Science utilizadas por su relevancia y significancia en la investigación científica, en estas bases bibliográficas se encuentran revistas indexadas de Gold Open Access, libros, actas de congresos, documentos en open access, artículos de prensa, series monográficas, libros, entre otros. Cubren alrededor de 40 idiomas y áreas de: Ciencia, tecnología, medicina y ciencias sociales (incluyendo artes y humanidades) y se actualizan diariamente. Son herramientas muy bien valoradas en la comunidad de investigación y son utilizadas por investigadores en todo el mundo para realizar búsquedas exhaustivas, analizar la producción científica y evaluar la calidad y el impacto de la investigación en los distintos campos de estudio.

Cadenas de búsqueda.

Para orientar el estudio hacia los propósitos investigativos se estructuraron varias cadenas de búsqueda utilizando los operadores booleanos “AND” y “OR”, esto con el fin de refinar la búsqueda y obtener resultados más precisos y relevantes, en la Tabla No. 11 se muestra las cadenas de búsqueda estructuradas en función de los términos sugeridos por los tesauros.

Tabla 11*Cadenas de búsqueda*

SCOPUS (SC)	Chain 1	SC 1: (TITLE-ABS-KEY (“mentorship” AND “training program” AND “higher education “ OR “college” OR “university”)))
	Chain 2	SC 2: (TITLE-ABS-KEY (“guidance” AND “training program” AND “higher education “ OR “college” OR “university”)))
	Chain 3	SC 3: (TITLE-ABS-KEY (“Adviser” AND “training program” AND “higher education “ OR “college” OR “university”)))
	Chain 4	SC 4: TITLE-ABS-KEY (mentor AND “Training program” AND “higher education “ OR “college” OR “university”))
	Chain 5	SC 5: (TITLE-ABS-KEY (counselor AND “Training program” AND “higher education “ OR “college” OR “university”)))
	Chain 6	SC 6: (TITLE-ABS-KEY (“educational adviser”) OR TITLE-ABS-KEY (“educational support”) OR TITLE-ABS-KEY (“educational guidance”) AND TITLE-ABS-KEY (training) AND TITLE-ABS-KEY (university) OR TITLE-ABS-KEY (“higher education”)))
Web Of Science (WoS)	Chain 1	WS1: (training educational adviser) (Topic) and (higher education) or (university) (Topic)
	Chain 2	WS2: “consejero” (Topic) and “programa de formación” (Topic) and universidad (Topic) or “educación superior” (Topic)
	Chain 3	WS3: (TS=((training program educational adviser)) AND TS=((higher education) or (university)))
	Chain 4	WS4: (TS=((training program educational counselor)) AND TS=((higher education) or (university)))
	Chain 5	WS5: (TS=((training program educational mentorship)) AND TS=((higher education) or (university)))
	Chain 6	WS6: (TS=((training program educational mentor)) AND TS=((higher education) or (university)))
	Chain 7	WS7: (TS=((training program educational guidance)) AND TS=((higher education) or (university)))

Etapas 2: Conducción de la Revisión.**Identificación de estudios**

La búsqueda sistemática y rigurosa de los estudios se llevó a cabo en las bases de datos Scopus y Web of Science. Como resultado, se obtuvo un total de 641 documentos, distribuidos de la siguiente manera: 364 documentos de Scopus y 277 documentos de Web of Science. Estos documentos fueron recopilados y gestionados para su posterior cribado y análisis, asegurando una cobertura exhaustiva y representativa de la literatura relevante sobre los procesos de formación de consejeros estudiantiles.

Selección de estudios

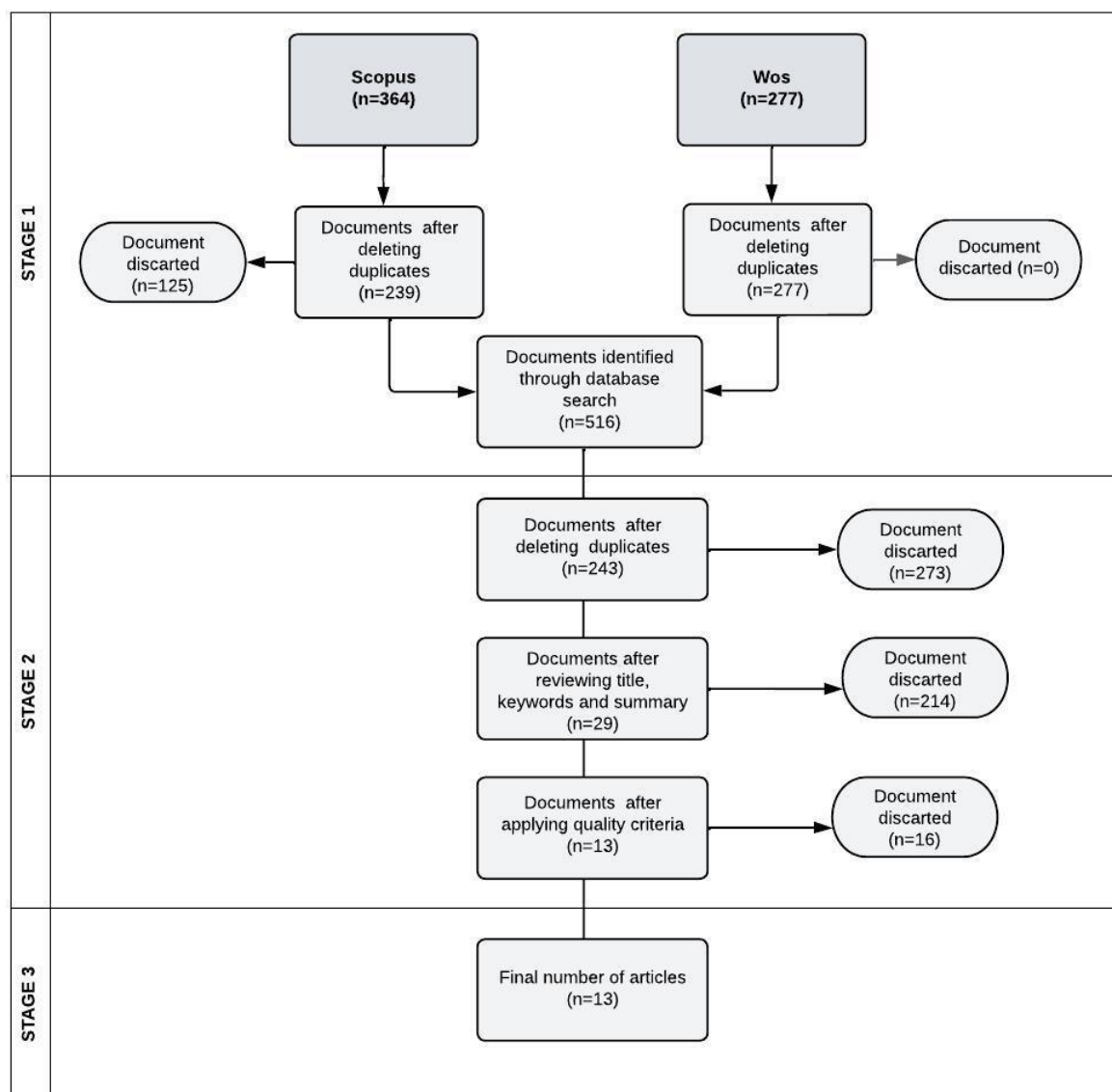
El proceso de selección de estudios comenzó con la eliminación de documentos duplicados dentro de cada base de datos, resultando en la eliminación de 125 duplicados en Scopus y ninguno en Web of Science, lo que dejó un total de 516 documentos. En la segunda fase de este proceso, se eliminaron las duplicidades entre las dos bases de datos, encontrando 273 coincidencias. Posteriormente, se realizó un análisis inicial de calidad y relevancia según criterios definidos, reduciendo el total a 243 documentos quedando 29 documentos óptimos para el análisis.

Como una tercera fase, se procedió a la selección de los documentos relevantes, evaluando cada uno según los criterios previamente definidos. Como resultado, se identificaron 13 documentos que cumplían con todas las condiciones necesarias para responder a las preguntas de investigación establecidas

El proceso de selección documental se encuentra representado en la Figura No. 7, denominada “Prisma Flow”, la cual proporciona un flujo de información detallado para cada una de las etapas de la revisión sistemática.

Figura 7

Flow of information through the phases of a systematic review: Source adapted from (Moher et al., 2009)



Extracción de datos

La extracción de datos se llevó a cabo siguiendo un proceso metódico y ordenado. Para consolidar la información, se empleó una hoja de cálculo que fue construida en diferentes etapas. En esta hoja se registraron todos los documentos encontrados en las bases de acuerdo con las 13 cadenas de búsqueda, así como los seleccionados, siguiendo criterios

previamente definidos de inclusión, exclusión y calidad. El uso de esta herramienta permitió una mayor precisión y organización tanto en el análisis de datos como en la presentación de los resultados. El siguiente enlace muestra cada etapa del proceso al igual que la información de cada documento objeto de análisis:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1yMMBqK4wRSdI63zGIHRHSeBxg1oHin4x/edit?usp=share_link&ouid=105191236480538870852&rtpof=true&sd=true

La tabla No. 12 muestra una relación de los documentos identificados por cada cadena y los seleccionados para análisis preliminar.

Tabla 12

Documentos definitivos para análisis por cadena

		Documentos encontrados	Documentos duplicados	Documentos para análisis
Scopus	Chain 1	71		
	Chain 2	90		
	Chain 3	1		
	Chain 4	130	125	239
	Chain 5	22		
	Chain 6	50		
Total		364	125	239
Web Science	Of Chain 1	25	0	0
	Chain 2	8		
	Chain 3	14		
	Chain 4	18		
	Chain 6	45		
	Chain 6	84		
	Chain 7	83		
	Total		277	0
Total documentos para procesar: 516				

Síntesis y análisis de datos

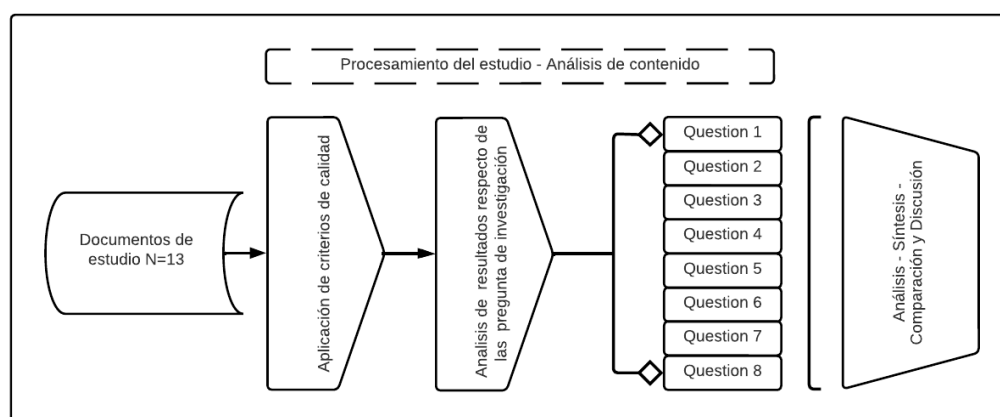
La síntesis de datos en esta revisión sistemática consistió en el cotejo y resumen de los resultados obtenidos de los estudios primarios seleccionados. Esta síntesis se llevó a cabo de acuerdo con el protocolo definido, siguiendo un enfoque metodológico descriptivo. Además, se realizaron complementos adicionales cuando fue necesario para obtener una visión más completa y precisa de la evidencia recopilada. Estos complementos incluyen la

comparación de resultados entre los estudios, la identificación de patrones emergentes, así como la exploración de posibles explicaciones para las discrepancias encontradas.

La Figura No. 8 resalta el esquema utilizado para presentar la síntesis de resultados correspondiente a la fase 3 de la revisión sistemática de la literatura (SLR). Durante esta etapa, se realiza un análisis exhaustivo y una síntesis de los datos extraídos de los estudios incluidos en la revisión.

Figura 8

Esquema de análisis y síntesis de datos



Para evaluar el riesgo de sesgo de los estudios incluidos en la revisión, se utilizó la evaluación por parte de los tres autores involucrados. Los autores realizaron sus evaluaciones por separado y posteriormente compararon sus resultados. En caso de discrepancias, estas se resolvieron mediante discusión y consenso. Si no se alcanzaba un acuerdo, uno de los autores actuaba como árbitro.

Etapla 3. Resultados Revisión Sistemática de Literatura RSL

Esta sección obedece a la etapa 3 denominada Reporting The Review y busca dar respuesta a las preguntas planteadas de una manera organizada y coherente. De este modo, se asegura una presentación clara y estructurada de los hallazgos, facilitando la comprensión y el análisis de los resultados.

Pregunta 1. ¿Cuál es el tema principal tratado en los artículos?

En el contexto de la presente investigación, el análisis de los principales temas abordados en los estudios seleccionados es fundamental para comprender y sintetizar el conocimiento existente en el área de estudio, convirtiéndose en una fuente invaluable de información y generación de nuevo conocimiento. A través de estos análisis, es posible obtener una visión panorámica de los avances, tendencias y enfoques dominantes en el área del acompañamiento estudiantil.

Para dar respuesta a este interrogante y posterior al análisis efectuado se presenta en la Tabla No. 13 el esquema de análisis según autor, año de publicación y tema tratado. La mayoría de los artículos analizados corresponden a estudios descriptivos dentro de una metodología de tipo experimental, donde se detallan distintos programas de formación orientados a consejeros, mentores, asesores, docentes y otros que realizan actividades de acompañamiento estudiantil en educación superior (pregrado y posgrado), los cuales fueron aplicados a distintos participantes según la selección de la muestra y la gran mayoría presentan resultados positivos y de interés para la práctica educativa.

Tabla 13

Resultados pregunta 1.

Título	Autor	Año	Tema principal
Advancing Inclusive Mentoring Through an Online Mentor Training Program and Coordinated Discussion	(Young et al., 2021)	2021	Este estudio resalta la importancia de diseñar programas de mentoría en línea con orientación inclusiva que fomenten la participación activa.
Building Effective Mentoring Relationships: Advancement of Mentoring Practice Program for Engineering Faculty Advisors and Doctoral Student Advisees	(Pho et al., 2022)	2022	En este estudio los profesores, asesores y sus estudiantes de doctorado participan en series de formación simultáneas con circuitos de retroalimentación para mejorar las relaciones de tutoría.
Challenges and strategies of successful mentoring: The perspective of leads scholars and mentors from minority serving institutions	(Talbert et al., 2021)	2021	Proporciona diversas plataformas de formación para los profesores noveles con el objetivo de mejorar las habilidades y conocimientos en investigación, fomentar la capacidad de redacción de propuestas e identificación de oportunidades de financiamiento.
Culturally Aware Mentorship: Lasting impacts of a novel intervention on	(Womack et al., 2020)	2020	Su objetivo es aumentar el número de profesores senior que pueden convertirse en guías y defensores de

academic administrators and faculty			científicos emergentes de poblaciones históricamente subrepresentadas, mejorar la capacidad de los mentores senior para tomar decisiones centradas en el estudiante, respondiendo a las diferencias culturales.
Delivering what we promised: Outcomes of a coaching and leadership fellowship for mentors of underrepresented mentees	(Norman et al., 2021)	2021	Tiene como objetivo ayudar a los mentores a promover el liderazgo profesional entre sus mentees subrepresentados en medicina.
Effect of an Emotional Intelligence Training Program Developed for Prospective Psychological Counselors on Psychological Counseling Skill Levels	(Değerli & Odacı, 2020)	2020	El estudio probó la efectividad de un programa de entrenamiento en inteligencia emocional y habilidades de consejería, para futuros consejeros psicológicos.
Effect of training program on unit managers' mentoring knowledge and skills at selected university hospital-Egypt	(Mohammed et al., 2019)	2019	Evaluó el efecto del programa de entrenamiento de inteligencia emocional para fortalecer las habilidades de los futuros consejeros de orientación psicológica.
Evaluation of a Mentor training program for midwives in two hospitals in Warsaw, Poland - a qualitative descriptive study	(Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska, 2020)	2021	Se centra en la evaluación de un Programa de Formación de Mentores para matronas en dos hospitales de Varsovia, Polonia.
Increasing partnerships in educational leadership and school counseling: a framework for collaborative school principal and school counselor preparation and support	(Geesa et al., 2022)	2020	Fomenta la colaboración para el desarrollo holístico de los estudiantes de P-12. Presenta un marco de cooperación entre consejeros escolares y directores en programas de formación en servicio.
May the mentor be with you an innovative approach to the dual career mentoring capacitation ¡que el mentor te acompañe! un enfoque innovador para la formación de mentores para la carrera dual	(López-Flores et al., 2021)	2021	Tiene como objetivo formar y capacitar a profesionales consejeros para apoyar a los estudiantes-atletas a equilibrar sus carreras académicas y deportivas. Utiliza la educación en línea y la mentoría a distancia para facilitar la continuidad en la orientación de los mentores.
MCH Pipeline Training Program: Connecting with Academia to Build Capacity Through Mentoring	(Belcher et al., 2022)	2022	Se enfoca en la formación de mentores o consejeros y la creación de oportunidades para que los estudiantes y los profesionales de la salud se conecten con los líderes académicos y clínicos. Fomenta la colaboración y el intercambio de conocimientos y experiencias para impulsar el avance del campo de la salud materno-infantil.

Promoting career counselors' sustainable career development through the group-based life construction dialogue intervention: "Constructing my future purposeful life"	(Argyropoulou et al., 2020)	2020	Discute la efectividad de una intervención de diálogo de construcción de vida en grupo llamada "Construyendo mi Futuro Propósito de Vida" en la promoción del desarrollo de carreras sostenibles para consejeros de carrera. El estudio tiene como objetivo evaluar la efectividad de una intervención de diálogo de construcción de vida en grupo en las aspiraciones profesionales futuras y las metas personales de los consejeros de carrera.
Training Mentor-Mentee Pairs to Build a Robust Culture for Mentorship and a Pipeline of Clinical and Translational Researchers: The Colorado Mentoring Training Program	(Nearing et al., 2020)	2020	Provee oportunidades estructuradas para desarrollar habilidades relacionadas con la mentoría, incluyendo autoconocimiento y establecimiento de metas, habilidades de comunicación y el desarrollo intencional de una red de apoyo en consejería.

Pregunta 2. ¿Cuáles son las Características de los programas de formación referenciados?

En el ámbito universitario la formación de docentes que realizan acompañamiento estudiantil se ha convertido en una práctica cada vez más relevante para promover un entorno educativo saludable y de calidad. Estos programas se centran en desarrollar las habilidades y competencias necesarias de los docentes para brindar un apoyo efectivo y personalizado a los estudiantes. En este contexto, se deben comprender las características principales de estos programas de formación, a fin de poder aplicar las experiencias en otros contextos educativos. A continuación, se muestran en la Tabla No.14 las principales características de los programas de formación analizados en la SLR.

Tabla 14

Resultados pregunta 2. Características de los programas de formación

Características principales	Authors	Descripción de la característica
Uso de recursos audiovisuales	(Young et al., 2021)	Usar recursos audiovisuales para la formación como factor clave para facilitar el aprendizaje, fomentar la participación activa de los estudiantes y mejorar la retención de información
Estudio mediante pares mentor y mente	(Pho et al., 2022)	Compartir conocimientos, habilidades y experiencias y recibir retroalimentación útil de sus compañeros. Este enfoque también puede mejorar la confianza y la

		autoeficacia de los estudiantes, así como fomentar la responsabilidad y la autonomía en el aprendizaje.
Participación grupal en debates	(Talbert et al., 2021) (Norman et al., 2021)	Los Debates son una práctica esencial en el proceso de aprendizaje, ya que permite a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y desarrollar habilidades críticas de pensamiento y argumentación.
Ejecución de sesiones online	(Womack et al., 2020)	Las sesiones online flexibilizan el acceso al material de aprendizaje, permiten adaptar el ritmo de aprendizaje a las necesidades individuales de los estudiantes y utilizan una variedad de herramientas digitales para mejorar el aprendizaje.
Uso de psicodrama y mindfulness	(Değerli & Odacı, 2020)	Estas prácticas combinadas pueden favorecer el proceso de aprendizaje, ya que pueden mejorar la comprensión y el manejo de las emociones y el estrés, así como fomentar la creatividad, la empatía y la colaboración en equipo.
Aplicación de evaluaciones tipo cuestionario	(Mohammed et al., 2019)	Las evaluaciones mediante esta técnica proporcionan información valiosa sobre el conocimiento, las habilidades y las actitudes de los estudiantes. Los cuestionarios pueden ser utilizados para: - Medir el nivel de comprensión sobre los temas - Evaluar la efectividad de los métodos de enseñanza - Identificar las áreas de fortaleza y debilidad - Mejorar la retroalimentación y la planificación de las actividades de formación.
Exposición orientada en diferentes tipos de mentoría	(Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska, 2020) (Geesa et al., 2022)	Aplicación de diferentes enfoques y estilos de mentoría en el contexto formativo y desarrollo profesional. Incluye la exploración de diferentes modelos de mentoría, como la tradicional, la inversa, la de grupo y en línea, así como la identificación de las fortalezas y limitaciones de cada modelo.
Uso de técnicas narrativas y reflexivas para el desarrollo de intervenciones en consejería profesional	(Nearing et al., 2020)	Incluyen la escritura de historias personales y la creación de metáforas para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus experiencias y perspectivas. Las técnicas reflexivas, involucran el cuestionamiento crítico y la exploración de las actitudes y creencias del estudiante sobre su carrera y su vida en general. En conjunto, estas técnicas ayudan a construir una narrativa significativa de su vida profesional, orientada a explorar su identidad y objetivos de manera más profunda y reflexiva.

A nivel general se destaca la disposición de quienes lideraron los procesos de formación para captar la participación de los participantes, promover el uso de materiales de tutoría, dedicar tiempo y esfuerzo durante el período de capacitación y mantener sesiones de acompañamiento y tutoría alineadas con el aprendizaje a lo largo del programa.

Pregunta 3. ¿Cuál fue la Metodología utilizada para la formación?

Las metodologías más comunes utilizadas en los procesos de formación se centran en enfoques prácticos y participativos, se incluyen la implementación de talleres prácticos e interactivos, actividades de aprendizaje colaborativo y sesiones de retroalimentación. Asimismo, se puede evidenciar que se diseñaron y aprovecharon recursos digitales fomentando la reflexión y aplicación a situaciones reales los conocimientos adquiridos. El objetivo principal de estas metodologías fue proporcionar una experiencia de aprendizaje significativa aplicada al contexto profesional. A continuación, se destacan las metodologías más comunes encontradas en los programas de formación analizados:

Joven & Findley (2022). Hacen referencia al uso de reuniones presenciales con duración de 1 hora cada dos semanas para cubrir cinco temas específicos. El programa LEADS estableció como metodología principal la utilización de plataformas tecnológicas con énfasis en la redacción de solicitudes de financiamiento y generación de pensamiento crítico y creativo. Para finalizar el programa, los participantes asistieron a una cumbre de socialización de experiencias y los mentores asistieron a sesiones de coaching para tener retroalimentación.

Nearing et al., (2020). Exponen el uso de la metodología de audiencia descrita por Di Fabio y Maree, la cual se centra en adaptar las intervenciones y programas a las necesidades y características específicas de la audiencia objetivo a través de la recopilación de información detallada y la personalización de las acciones. Su aplicación en el estudio incluyó realizar ejercicios escritos individuales e interacciones entre el consejero de carrera y los participantes.

En este contexto el programa de Womack et al., (2020) se centra en crear una novedosa intervención de ocho horas sobre Tutoría Culturalmente Consciente (CAM) empleó una metodología de talleres presenciales enfocados en el desarrollo de habilidades de coaching profesional, dirigidos por Coaches profesionales certificados por la International Coach Federation (ICF) con antecedentes en investigación biomédica y conductual, complementando con clases virtuales divididas en seis módulos, el programa fue diseñado para ser adaptable a diferentes contextos y grupos de participantes, incluidos aquellos que son nuevos en la mentoría y aquellos que ya tienen experiencia.

Por otro lado, Değerli & Odacı, (2020). Señalan que su programa de inteligencia emocional utilizó como metodología 10 sesiones grupales, con una duración promedio de

120 minutos cada una, utilizando técnicas de psicodrama y mindfulness basadas en el enfoque cognitivo-conductual.

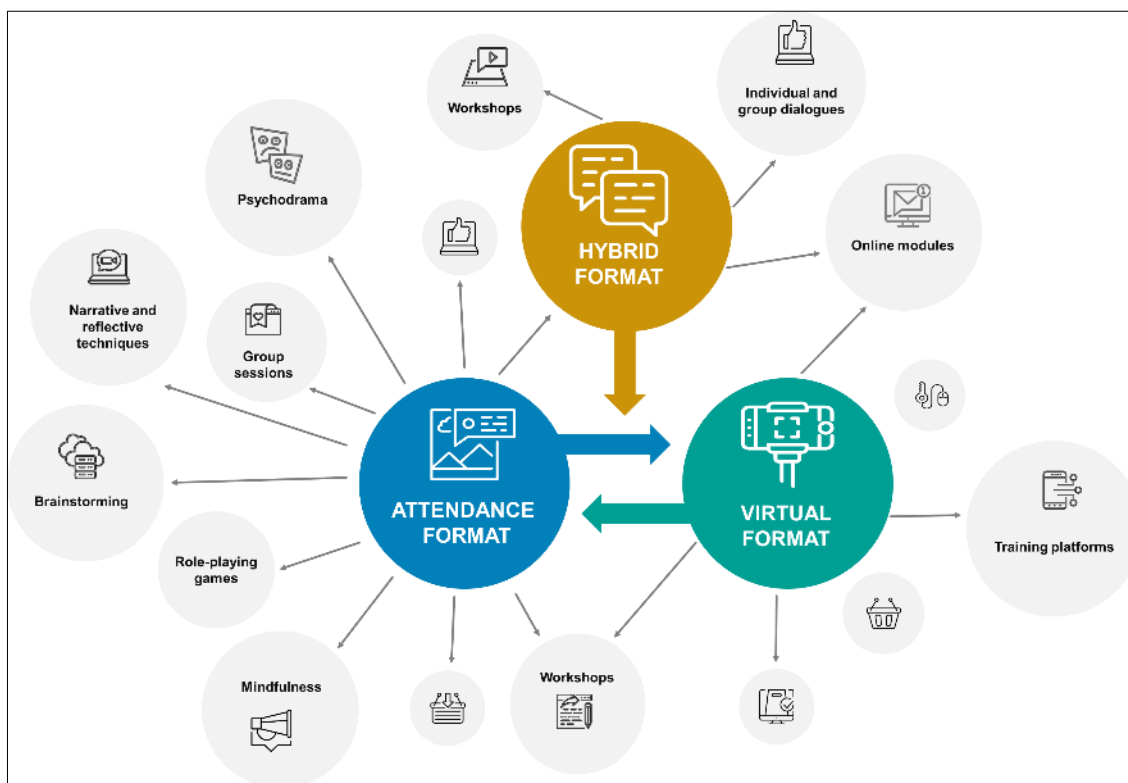
También Stefaniak y Dmoch-Gajzlerska, (2020). Destacan que el programa de formación de mentores para estudiantes de partería de dos hospitales de Varsovia y Polonia se desarrolló bajo el método de exposición mediante presentaciones y talleres siguiendo una guía de contenido de temas relacionados con medicina y coaching. El programa se centró en un modelo de mentoría guiada e informal, el proceso de emparejamiento mentor-mentee se efectuó de acuerdo con los objetivos y necesidades señalados inicialmente por los mentees a través de un cuestionario.

Asimismo, Belcher et al., (2022), nos muestra que el programa de capacitación de mentoría culturalmente congruente para profesionales de la salud materna e infantil (MCH), tuvo como metodología la aplicación de un modelo de mentoría que incluye un mentor de investigación de MCH y un mentor profesional y académico (PAM) para cada estudiante universitario, complementando con un taller de capacitación de mentoría llamado “Enhancing Mentoring” orientado a mejorar las habilidades de mentoría.

Las investigaciones analizadas demuestran que estas metodologías proporcionan un enfoque ágil e interactivo que permite a los participantes involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje, lo que facilita una comprensión más profunda y una aplicación efectiva de los conocimientos adquiridos. La Figura No.9 presenta de forma gráfica las metodologías más comunes que fueron utilizadas, brindando un marco de referencia que orienta tanto la práctica como la investigación en el ámbito educativo.

Figura 9

Metodologías destacadas de los programas de formación



El uso de metodologías innovadoras en los programas de formación de consejeros estudiantiles implica la adopción de enfoques pedagógicos y técnicas de enseñanza que van más allá de los métodos tradicionales. Estas metodologías tienen como objetivo estimular la participación activa de los consejeros en su proceso de formación, fomentando la exploración, la reflexión crítica y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos. Además, el empleo de metodologías innovadoras plantea desafíos significativos que requieren investigaciones relevantes y aplicables, así como una rigurosa y precisa recopilación de datos para obtener resultados válidos.

Pregunta 4. ¿Cuál es el resultado de los procesos de formación?

Los procesos de formación de consejeros estudiantiles demostraron ser fundamentales para fortalecer las competencias y habilidades necesarias en el desempeño de su labor. Durante el desarrollo de estos procesos, se lograron resultados significativos en

términos de desarrollo personal y profesional de los consejeros, así como en la mejora de la calidad de la atención y el acompañamiento brindado en las instituciones educativas.

Los resultados de los procesos de formación de los distintos programas formativos evidencian un aumento en la adquisición de conocimientos especializados en áreas como la psicología, la orientación vocacional, el desarrollo socioemocional y la gestión de conflictos. Los consejeros fortalecieron su capacidad para comprender y abordar las problemáticas individuales y grupales de los estudiantes, así como para ofrecer estrategias de apoyo y asesoramiento adecuadas a cada situación. Los procesos de formación fomentaron la empatía, la escucha activa, la inclusión y la confianza mutua, contribuyendo a una mayor comprensión de las necesidades y preocupaciones de los estudiantes.

Una vez implementados los programas de formación se observaron resultados orientados a la formulación de estrategias de acompañamiento diversificadas y combinadas, fortaleciendo el compromiso con la mentoría, aun cuando los participantes no consideraran necesario la incorporación de cambios en sus mentorías (Joven & Findley, 2022).

Los resultados obtenidos por Hsien-Yuan & Yanfen, (2022), demostraron una alta satisfacción de los participantes con una percepción importante sobre la efectividad del programa. Los participantes informaron que el programa les ayudó a mejorar sus habilidades de comunicación, independencia, alineación de expectativas, networking y orientación de planes de desarrollo individual. Talbert et al., (2021). También menciona estos resultados con su programa de formación y los complementa indicando que los participantes aprendieron a manejar la relación de mentoría, valorando significativamente el recibir coaching profesional por parte de consejeros expertos.

Womack et al., (2020). También señala que los resultados de las entrevistas cualitativas realizadas 18 y 24 meses después de la intervención revelaron influencias duraderas en los participantes, relacionadas principalmente con la aceptación de las diferencias culturales, mejorar las interacciones con colegas y estudiantes, y realizar esfuerzos por promover prácticas inclusivas en su mentoría y enseñanza.

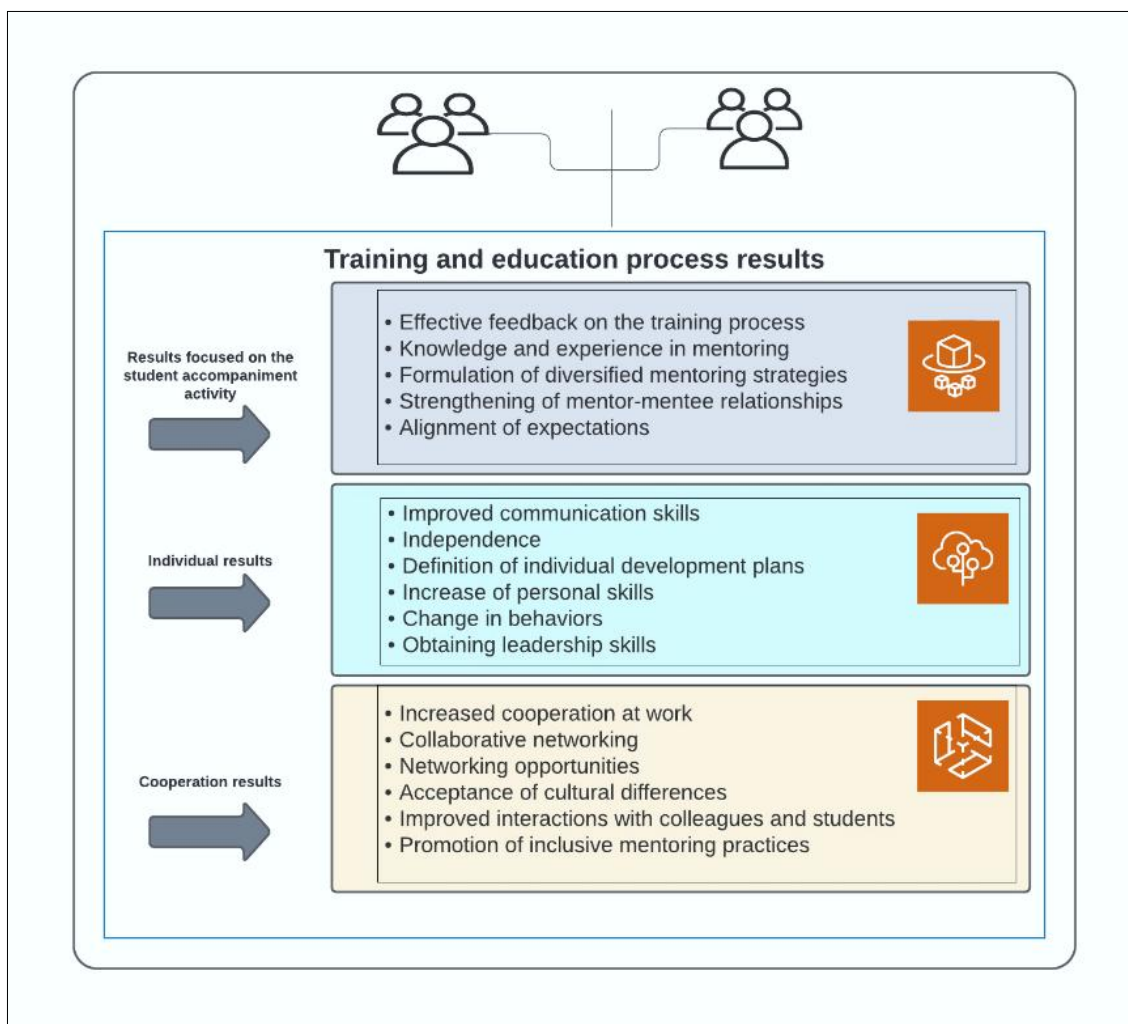
Según percepciones de las participantes del proceso de formación de enfermeras y matronas como mentoras, el programa favoreció la creación de redes mejorando la adquisición de habilidades de liderazgo. Este programa fue el primer esfuerzo para brindar preparación profesional a mentores en Polonia; en este contexto es importante destacar que

se identificó la necesidad de implementar estrategias innovadoras para aumentar la eficacia de la formación y atraer un mayor número de participantes (Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska, 2020)

La Figura No.10 expone en tres categorías los principales resultados obtenidos en los programas de formación: Resultados enfocados en la actividad de acompañamiento, Resultados individuales y Resultados de cooperación.

Figura 10

Principales resultados de los programas de formación



Los resultados expuestos demuestran la efectividad de los programas orientados a fomentar las habilidades de consejería, subrayan la importancia potenciar su desempeño para

contribuir al éxito y bienestar de los estudiantes y por consiguiente mejorar la calidad de la práctica educativa.

Pregunta 5. ¿Cuáles son los aportes de los procesos de formación?

Los procesos de formación demostraron ser fundamentales para el desarrollo profesional y personal de los consejeros, pues no solo afianzaron conocimientos teóricos y prácticos, sino que también fomentaron habilidades y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del entorno educativo. Como principales aportes se destaca: La oportunidad de actualizar sus conocimientos en relación con nuevos enfoques pedagógicos y avances tecnológicos, fomentar la reflexión crítica, el análisis de prácticas exitosas, promover el crecimiento profesional.

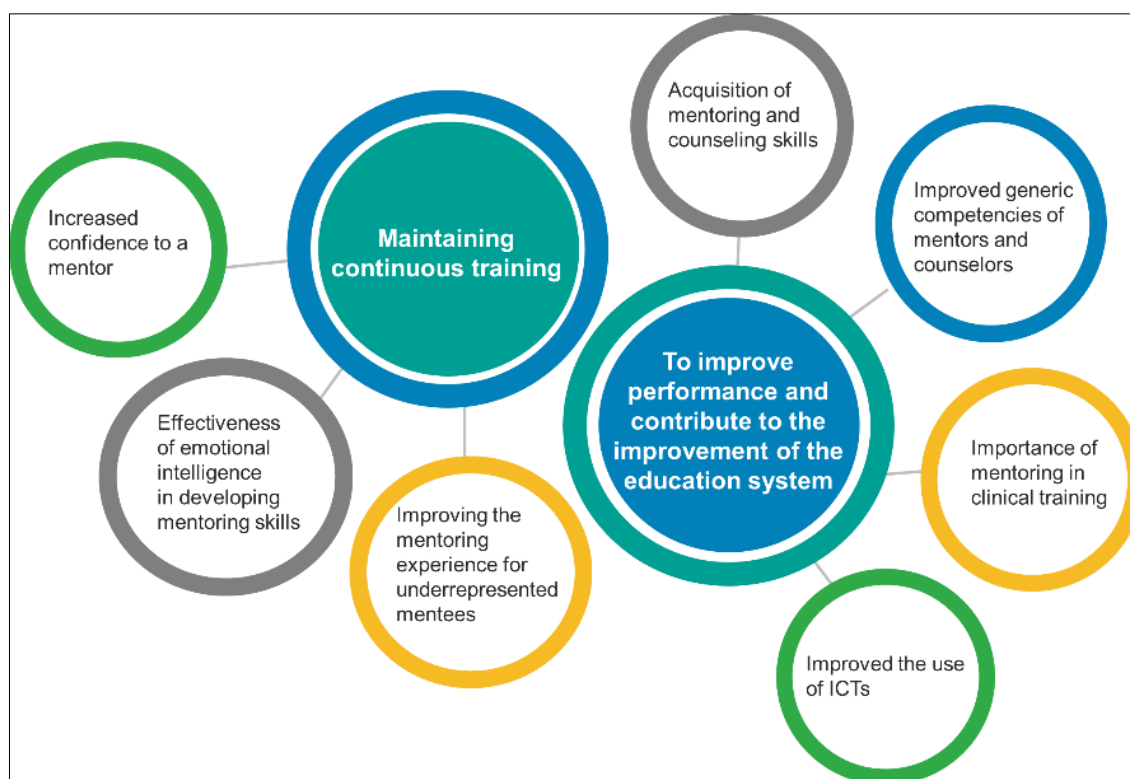
Norman et al., (2021). Destacan como principal aporte del programa, la incorporación de las habilidades de coaching y liderazgo para mejorar la experiencia de la mentoría.

Değerli & Odacı (2020). señalan como uno de los aportes principales, la integración de estrategias de inteligencia emocional para el desarrollo de habilidades de consejería. Evidencian que la capacitación continua es indispensable para que el profesional se desarrolle con mayor propiedad en la práctica de la consejería psicológica.

En esta misma línea Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska (2020). mencionan como aportes del proceso de formación, la mejora de las competencias genéricas de mentoría por parte de los Gerentes de unidad, evidenciado por el aumento estadístico en las puntuaciones medias de conocimiento y habilidades en la evaluación posterior al programa en comparación con las puntuaciones medias previas al programa.

Por otro lado, Geesa et al., (2022) consideran que el programa de formación permitió a los participantes adquirir habilidades de acompañamiento y mentoría, y aumentar la confianza respecto de su capacidad para actuar como mentores. A su vez observaron la importancia de la mentoría en la formación clínica de estudiantes de matronas y cómo en el futuro, el acompañamiento desempeña un papel clave para las practicas clínicas.

La Figura No.11 propone de manera visual la interacción de los aportes comunes y destacados en los estudios analizados, esto proporciona a los profesionales e investigadores una visión panorámica de los aspectos clave y los temas recurrentes en el campo de estudio, a su vez, permite identificar mejores prácticas, áreas de consenso y temas pendientes de investigación.

Figura 11*Principales aportes de los programas de formación*

Los programas de formación de consejeros constituyen un valioso recurso que proporciona conocimientos especializados y habilidades de acompañamiento, a la vez que fomentan una visión integral de la atención estudiantil. Los aportes referenciados impactan de manera significativa en la configuración de una comunidad educativa sólida, inclusiva y centrada en el desarrollo integral de los estudiantes. De igual manera, resulta imperativo llevar a cabo investigaciones educativas orientadas en la adquisición de herramientas y estrategias efectivas para abordar situaciones difíciles, promover la resiliencia y el bienestar emocional de los estudiantes.

Pregunta 6. ¿Cómo se evaluó el programa de formación?

A través del proceso evaluativo se logró identificar tanto las fortalezas como las debilidades de los programas, permitiendo realizar ajustes y mejoras para incrementar la calidad y efectividad. Además, la evaluación proporcionó una valiosa retroalimentación tanto

a los participantes como a los responsables del programa, permitiéndoles conocer qué aspectos funcionan de manera satisfactoria y cuáles requerían mejoras.

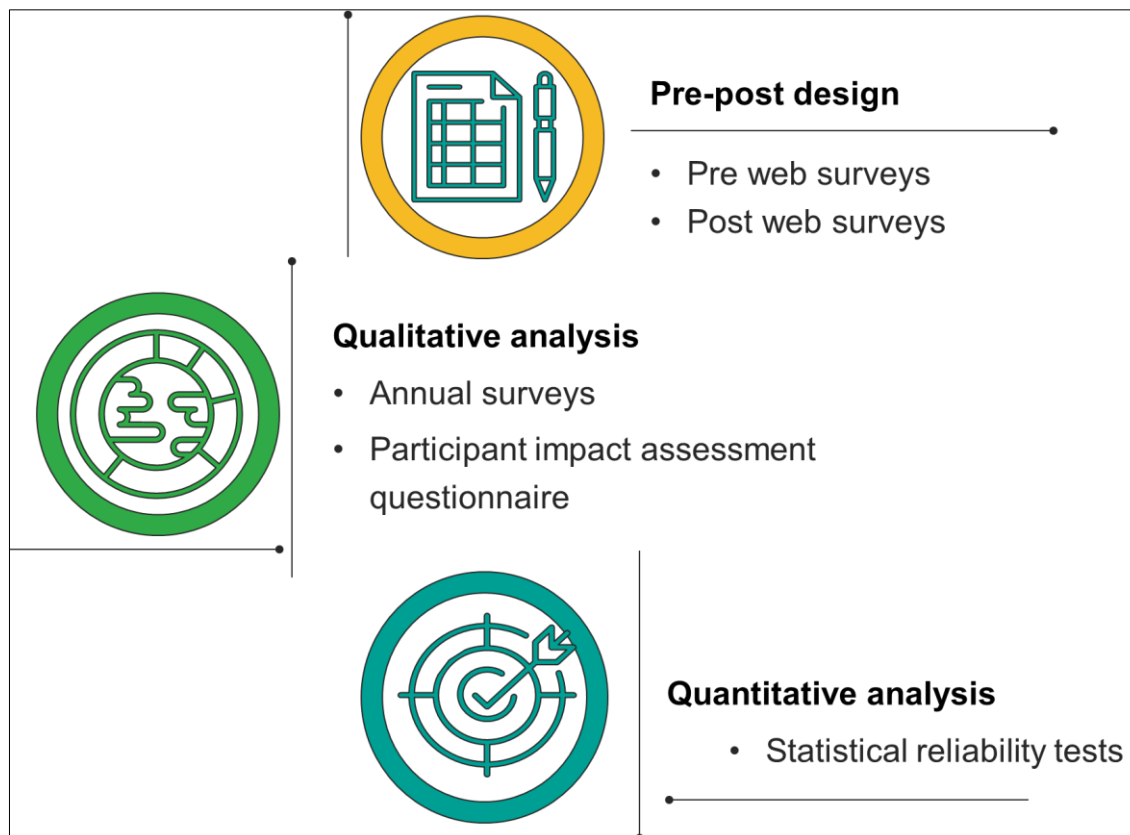
Se destaca que los programas de formación objeto de estudio fueron evaluados con distintas metodologías, entre las más relevantes se encuentran:

Nearing et al., (2020) señala que el programa fue evaluado anualmente y longitudinalmente por el Centro de Medición de la Universidad de Colorado Denver. Se utilizó un diseño de pre-post emparejado para evaluar los resultados inmediatos del programa mediante la comparación de los datos de línea de base recopilados una semana antes del primer día de entrenamiento con los datos recopilados dentro de las 2 semanas posteriores al último día del programa, para ello se administró a los participantes encuestas web pre y post utilizando Qualtrics versión XM. Los instrumentos de evaluación contemplan los niveles de experiencia y confianza en habilidades relacionadas con la mentoría antes y después del programa. Además, se realizaron pruebas t de muestras emparejadas para examinar el aumento de la experiencia y la confianza en las habilidades relacionadas con la mentoría, para finalizar con un análisis cualitativo de los resultados.

Según Joven & Findley, (2022). el programa de formación fue evaluado a través de un cuestionario de valoración del impacto en los participantes. Al completarlo, los resultados indicaron que los módulos y videos utilizados proporcionaron información útil para su actividad.

Talbert et al., (2021) exponen que el programa LEADS fue evaluado en línea mediante encuestas anuales, los becarios recibieron un enlace único para completar la encuesta y recordatorios permanentes vía correo electrónico durante cinco semanas. La encuesta recopiló datos sobre las características de los becarios relacionadas con las habilidades de investigación, la experiencia en investigación, la estructura de mentoría, el número de veces que se reunieron con el mentor, los métodos de comunicación con el mentor y la efectividad del mentor.

La Figura No.12 presenta de manera gráfica las diversas metodologías de evaluación utilizadas, las cuales incluyen los métodos, técnicas y herramientas de medición y análisis. Cada metodología de evaluación tiene sus propias características y se elige en función de los objetivos específicos del programa, las limitaciones y recursos disponibles.

Figura 12*Metodologías de evaluación de los programas de formación*

Al utilizar diferentes metodologías de evaluación de tipo cuantitativo y cualitativo, se obtienen perspectivas más completas y múltiples fuentes de evidencia, enriqueciendo la validez y confianza de los resultados. Esto es especialmente relevante en el ámbito de la investigación educativa, puesto que permite adquirir una visión más holística y robusta sobre el impacto de los programas formativos.

Pregunta 7. ¿Cuáles son los indicadores de eficacia de los programas de formación?

Los programas de formación estudiados establecieron diversos indicadores, se destacan los indicadores referenciados en el estudio de Womack et al., (2020). quienes señalan como indicadores clave el grado de innovación en la actividad de acompañamiento, la relación entre pares, el impacto del programa, y la mejora de la conciencia cultural orientada a optimizar el desarrollo de las habilidades de comunicación y mentoría.

Norman et al., (2021). incluyen como indicadores de eficacia del programa: La satisfacción de los participantes respecto del contenido, la recomendación del programa a colegas, la mejora en las habilidades de liderazgo y coaching y la valoración positiva de los módulos.

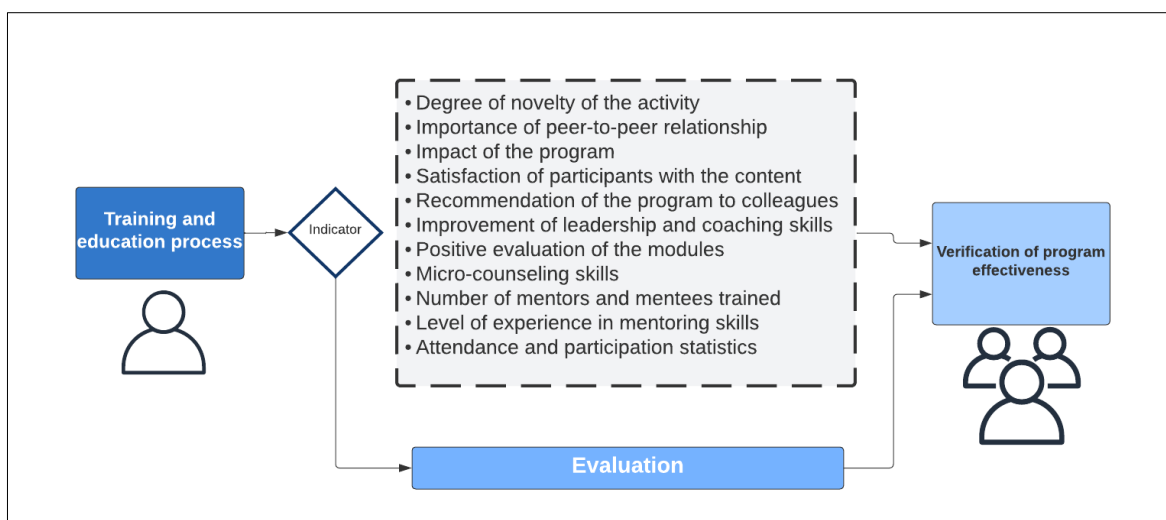
Değerli & Odacı (2020) también destacan la importancia de evaluar la capacidad de los futuros consejeros en orientación psicológica, para esto, definen como indicadores clave del programa las habilidades de microconsejería referidas a la capacidad de proporcionar orientación y apoyo en sesiones individuales y la instrucción en inteligencia emocional, que busca mejorar la comprensión y gestión de las emociones.

Nearing et al. (2020) identifican varios indicadores de eficacia del programa de formación, que incluyen el número de mentores y mentees capacitados, el nivel de experiencia en la mentoría, así como la habilidad tanto de los mentores como de los mentees para establecer relaciones de mentoría efectivas

Los principales indicadores utilizados para evaluar los diferentes aspectos o etapas del proceso de formación se resumen en la Figura No.13 cada indicador o herramienta se adapta a los objetivos específicos de la evaluación y a las características del proceso de formación. Estos permiten recopilar datos que ayudan a medir el progreso, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas para optimizar el proceso de formación.

Figura 13

Indicadores de los programas de formación



Los indicadores de los programas de formación estudiados desempeñan un papel clave al medir, evaluar y mejorar su efectividad. Estos indicadores permiten asociar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos con el impacto de los resultados obtenidos, brindando una comprensión clara de la eficacia del programa. Además, proporcionan datos concretos que ayudan a identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas para optimizar el proceso de formación.

Pregunta 8. ¿Cuáles son las recomendaciones para estudios futuros?

De los estudios analizados se destacan como recomendaciones principales, las orientadas a dar continuidad a la realización de estudios en este campo, permitiendo evaluar y mejorar los programas de formación existentes y asegurar razonablemente la implementación de mejores prácticas para desarrollar esta labor.

El estudio de Hsien-Yuan & Yanfen, (2022). recomienda incorporar nuevos mecanismos de medición de la efectividad del programa, ampliarlo a una población más amplia y diversa, integrar nuevas líneas de formación en mentoring y mejores estrategias de reclutamiento de participantes.

Al respecto Norman et al., (2021). recomiendan realizar una evaluación longitudinal para examinar el cambio en el comportamiento de los mentores pasado un tiempo, esta evaluación deberá incluir un análisis más detallado de los subgrupos de participantes. Asimismo, realizar seguimiento de los becarios para determinar si el programa de formación tiene un impacto en la diversidad de la fuerza laboral

López-Flores et al., (2021), enfatizan sobre la importancia de analizar las necesidades institucionales en cuanto al diseño de planes de acompañamiento eficientes, así como implementar estrategias para fortalecer la colaboración entre los estados participantes. Estas acciones son fundamentales para avanzar hacia un sistema armonizado de carrera, involucrando alianzas con entidades relevantes.

Como recomendación general para estudios futuros Young et al., (2021). señalan la necesidad de reconocer que cada relación mentor-mentee es única y se desarrolla de manera individual, indican que la personalización y flexibilidad de la mentoría en línea permiten un enfoque más receptivo, interactivo y directo.

Por su parte los autores Belcher et al., (2022). recomiendan mejorar el sistema de evaluación del programa incluyendo nuevos parámetros que contemplen los resultados de los estudiantes a largo plazo y la efectividad de las estrategias de mentoría y apoyo. Hacen énfasis en formar a los consejeros en estrategias para abordar los desafíos específicos que enfrentan los estudiantes universitarios, tales como las limitaciones de recursos financieros y las deficiencias en las habilidades académicas.

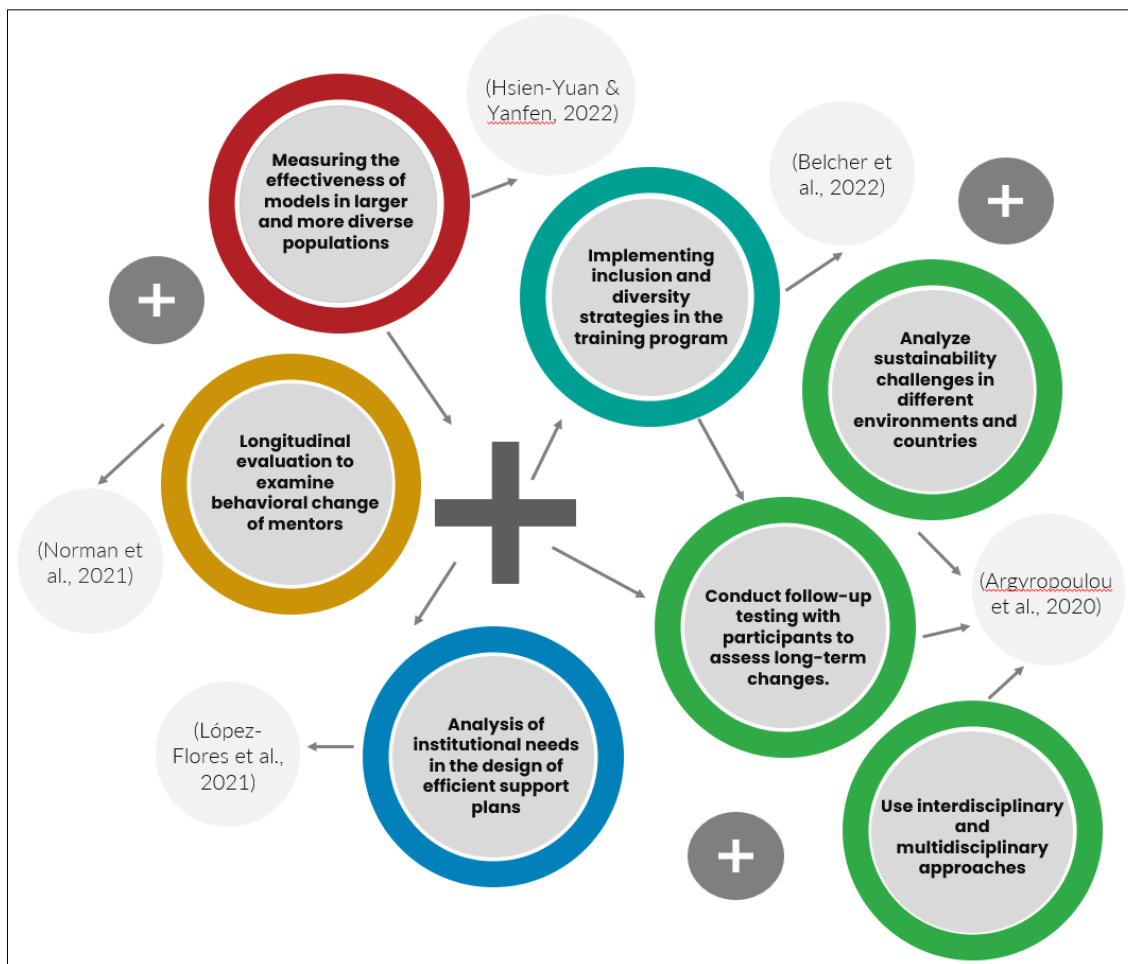
Los autores Argyropoulou et al., (2020). proponen las siguientes recomendaciones para estudios futuros:

- a) Realizar pruebas de seguimiento con participantes del programa para evaluar los cambios a largo plazo en sus sistemas de valores personales.
- b) Uso de enfoques inter y multi disciplinarios para abordar los desafíos relacionados con la naturaleza humana a nivel individual, social y organizacional.
- c) Obtener evidencia adicional sobre la formación de los consejeros de carrera en áreas como la narratividad, biograficidad, reflexividad, adaptabilidad e identidad.
- d) Integrar la orientación personal y profesional en el marco de la Psicología de la Sostenibilidad y Psicología de la Armonía, para fomentar el cambio positivo y el desarrollo sostenible.
- e) Destacar la participación activa de los consejeros de carrera y su conexión con los roles de vida de los estudiantes.

La figura No.14 destaca las recomendaciones más relevantes para estudios futuros relacionados con la formación de consejeros estudiantiles integradas al análisis de las necesidades y demandas crecientes de los estudiantes.

Figura 14

Resultados pregunta 8. Recomendaciones para estudios futuros



Mantener la iniciativa de formar al personal de acompañamiento estudiantil y promover la investigación en esta área representa una apuesta sólida para mejorar la calidad de los servicios de apoyo brindados a los estudiantes. Esta formación continua y las investigaciones subsiguientes permiten una constante adaptación de los servicios de consejería, asegurando que las instituciones educativas puedan satisfacer de manera efectiva las demandas actuales y futuras de los estudiantes.

2.2.2. Competencias en el Personal de Acompañamiento Estudiantil: Mapeo (MSL) y Revisión Sistemática de Literatura (RSL)

Etapa 1: Planificación de la revisión

Preguntas de investigación

Reconociendo la importancia de formular preguntas claras y específicas que direccionen la investigación hacia los objetivos establecidos para la Revisión Sistemática de la Literatura (SLR), se subraya la utilidad de la metodología PICOC (Kitchenham y Charters, 2007), como un enfoque estratégico para la elaboración de preguntas en investigaciones científicas. La metodología toma origen del modelo PICO propuesto por Richard Sackett (Richardson et al., 1995) en el contexto de la medicina basada en la evidencia (MBE). El acrónimo PICOC se define como: (P) Población o problema de estudio, (I) Intervención o exposición, (C) Comparación o control, (O) Resultado o efecto, y (C) Contexto o circunstancias. Martínez (2001) discute el papel de la metodología PICOC en la estructuración de artículos de investigación en la comunicación científica, destacando su importancia para guiar el diseño del estudio.

Como fundamento de esta SLR, se formularon cuatro preguntas de mapeo y cuatro preguntas de revisión utilizando esta metodología, que incluyen:

MQ1. ¿Cuál ha sido la evolución del número de artículos de investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil desde 2018 a 2023?

MQ2. ¿Quiénes son los autores más destacados en el tema?

MQ3. ¿Cuáles son los países de afiliación de los autores que publican sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil y cómo se distribuye la producción académica?

MQ4. ¿Qué medios de publicación se utilizan con más frecuencia para socializar los resultados de la investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?

Como se indicó anteriormente, se plantearon las siguientes preguntas de revisión (RQ) para realizar un análisis más profundo de la producción bibliográfica disponible:

RQ1. ¿Cuál es la definición de competencias y cómo se clasifican?

RQ2. ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar un consejero estudiantil?

RQ3. ¿Cómo se mide el desarrollo de estas competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?

RQ4. ¿Cuáles son los desafíos comunes en la implementación de un marco de competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?

A continuación, se muestra en la Tabla No. 15 la formulación de las preguntas de investigación objeto del mapeo y revisión según la metodología PICOC

Tabla 15

Formulación de preguntas con metodología PICOC.

Preguntas de Mapeo		
Preguntas de SLR	Propósito de la pregunta	Metodología PICOC aplicada
MQ1. ¿Cuál ha sido la evolución del número de artículos de investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil desde 2018 a 2023?	Determinar cómo ha cambiado la cantidad de investigación sobre las competencias del personal de acompañamiento estudiantil	P: Personal de acompañamiento estudiantil I: Investigaciones sobre competencias C: Comparación anual desde 2018 a 2023 O: Cambios en el número de artículos C: Ámbito académico internacional
MQ2. ¿Quiénes son los autores más destacados en el tema?	Identificar a los autores más influyentes en el área de competencias del personal de acompañamiento estudiantil	P: Autores que publican sobre competencias del personal de acompañamiento estudiantil I: Contribuciones académicas sobre competencias C: Comparación entre autores O: Autores destacados C: Ámbito académico internacional
MQ3: ¿Cuáles son los países de afiliación de los autores que publican sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil y cómo se distribuye la producción académica?	Explorar la distribución geográfica y la producción académica de los autores que investigan sobre competencias del personal de acompañamiento estudiantil	P: Países de afiliación de los autores que publican sobre competencias del personal de acompañamiento estudiantil I: Publicaciones de investigaciones sobre competencias C: Comparación entre países en términos de producción académica O: Distribución geográfica de la producción académica C: Ámbito académico internacional
MQ4. ¿Qué medios de publicación se utilizan con más frecuencia para socializar los resultados de la investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?	Conocer los medios de publicación principales para estudios sobre competencias del personal de acompañamiento estudiantil	P: Medios de publicación I: Publicaciones de investigaciones sobre competencias C: Comparación entre medios O: Medios más frecuentes C: Ámbito académico internacional
Preguntas de Revisión Sistemática		
Preguntas de Revisión Sistemática	Propósito de la pregunta	Metodología PICOC aplicada
RQ1. ¿Cuál es la definición de competencias y cómo se clasifican?	Definir y clasificar las competencias docentes en el contexto educativo.	P: Competencias docentes. I: Definición y clasificación de las competencias.

RQ2. ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar un consejero estudiantil?	Identificar las competencias esenciales para el desarrollo profesional de los consejeros estudiantiles.	C: No aplicable, ya que no se compara con otro grupo. O: Comprensión clara de las competencias docentes y sus categorías. C: Contexto educativo y literatura académica. P: Consejeros estudiantiles. I: Competencias requeridas para su desarrollo profesional. C: No aplicable, ya que no se compara con otro grupo. O: Lista de competencias esenciales para consejeros estudiantiles. C: Contexto de consejería estudiantil en instituciones educativas. P: Personal de acompañamiento estudiantil. I: Métodos de medición del desarrollo de competencias.
RQ3. ¿Cómo se mide el desarrollo de estas competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?	Evaluar los métodos de medición del desarrollo de competencias en el personal de acompañamiento estudiantil.	C: Comparación de diferentes métodos de evaluación. O: Evaluación de la efectividad de los métodos de medición. C: Entornos de consejería y acompañamiento estudiantil. P: Personal de acompañamiento estudiantil. I: Implementación de un marco de competencias.
RQ4. ¿Cuáles son los desafíos comunes en la implementación de un marco de competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?	Explorar los desafíos en la implementación de marcos de competencias en entornos educativos.	C: Comparación de diferentes contextos o instituciones. O: Identificación de desafíos en la implementación. C: Diversos entornos educativos.

Criterios de elegibilidad

Para determinar qué documentos incluir en este análisis, se especificaron criterios detallados de inclusión, exclusión y evaluación de calidad. Como sugiere Tinoco-Giraldo et al., (2020), estos criterios de calidad se calificaron según tres niveles distintos: cumplimiento total (1 punto), cumplimiento parcial (0.5 puntos) y no cumplimiento (0 puntos). Adicionalmente, se consideraron aspectos como la relevancia temática y la actualidad de los estudios para asegurar la pertinencia y rigor del análisis. La tabla No.16 ilustra con claridad todos los criterios establecidos para la inclusión, exclusión y evaluación de calidad en esta revisión sistemática.

Tabla 16*Exposición de criterios inclusión, exclusión y calidad*

Tipo de Criterio	Identificador	Descripción Detallada
Inclusión	CI1	Enfoque en programas de capacitación para el personal que brinda apoyo estudiantil en educación superior.
Inclusión	CI2	Contenido sobre investigaciones empíricas verificables en el campo de las competencias.
Inclusión	CI3	Artículos revisados por pares.
Inclusión	CI4	Documentos en varios idiomas
Inclusión	CI5	Publicaciones del periodo 2018-2023.
Inclusión	CI6	Formato de publicación en artículos académicos, capítulos de libro, conferencias
Inclusión	CI7	Acceso abierto a los artículos o localizables con los autores
Exclusión	CE1	Artículos no relacionados con la formación de personal de apoyo estudiantil.
Exclusión	CE2	Falta de evidencia empírica verificable.
Exclusión	CE3	Falta de revisión por pares.
Exclusión	CE4	Publicaciones fuera del rango temporal establecido.
Exclusión	CE5	Artículos no disponibles en acceso abierto.
Calidad	CC1	Objetivos de investigación claramente especificados.
Calidad	CC2	Alineación del diseño del estudio con los objetivos.
Calidad	CC3	Descripción clara de la población de estudio.
Calidad	CC4	Discusión de limitaciones y problemas metodológicos.
Calidad	CC5	Conclusión basada en los resultados obtenidos.
Calidad	CC6	Preguntas de investigación respondidas adecuadamente.

Estrategia de búsqueda

Bases de datos: Para fortalecer el enfoque metodológico en la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL), se definieron parámetros detallados para elegir bases de datos bibliográficas, contemplando aspectos como:

- Amplitud de Cobertura Temática: ¿Ofrecen las bases una visión completa sobre el campo de estudio?
- Extensión Geográfica: ¿Abarcan investigaciones de múltiples regiones del mundo?
- Actualizaciones Constantes: ¿Reflejan continuamente los desarrollos más recientes en el ámbito científico?

- Accesibilidad en Acceso Abierto: ¿Disponen de una selección significativa de trabajos en acceso libre?
- Prestigio y Eficacia: ¿Goza de reconocimiento dentro de la comunidad académica y proporcionan herramientas útiles para el análisis de investigaciones?
- Variedad Lingüística: ¿Presentan estudios en diversos idiomas?
- Interoperabilidad con Sistemas Externos: ¿Funcionan eficientemente en conjunto con otras plataformas de gestión de referencias?

Para este análisis, se seleccionó la base bibliográfica Scopus por su importancia estratégica y aporte fundamental al ámbito investigativo. Baas et al. (2020) destacan en su artículo “Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies” que esta base bibliográfica considera una fuente de datos bibliométricos de alta calidad y curada. El autor resalta en el estudio los procesos rigurosos de aseguramiento de calidad y sus metadatos enriquecidos, lo que la convierte en una fuente confiable para análisis a gran escala en evaluaciones de investigación y otros estudios académicos.

Términos: Para llevar a cabo la Revisión Sistemática de la Literatura (SLR), fue esencial utilizar términos específicos relacionados con el objeto de estudio. Según Gao, Yu y Tao (2010), la selección de palabras clave no debe limitarse a aspectos semánticos, sino que debe considerar el contexto en el que se utilizan para transmitir efectivamente el conocimiento especializado. Por lo tanto, es fundamental entender el significado exacto de cada término y emplearlo correctamente para evitar confusiones y malinterpretaciones.

Para una comprensión más completa del concepto de competencia en el contexto docente se utilizó el tesauro de la UNESCO. Este es una herramienta de referencia utilizada para la indexación y búsqueda de información en diversas disciplinas relacionadas con la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación. Este tesauro proporciona un vocabulario controlado y estructurado, facilitando la organización y recuperación de datos en bases de datos y sistemas de información. La imagen No. 15, ofrece una representación detallada del concepto, proporciona una perspectiva gráfica que complementa la información presentada en las cadenas de búsqueda.

Figura 15

Base del concepto competencias del docente- tesaurus UNESCO

Docencia > Competencias del docente	
TÉRMINO PREFERIDO	Competencias del docente UNESDOC
CONCEPTO GENÉRICO	Docencia
CONCEPTOS RELACIONADOS	Competencia profesional Condiciones de empleo del docente Cualificación académica Evaluación del docente Formación de docentes Reclutamiento de docentes Selección de docentes Título académico
PERTENECE AL GRUPO	Educación > Administración de la educación
EN OTRAS LENGUAS	Qualifications de l'enseignant francés Compétences de l'enseignant Teacher qualifications inglés Квалификации преподавателей ruso مؤهلات المعلمين árabe

Cadena de búsqueda

Con el propósito de encauzar la investigación hacia sus objetivos, se estructuró una cadena de búsqueda empleando los operadores booleanos fundamentales para realizar operaciones lógicas en bases de datos, programación y motores de búsqueda. Este enfoque refinó la búsqueda para obtener resultados más pertinentes y precisos, a saber:

TITLE-ABS-KEY ((“student counselors” OR “school counselors” OR “guidance counselors” OR “educational counselors” OR “career counselors”) AND (“competencies” OR “skills” OR “abilities”)) AND (LIMIT-TO (PUBSTAGE , “final”)) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE , “English”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE , “Spanish”)) AND (LIMIT-TO (PUBYEAR , 2018) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2019) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2020) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2021) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2022) OR LIMIT-TO (PUBYEAR , 2023))

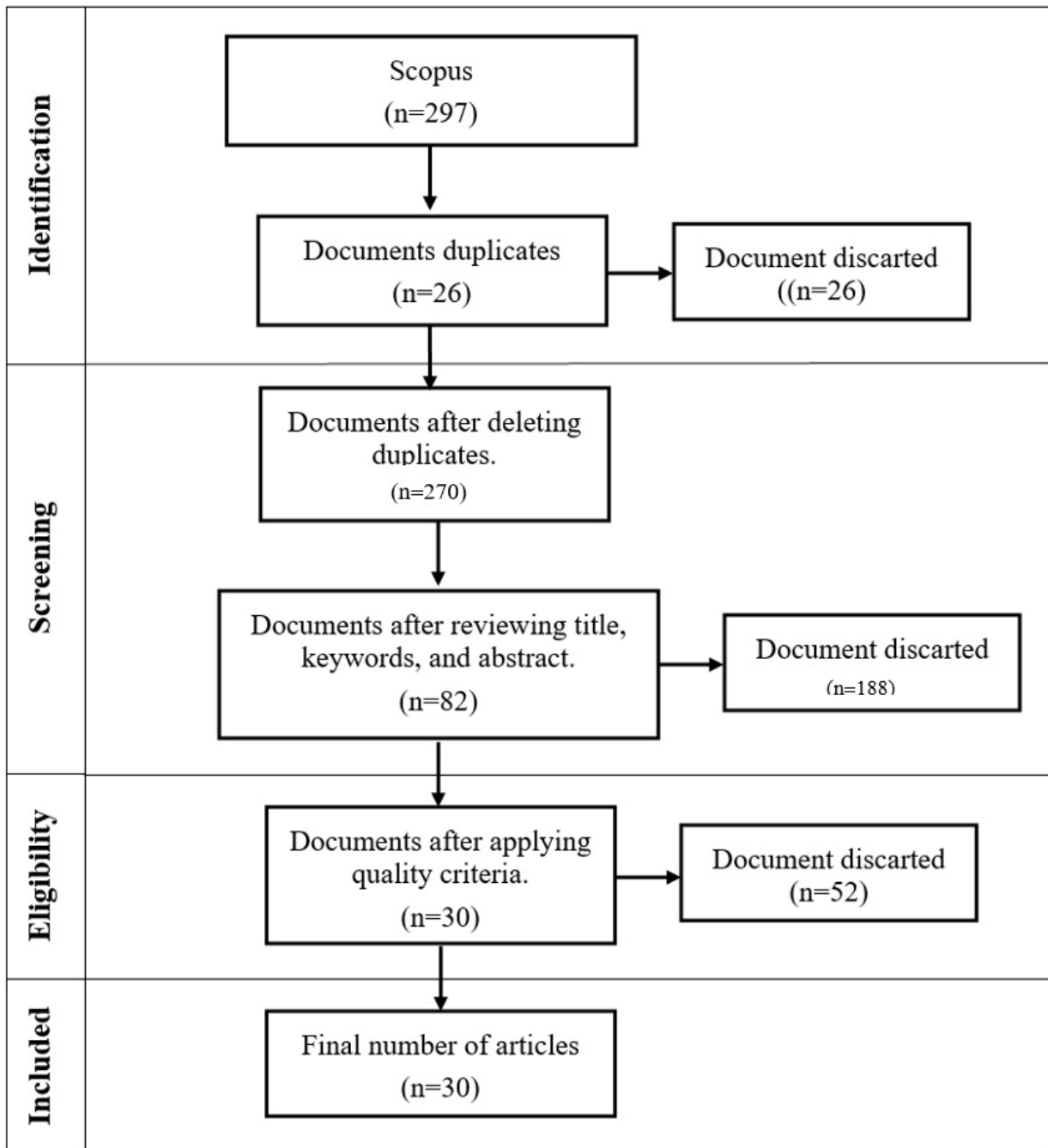
Etapas 2. Conducción de la Revisión

Identificación de estudios

La búsqueda sistemática y exhaustiva de estudios se realizó en la base de datos Scopus, utilizada exclusivamente por su amplia cobertura multidisciplinaria y mayor número de revistas indexadas, especialmente en áreas como las ciencias sociales aplicadas y la educación (Mongeon & Paul-Hus, 2016). Esta base incluye más revistas internacionales y publicaciones de países en desarrollo, lo cual resultó más pertinente para los objetivos específicos de la RSL. De igual manera, ofrece mayor consistencia en la indexación de resúmenes y referencias (Martín-Martín et al., 2018), lo que facilitó la trazabilidad de la información y mejoró la precisión en la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Como resultando se obtuvo un total de 297 documentos, estos documentos fueron recopilados y gestionados para su posterior filtrado y análisis, asegurando una cobertura completa y representativa de la literatura relevante sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil.

Selección de estudios.

La representación del proceso de selección documental se ilustra en la Figura No. 16, titulada “Prisma Flow”. Esta figura proporciona un flujo detallado de información para cada una de las etapas de la revisión sistemática, incluyendo la identificación, selección, elegibilidad e inclusión de estudios. La visualización clara de este proceso asegura transparencia y rigurosidad en la revisión, permitiendo comprender cómo se filtraron y seleccionaron los documentos relevantes. Dichas etapas son: Etapa 1: Identificación, Etapa 2: Cribado, Etapa 3: Elegibilidad e inclusión (Moher et al., 2009).

Figura 16*Flow of information through the phases of a systematic review*

Extracción de datos

Para consolidar la información relevante al estudio recabada de las bases de datos, se implementó un proceso estructurado registrado en una hoja de cálculo que permitió organizar y sistematizar los datos de los documentos encontrados.

El siguiente enlace proporciona un desglose detallado de cada fase del proceso, así como la información específica de cada documento analizado: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1BWSIATvauFuX_Rz0mn9a1JAVXj1zg4WA0YY8M3SuhY/edit?usp=sharing

Esta metodología garantiza una gestión eficiente y transparente de la información, facilitando un análisis riguroso y completo de la literatura relevante. El proceso de revisión y mapeo partió de la búsqueda sistemática de los estudios en la base de datos Scopus, en este procedimiento, se obtuvo un total de 296 documentos, los cuales fueron procesados de la siguiente manera:

Eliminación de duplicados:

- Título igual: 3
- DOI igual: 19
- Enlace igual: 2
- Resumen igual: 2

Total duplicidades: 26

Total documentos aptos para el análisis inicial: 270

El análisis inicial de calidad y relevancia temática se realizó con los 270 documentos, lo que resultó en un total de 82 documentos considerados aptos para la aplicación de criterios, los restantes 188 documentos fueron descartados.

Después de aplicar los criterios de inclusión, exclusión y calidad según la escala definida, se identificaron 30 documentos adecuados para abordar las preguntas de investigación establecidas.

Síntesis y análisis de datos

La síntesis de datos en esta revisión sistemática se llevó a cabo mediante la comparación y resumen de los hallazgos de los estudios primarios seleccionados. Este procedimiento se rigió por un protocolo establecido y adoptó un enfoque metodológico

descriptivo. La síntesis y análisis de datos implicó la integración, evaluación y presentación de la evidencia recopilada en los 30 estudios seleccionados, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas y proporcionar una visión informada sobre el tema competencias en personal de acompañamiento estudiantil.

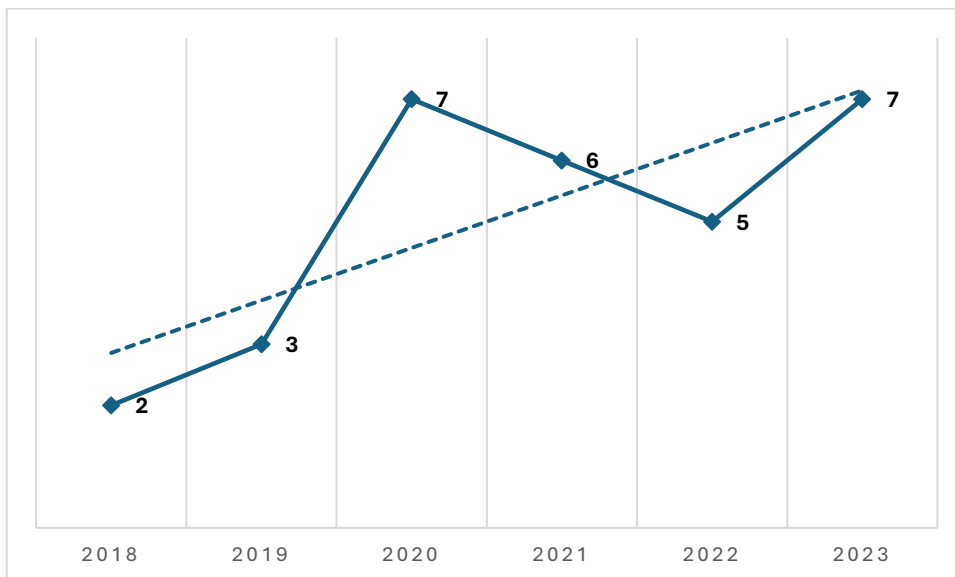
Etapas 3. Resultados Revisión Sistemática de Literatura RSL

Los resultados del mapeo y la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) ofrecen una visión fundamentada sobre el tema de investigación enfocado en las competencias del personal de acompañamiento estudiantil. Esta fase del proceso de revisión implicó la síntesis y análisis meticuloso de los hallazgos de los estudios primarios para dar respuesta a las preguntas planteadas. Los resultados no solo proporcionan una visión general de la evidencia acumulada en el campo, sino que también permiten extraer conclusiones informadas y formular recomendaciones basadas en la evidencia.

En este contexto, se presentan a continuación los principales hallazgos y conclusiones derivados del mapeo y revisión sistemática, con el objetivo de ofrecer una comprensión profunda y contextualizada del tema en cuestión.

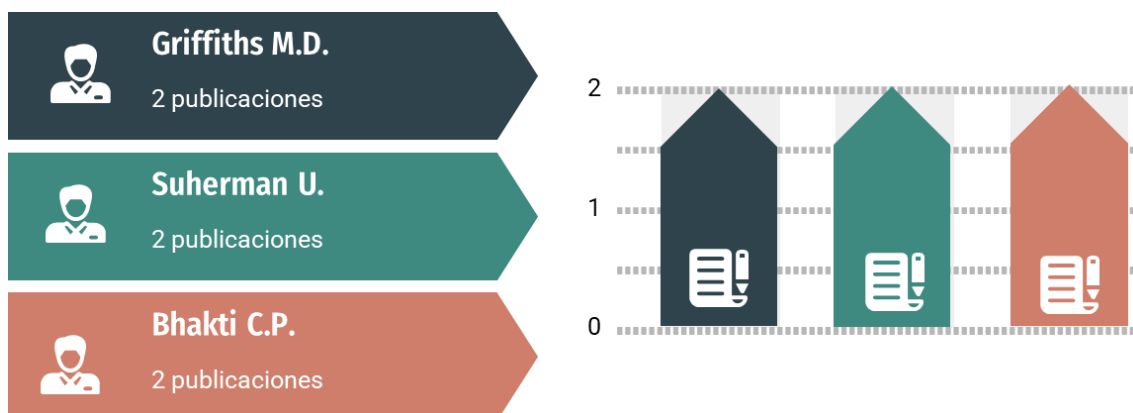
Respuesta pregunta de mapeo 1. ¿Cuál ha sido la evolución del número de artículos de investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil desde 2018 a 2023?

En el análisis se pudo observar un aumento significativo en el número de publicaciones desde 2018 hasta 2020, alcanzando un pico en 2020 con 7 artículos. A partir de 2020, hay una ligera fluctuación en la cantidad de artículos publicados, con una disminución en 2021 y 2022, y un repunte en 2023 que iguala el máximo anterior de 2020. La figura No. 17 muestra la evolución detallada de los documentos objeto de revisión en el periodo estudiado.

Figura 17*Evolución número de publicaciones (2018-2023)*

Respuesta pregunta de mapeo 2. ¿Quiénes son los autores más destacados en el tema?

En el análisis del conjunto de datos de publicaciones, hemos identificado a varios autores que se destacan por su frecuencia de publicación. Los autores más prolíficos, como Griffiths, Bhakti, y Suherman, han contribuido con dos publicaciones cada uno dentro del período estudiado. Este patrón sugiere un nivel notable de actividad investigativa por parte de estos investigadores en sus respectivos campos. La figura No.18 muestra el número publicaciones por autor destacado, el resto de los autores solo cuenta con una publicación incluida en el presente análisis.

Figura 18*Autor y número de publicaciones*

Cada uno de estos autores ha trabajado en temas que son centrales para las discusiones contemporáneas en lo referido a las competencias del personal de apoyo estudiantil. Ejemplo de esto, el profesor Griffiths, conocido por su investigación en el área de la psicología, particularmente en estudios sobre comportamiento adictivo y sus implicaciones sociales. Bhakti se destaca por explorar temas educativos y tecnológicos. Suherman ha investigado cómo las competencias de los consejeros escolares afectan la efectividad de los programas de orientación y consejería, proporcionando datos valiosos para mejorar estos servicios educativos. Su trabajo ayuda a definir los estándares y expectativas para los consejeros escolares, garantizando que puedan gestionar eficazmente los servicios de consejería y apoyar mejor a los estudiantes.

El trabajo de estos autores ha sido ampliamente citado reflejando un impacto positivo en la comunidad académica. Las metodologías de estudio innovadoras y los hallazgos significativos presentados en sus publicaciones han contribuido a nuevas comprensiones y enfoques sobre el desarrollo de competencias en el personal de acompañamiento estudiantil.

Respuesta pregunta de mapeo 3. ¿Cuáles son los países de afiliación de los autores que publican sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil y cómo se distribuye su producción académica?

El análisis de distribución geográfica de los autores revela una variedad de ubicaciones de afiliación representadas en el cuerpo académico estudiado. Con un total de 84

autores analizados, se observa una concentración significativa de afiliaciones en Estados Unidos, con un total de 39 autores. Esta cifra indica una notable presencia de académicos y profesionales en el campo de la orientación escolar y la psicología educativa dentro de instituciones estadounidenses. En segundo lugar, se encuentra Indonesia que emerge como otro centro importante de contribuciones, con un total de 24 autores. Este hallazgo sugiere una participación significativa de investigadores y profesionales indonesios en la producción académica relacionada con la consejería y orientación escolar.

Además, se observa una presencia diversificada en otros países con múltiples autores afiliados en el Reino Unido, Turquía, Taiwán, Vietnam, España, Serbia, Kuwait y Egipto (ver tabla No.17). Aunque en menor medida en comparación con Estados Unidos e Indonesia, la contribución de estos países refleja la naturaleza global y diversa del campo de estudio, así como la importancia de las perspectivas internacionales en la investigación sobre desarrollo del personal de consejería y competencias relacionadas, la figura No. 19, ofrece una idea a nivel visual de la distribución geográfica de los autores.

Figura 19

Distribución Geográfica Autores

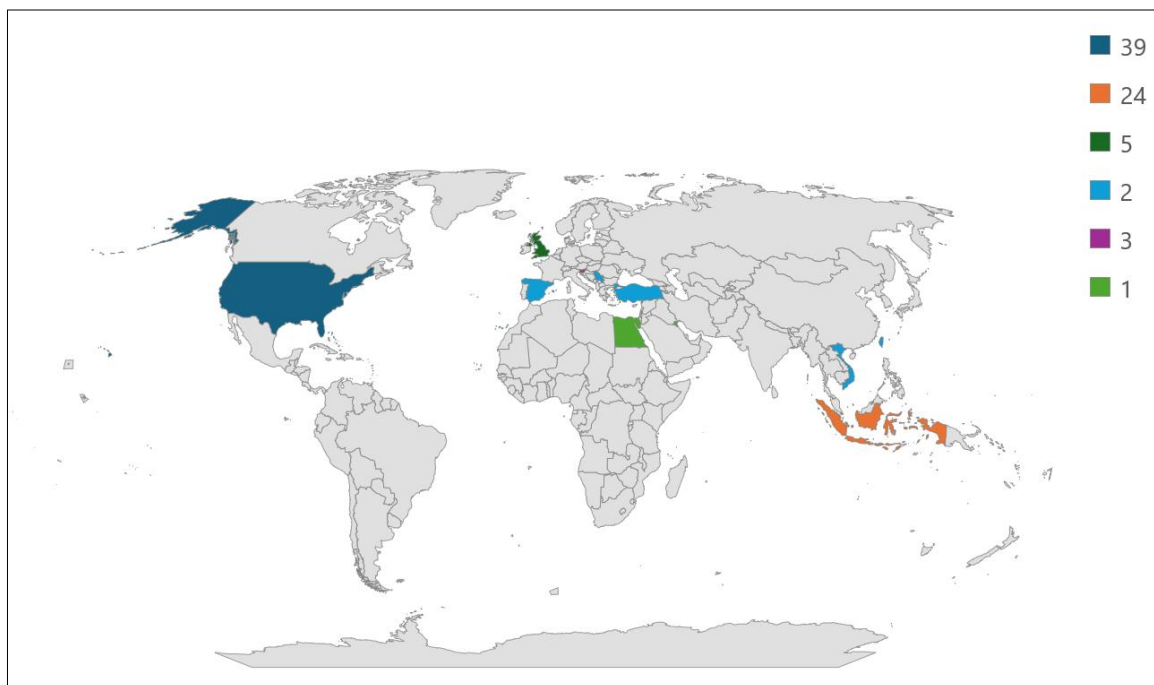


Tabla 17*Presencia diversificada de autores por país*

País de afiliación	Numero de autores	País de afiliación	Numero de autores	País de afiliación	Numero de autores
United States	39	Turkey	2	Slovenia	3
Indonesia	24	Viet Nam	2	Egypt	1
United Kingdom	5	Serbia	2	Kuwait,	1
Taiwan	2	Spain	2	Hurghada	1

Respuesta pregunta de mapeo 4: ¿Qué medios de publicación se utilizan con más frecuencia para socializar los resultados de la investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?

Los medios de publicación más destacados en la investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil abarcan libros, actas de congresos y artículos. Principalmente, estas publicaciones están escritas en idioma inglés y están indexadas en bases de datos de amplio reconocimiento. Para visualizar la distribución de estas publicaciones, se presenta la figura No. 20 la cual muestra el porcentaje por cada medio de publicación en relación con el total de documentos analizados.

Figura 20*Distribución publicaciones por medio de publicación*

De igual manera es importante destacar que algunos medios de publicación han difundido investigaciones similares sobre la misma temática en ediciones y volúmenes diferentes, el análisis de los documentos académicos identifica que la International Conference Proceeding Series (ACM) ha sido el medio de publicación más frecuente, con un total de 3 documentos dedicados a este tema. Esta serie de conferencias proporciona un foro importante para la presentación y discusión de investigaciones en una amplia gama de disciplinas, incluida la educación y la orientación.

Además, el International Journal of Scientific and Technology Research, Journal of Counseling and Development, Journal of Counselor Leadership and Advocacy, y Journal of Multicultural Counseling and Development, también han sido medios de publicación destacados, cada uno con 2 documentos, dedicados a la investigación sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil.

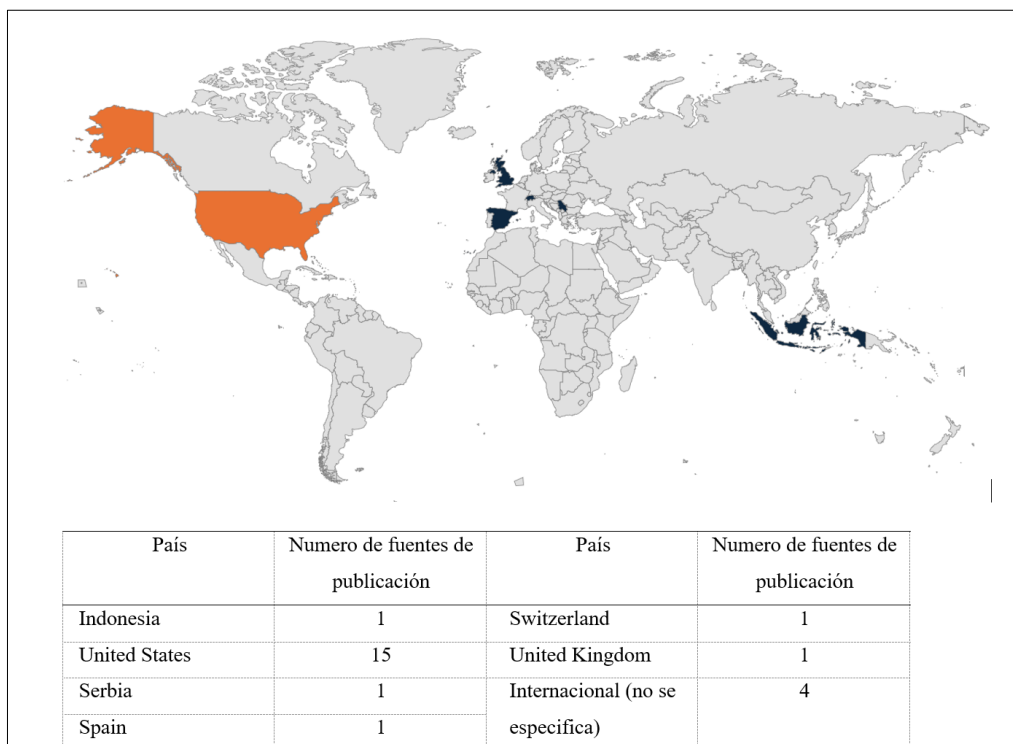
En total, se identificaron en estos 5 medios de publicación 11 documentos sobre el tema de estudio (tabla No.18), lo que subraya el interés y la relevancia que el tema sobre competencias en el personal de acompañamiento estudiantil ha suscitado entre las editoriales y los académicos.

Tabla 18

Numero de documentos publicados en un mismo medio (volumen diferente)

Medio de publicación	Numero de documentos
ACM International Conference Proceeding Series	3
International Journal of Scientific and Technology Research	2
Journal of Counseling and Development	2
Journal of Counselor Leadership and Advocacy	2
Journal of Multicultural Counseling and Development	2
Total	11

Además, se evidencia la predominancia de fuentes de publicación por país con una destacada representación de medios originarios de los Estados Unidos en la mayoría de las áreas temáticas abordadas en esta revisión sistemática. Cabe destacar que algunas publicaciones se han identificado como internacionales debido a que no se especifica su país de origen (figura No. 21).

Figura 21*Numero de fuentes de publicación por país*

Respuesta pregunta de revisión 1: ¿Cuál es la definición de competencias y cómo se clasifican?

En el contexto de la educación la definición de competencia abarca una variedad de habilidades y conocimientos esenciales para la práctica efectiva en entornos multiculturales y diversos. Analizadas las definiciones de competencia ofrecidas por los investigadores, se denota que estas se estructuran no solo por la capacidad técnica y el conocimiento teórico, sino también por la sensibilidad cultural, la justicia social y la capacidad de responder adecuadamente a las necesidades de todos los estudiantes. A continuación, se presenta una recopilación de las definiciones de competencia más relevantes extraídas de los estudios y documentos objeto de investigación, las cuales reflejan la profundidad y la diversidad del concepto dentro del ámbito educativo y la subsecuente aplicación al ámbito del acompañamiento estudiantil.

An Ecological Model Of Pedagogical Competence School Counseling (Hartini et al., 2020). Indica que competencia pedagógica es la habilidad de los educadores para manejar el

proceso de aprendizaje, lo que incluye entender a los estudiantes, diseñar e implementar el aprendizaje, evaluar los resultados y desarrollar en ellos las diversas potencialidades.

Counselling competences from the perspective of school pedagogues (Zuković & Slijepčević, 2019): infiere que la competencia en un consejero se considera como el empleo eficiente de sus capacidades profesionales y personales, percibiéndose a sí mismo como alguien que tiene control sobre su comportamiento y se siente bien en su rol, contribuyendo así al bienestar y la autoaceptación del asesorado.

Using a Delphi technique to build a competency framework for full-time counselling teachers in Taiwan (Lee & Sung, 2022): Define competencia como la destreza en un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en el comportamiento observable dentro de un contexto.

Framework of anti-racist school counseling competencies: A Delphi Study. (Stickl-Haugen et al., 2022): Competencia no significa que uno ha “llegado”; más bien, es un proceso continuo de desarrollo y aprendizaje.

La diversidad de definiciones de competencia dadas en los documentos analizados resalta cuán multifacético es este concepto en los ámbitos educativos. Cada definición ofrece una visión particular de las habilidades esenciales, abarcando desde la sensibilidad intercultural hasta la eficacia pedagógica y el compromiso con la justicia social. Al examinar las definiciones se denotan varios factores comunes que destacan las cualidades esenciales que deben poseer los profesionales en los campos de educación y consejería. Estos factores no solo reflejan un dominio de conocimientos específicos y habilidades técnicas, sino también orientaciones hacia el compromiso con el desarrollo personal continuo. A continuación, presentamos la tabla No. 19 que sintetiza estas características comunes, proporcionando una visión de las capacidades fundamentales que se espera desarrollen y cultiven los consejeros estudiantiles.

Tabla 19

Factores comunes de las definiciones de competencia

Característica Comunes	Descripción
Conocimientos Específicos	Necesidad de dominar áreas de conocimiento relevantes para la práctica profesional del acompañamiento, adaptadas al contexto específico de intervención.
Habilidades Sociales y Empáticas	Capacidad de comunicarse efectivamente y conectar con otros, comprendiendo sus situaciones y respondiendo a sus necesidades emocionales y sociales.

Desarrollo Personal y Profesional	Compromiso con el aprendizaje y la mejora continua, buscando siempre expandir habilidades y adaptarse a nuevas demandas y entornos.
Capacidad de Intervención y Acción	Habilidad para aplicar conocimientos y técnicas en la práctica, realizando intervenciones efectivas basadas en la evidencia y la experiencia profesional.
Compromiso con la Justicia Social	Enfoque en promover la igualdad y la justicia en todas las prácticas profesionales, trabajando activamente contra la discriminación y por la inclusión.
Compromiso con la Multiculturalidad	Adopción de prácticas que respeten y valoren la diversidad cultural, promoviendo la inclusión y la equidad en todos los entornos.

Las características destacadas anteriormente son ampliamente reconocidas por diversos autores como esenciales tanto para la actividad de acompañamiento estudiantil como para el desarrollo personal de quienes las implementan. Estas competencias se vuelven fundamentales para ofrecer un apoyo más completo y empático, permitiendo una mejor respuesta a las necesidades de una comunidad estudiantil en constante evolución y fomentando un entorno educativo más inclusivo y justo

Respuesta pregunta de revisión 2: ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar un consejero estudiantil?

Los documentos analizados destacan la importancia de desarrollar competencias específicas en el personal dedicado al acompañamiento estudiantil. Cada uno de estos documentos surge de investigaciones particulares, realizadas en distintos ámbitos y áreas académicas, todos coinciden en el propósito fundamental de identificar y promover un conjunto de competencias básicas que deben ser adquiridas por estos profesionales. A continuación, se muestra en la tabla No. 20 el compendio de las principales competencias manejadas en las investigaciones analizadas, propuestas por los autores para ser desarrolladas en el personal de acompañamiento estudiantil.

Tabla 20*Competencias del personal de acompañamiento estudiantil.*

Título del Documento	Énfasis	Competencias a desarrollar	Descripción
Preparing school counselors for social justice group counseling: examining, power, privilege, and intersectionality. (Ieva et al., 2022)	Enfatiza la preparación de consejeros escolares con un enfoque en justicia social, abordando temas de poder, privilegio e interseccionalidad.	Técnicas de grupo	Estar equipados con un conocimiento profundo sobre cómo manejar grupos dentro del contexto escolar, especialmente grupos que discutan temas de justicia social y antirracismo.
		Manejo de Dinámicas de Poder y Diversidad	Comprender cómo estas dinámicas influyen en las interacciones dentro de los grupos y cómo pueden abordarse eficazmente para fomentar un entorno inclusivo y justo.
		Implementación de Prácticas Antirracistas	Estar preparados para implementar estrategias que desafíen las prácticas y políticas racistas en las escuelas, promoviendo la equidad y la inclusión.
		Desarrollo de una conciencia crítica	Ser capaces de promover la conciencia crítica entre los estudiantes, ayudándoles a entender y cuestionar las injusticias sociales y raciales.
Empathic skills training as a means of reducing cyberbullying among adolescents: an empirical evaluation. (Salem et al., 2023)	Las competencias que un consejero debe desarrollar están centradas principalmente en la capacidad de empatía y su aplicación en la intervención de consejería cognitivo-conductual (CBT) para reducir el ciberacoso entre adolescentes. (terapia cognitivo-conductual CBT, por sus siglas en inglés)	Desarrollo de habilidades empáticas	Comprender y abordar las emociones de los adolescentes y reducir el ciberacoso.
		Uso de CBT enfocado en la empatía	Implementar técnicas de CBT que incorporen un enfoque empático, diseñadas para modificar las percepciones y comportamientos de los adolescentes relacionados con el ciberacoso.
		Intervenciones basadas en la prevención	Utilizar entrenamientos en habilidades empáticas como parte de programas más amplios de prevención del ciberacoso, destacando la importancia de estas habilidades en la creación de un entorno seguro y respetuoso para todos los estudiantes.

Exploratory factor analysis, reliability, and validity of the interventionist knowledge and skills survey. (Bahr et al., 2022)	Identifica y clasifica las competencias que un consejero debe desarrollar en cuatro factores principales basados en un sistema de soporte multinivel (MTSS).	Conocimiento de la Intervención	Conocer programas para el éxito académico y el desarrollo socioemocional. Entender el plan de disciplina escolar y los procedimientos para la evaluación de problemas académicos o socioemocionales.
		Habilidades de Intervención	Promover la adquisición de habilidades interpersonales prosociales por parte de los estudiantes o desarrollar relaciones positivas entre la escuela y la familia, y competencias reactivas, como usar métodos para ayudar a los estudiantes a desescalar problemas sociales o emocionales
		Selección y Evaluación de la Intervención	Comprender habilidades técnicas, como evaluar planes de intervención y tomar decisiones basadas en datos, además de seleccionar y utilizar materiales de intervención culturalmente sensibles
		Consulta y Comunicación	Usar habilidades de comunicación para trabajar eficazmente tanto con profesores como con padres
School counselors' experiences strengthening classroom instruction through professional development. (Dack & Merlin-Knoblich, 2023)	Identifica las competencias que los consejeros escolares deben desarrollar, especialmente en el contexto de la instrucción en el aula bajo un modelo comprensivo de consejería escolar	Diseño instruccional Efectivo	Desarrollar habilidades en el diseño instruccional, utilizando enfoques como el Diseño por Retroalimentación (Understanding by Design - UbD), que les permita planificar y ejecutar lecciones que integren efectivamente los Estándares Estudiantiles ASCA (Estándares éticos para los consejeros estudiantiles) Utilizar los estándares para informar la creación de contenidos educativos que promuevan el desarrollo de mentalidades y comportamientos productivos entre los estudiantes
		Creación de objetivos de aprendizaje claros	Desarrollar la habilidad para redactar objetivos de aprendizaje medibles y

			específicos que se alineen con los estándares educativos y las necesidades de los estudiantes
		Evaluación efectiva	Aprender a diseñar evaluaciones pre y post que permitan medir el impacto de las intervenciones educativas en el aprendizaje de los estudiantes
		Aplicación de la ciencia del aprendizaje en la instrucción	Incorporar principios de la ciencia del aprendizaje para diseñar lecciones que fomenten la comprensión y retención a largo plazo del material educativo por parte de los estudiantes
Development of a scale for measuring the competencies of islamic counselors. (Rahman et al., 2023)	Se destacan las competencias que un consejero islámico debe desarrollar. Estas competencias están estructuradas en torno a varios aspectos esenciales que reflejan tanto la integridad de la personalidad como la adherencia a los valores islámicos	Fe y piedad hacia Allah	Mostrar una personalidad que tiene fe y piedad, consistencia en la vida religiosa, nobleza y carácter virtuoso
		Respeto y defensa de los valores humanos e individualidad	Aplicar una visión positiva y dinámica de los seres humanos como entidades espirituales, morales, sociales e individuales con potencial, y mantener la dignidad humana de conformidad con sus derechos humanos
		Integridad de la personalidad y estabilidad Desempeño de alta calidad	Demstrar un comportamiento loable y control emocional estable, ser sensible, empático y respetar la diversidad y el cambio. Mostrar acciones inteligentes, creativas, innovadoras y productivas, ser apasionado, disciplinado e independiente y comunicarse efectivamente.
Framework of anti-racist school counseling competencies: A Delphi Study. (Stickl-Haugen et al., 2022)	Desarrolla competencias que los consejeros escolares deben tener para abordar y dismantelar el racismo en las escuelas. A través de un estudio Delphi, los expertos identificaron competencias distribuidas en cinco categorías principales	Conciencia	Reconocer las identidades interseccionales propias y los sesgos, y cómo el privilegio y la visión del mundo influyen en su identidad
		Actitud	Enfocarse en el apoyo a los estudiantes y el colocar sus necesidades al frente del trabajo antirracista, incluyendo observar y entender cómo la raza se combina con otras identidades (como género, clase, sexualidad, capacidad,

Multicultural education and perceived multicultural competency of school counselors. (Dameron et al., 2020)	Expone las competencias que los consejeros escolares deben desarrollar para trabajar efectivamente en un entorno multicultural. Este marco de competencias está diseñado para preparar a los consejeros escolares no solo para interactuar con una población estudiantil diversa, sino también para actuar como agentes de cambio que promueven la justicia y la igualdad en el entorno educativo.		etc.) para influir en las experiencias educativas y personales de los estudiantes
		Conocimiento	Entender cómo el poder y el racismo operan en todos los niveles de la sociedad y cómo perpetúan las desigualdades
		Liderazgo	Fomentar atributos de liderazgo necesarios para el compromiso efectivo en prácticas antirracistas
		Comportamiento y enfoque	Enfocarse en acciones específicas para desafiar políticas y estructuras racistas
		Conciencia multicultural	Reconocer y entender las diferencias culturales y cómo estas influyen en la educación y el bienestar de los estudiantes
		Conocimientos multiculturales	Entender a profundidad los conceptos y teorías relacionados con la multiculturalidad y cómo aplicarlos en el entorno escolar para apoyar a todos los estudiantes de manera efectiva
Psychosocial skills as a protective factor and other teacher recommendations for online harms prevention in schools: a qualitative analysis. (Throuvala et al., 2021)	Se describen las competencias que deben desarrollar los consejeros escolares para prevenir daños en línea y apoyar el bienestar emocional de los estudiantes. Las competencias están diseñadas para ayudar a los consejeros a promover prácticas seguras en línea y a mejorar la literacia digital y emocional entre los estudiantes, preparándolos para manejar y	Habilidades multiculturales	Aplicar conocimientos en prácticas concretas que promuevan un ambiente inclusivo y equitativo, abordando adecuadamente las necesidades académicas, culturales y lingüísticas de estudiantes de diversas procedencias
		Control y regulación emocional	Desarrollar habilidades para gestionar emociones y conductas, importante para manejar la presión y las interacciones en entornos digitales
		Resiliencia digital y habilidades de asertividad	Desarrollar capacidades para mantenerse resiliente y asertivo en entornos en línea, manejando conflictos y presiones sociales de manera efectiva

	mitigar los riesgos asociados con el uso de tecnologías digitales	Metacognitivas	Fortalecer la capacidad de entender y gestionar las emociones propias y de otros y reflexionar sobre el propio comportamiento y el de los demás en el contexto digital
Using a delphi technique to build a competency framework for full-time counselling teachers in Taiwan. (Lee & Sung, 2022)	Desarrolló un marco de competencias para los consejeros escolares a tiempo completo en Taiwán utilizando la técnica Delphi.	Autoconciencia y desarrollo profesional	Desarrollar una profunda autoconciencia y mejora continua de las habilidades profesionales
	Se identificaron una serie de competencias distribuidas en cinco dominios principales. Estas competencias están diseñadas para asegurar que los consejeros escolares en Taiwán puedan realizar su trabajo de manera efectiva, abordando tanto las necesidades individuales de los estudiantes como las exigencias sistémicas de las instituciones educativas	Construcción y apoyo del trabajo de orientación	Estructurar y apoyar eficazmente el trabajo de orientación dentro de las escuelas
		Trabajo de orientación basado en la escuela	Aplicación de prácticas de orientación directamente en el entorno escolar
		Trabajo de orientación basado en el usuario	Interactuar y apoyar directamente a los estudiantes y otros usuarios en el contexto de la orientación
Mixed method research on effective psychological counselor characteristics and empowerment needs of turkish school counselors. (Baştemur & Uçar, 2022)	Investigó las competencias y características de los consejeros psicológicos y sus necesidades de empoderamiento basado en las opiniones de los consejeros escolares	Conexión y colaboración del sistema	Colaborar eficazmente con otros sistemas dentro y fuera del entorno escolar para mejorar el bienestar y el desarrollo de los estudiantes
		Autoconciencia	Entender las habilidades, limitaciones y emociones propias
		Buenas intenciones	Actuar con ética y consideración hacia el bienestar de los demás
		Flexibilidad	Adaptarse a diversas situaciones y necesidades de los estudiantes
		Formación en terapia	Recibir formación continua en terapia y procurar el desarrollo profesional para los consejeros

An ecological model of pedagogical competence school counseling. (Hartini et al., 2020)		Pedagogía	Enseñar y guiar procesos educativos, incluyendo la planificación, ejecución y evaluación de actividades educativas adaptadas a las necesidades de los estudiantes
		Interacción personal	Manejar de manera efectiva las interacciones y las relaciones con los estudiantes y otros miembros de la comunidad educativa
		Habilidades sociales	Involucran características personales como la empatía, la ética, y la capacidad de autoevaluación y desarrollo personal
		Desarrollo profesional	Interactuar eficazmente con individuos y grupos dentro del ambiente escolar. Incluyen habilidades de comunicación, resolución de conflictos y la capacidad para trabajar colaborativamente
Effect of knowledge and skills of counselors on the level of self-efficacy in evaluating guidance and counseling programs. (Mujiyati et al., 2020)	Destaca la necesidad del desarrollo profesional continuo y apoyo institucional adecuado para fortalecer las competencias de evaluación de los consejeros, lo que es esencial para la implementación y mejora continua de los programas de orientación y consejería en las escuelas.	Conocimiento metodológico de evaluación	Conocer el campo de la orientación y la consejería
		Habilidades de evaluación de programas	Desarrollar habilidades relacionadas con la práctica profesional, la gestión de casos y la intervención en crisis
			Llevar a cabo evaluaciones de programas de orientación y consejería en las escuelas, incluyendo entender los componentes y metodologías de los programas que están evaluando
			Analizar y sintetizar información de manera efectiva para hacer juicios y recomendaciones basadas en datos
		Autoeficacia hacia el uso de datos	La creencia en su propia capacidad para utilizar datos de manera efectiva en la evaluación de programas de orientación y consejería en las escuelas

The competency-based school counseling model in high schools: A vietnamese case. (Huynh & Giang, 2021)	Evaluación y Seguimiento	Evaluar las necesidades de los estudiantes y monitorear su progreso a lo largo del tiempo Desarrollar la habilidad para utilizar herramientas y técnicas de evaluación para identificar las necesidades específicas de los estudiantes y adaptar los servicios de consejería para satisfacer estas necesidades de manera efectiva.
	Planificación educativa	Planificar y ejecutar programas de consejería que promuevan el desarrollo personal, social y académico de los estudiantes. Entender profundamente cómo diseñar programas que integren las competencias clave y que se alineen con las metas educativas más amplias de la escuela
	Desarrollo socioemocional en estudiantes	Ayudar a los estudiantes a desarrollar competencias socioemocionales, como la resiliencia, la autoeficacia y la empatía, para su éxito académico y personal
	Colaboración e integración	Trabajar de manera colaborativa con otros profesionales de la educación dentro de la escuela, como maestros y administradores, para integrar efectivamente los servicios de consejería en el currículo y la cultura escolar
	Comunicación y relación	Establecer relaciones sólidas para conectarse con estudiantes, padres y otros miembros del personal de la escuela Ser capaz de escuchar activamente, empatizar y comunicarse claramente
	Habilidades tecnológicas	Utilizar tecnología adecuada en la implementación de programas de consejería, recopilación y análisis de datos. Esto incluye el uso de plataformas en línea para la gestión de casos, así como herramientas digitales para la evaluación y el

Multicultural competency training of school counselor trainees: Development of the social class and classism training questionnaire. (Pietrantonio & Glance, 2019)	Los autores identifican varias competencias clave que los consejeros deben desarrollar para abordar efectivamente las cuestiones de clase social y clasismo en un entorno educativo. Estas competencias son esenciales para que los consejeros puedan realizar intervenciones efectivas y promover un ambiente inclusivo y equitativo en las escuelas.	Adaptabilidad y flexibilidad	seguimiento de los progresos de los estudiantes Manejar los desafíos que surgen, fomentar un entorno inclusivo y de apoyo que se adapte a las necesidades en evolución de todos los estudiantes
		Análisis y resolución de problemas	Identificar problemas y desafíos que enfrentan los estudiantes y diseñar estrategias efectivas para abordarlos. Desarrollo de pensamiento crítico y habilidades analíticas para evaluar situaciones complejas y aplicar soluciones prácticas y creativas que beneficien el desarrollo del estudiante
		Conocimiento de políticas educativas y normativa legal	Conocer las políticas educativas locales e internacionales, las regulaciones legales que afectan la educación y el bienestar de los estudiantes
		Conciencia de clase social y clasismo	Comprender cómo las diferencias de clase social y el clasismo afectan a los estudiantes. Reconocer los diversos impactos que la clase social tiene en el acceso a recursos, oportunidades y en las experiencias educativas de los estudiantes.
		Manejo del clasismo en la escuela	Identificar y abordar actitudes y prácticas clasistas dentro del entorno escolar. Promover políticas y prácticas que contrarresten el clasismo y fomenten la igualdad
		Fomento de la empatía y la solidaridad	Fomentar la empatía y la solidaridad entre los estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar, creando un ambiente más inclusivo y comprensivo.

Counselling competences from the perspective of school pedagogues. (Zuković & Slijepčević, 2019)	Entender cuáles competencias se consideran indispensables para los consejeros, lo que puede ayudar a mejorar la formación de estos profesionales y ajustar los programas de entrenamiento para alinearlos con las necesidades reales del entorno escolar	Desarrollo de estrategias de intervención multicultural	Equiparse de estrategias de intervención que consideren las complejidades culturales y de clase social. Adaptar los enfoques de consejería para ser culturalmente pertinentes y sensibles a las necesidades específicas de estudiantes de diversas clases sociales
		Evaluación de la efectividad de las intervenciones	Evaluar la efectividad de las intervenciones en relación con la clase social y el clasismo. Recolectar y analizar datos sobre cómo las intervenciones están impactando a los estudiantes de diferentes clases sociales y hacer ajustes basados en esos datos
		Habilidades interpersonales	Establecer y mantener relaciones efectivas y empáticas con los estudiantes, padres y otros miembros del personal escolar Ser capaz de comunicarse claramente y ser receptivo a las necesidades emocionales de los estudiantes
		Conocimiento en desarrollo infantil y adolescente	Entender las etapas de desarrollo y cómo estas afectan el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes para ofrecer un asesoramiento adecuado y pertinente a cada edad
		Habilidades de intervención en crisis	Actuar de manera efectiva y eficiente en situaciones de crisis, proporcionando apoyo inmediato y adecuado a los estudiantes que lo requieran
		Ética profesional y confidencialidad	Tener sentido ético, especialmente en lo que respeta a la confidencialidad y el manejo de la información sensible
		Multiculturalidad	Trabajar en un entorno diverso, comprendiendo y respetando las diferencias culturales y sociales que influyen en la comunidad escolar
		Evaluación y uso de datos	Evaluar las necesidades de los estudiantes a través de diferentes métodos y utilizar estos datos para informar y adaptar los servicios de consejería.

School counselors' emotional competences from the inclusive education paradigm. (Tilve & Mendez, 2020)	Examinar y resaltar la importancia de las competencias emocionales específicas que los consejeros escolares deben poseer para operar eficazmente dentro de un paradigma de educación inclusiva.	Empatía profunda	Comprender y compartir los sentimientos de los estudiantes, especialmente aquellos de entornos desfavorecidos o que experimentan discriminación o exclusión
	El énfasis está en cómo estas competencias permiten a los consejeros atender mejor las necesidades emocionales y educativas de todos los estudiantes, particularmente aquellos que podrían enfrentar barreras adicionales debido a discapacidades o diferencias en sus antecedentes socioeconómicos, culturales y emocionales.	Conciencia y regulación emocional	Reconocer sus propias emociones y las de otros, y la habilidad para manejarlas de manera efectiva en situaciones desafiantes para mantener un entorno de apoyo
		Sensibilidad cultural y social	Entender y responder adecuadamente a las emociones de los estudiantes dentro de los contextos de sus culturas y experiencias de vida únicas
		Comunicación emocional efectiva	Comunicar esperanza, apoyo y comprensión a estudiantes con diversas necesidades emocionales, fomentando un ambiente inclusivo donde todos los estudiantes se sientan valorados y comprendidos
Multicultural competence: Exploring the link between globalization, select demographics, and school counselors' self-perceptions. (Rodgers & Furcron, 2019)	Analizar cómo la globalización y las demografías seleccionadas influyen en las autopercepciones de los consejeros escolares sobre su competencia multicultural.	Manejo de relaciones interpersonales	Establecer y mantener relaciones respetuosas y empáticas con los estudiantes, sus familias y el personal escolar, determinante para la creación de una comunidad escolar inclusiva y de apoyo
		Conciencia Intercultural	Desarrollar una profunda comprensión de las diversas culturas que interactúan en el entorno escolar. Esto incluye conocimientos sobre diferentes normas, valores y prácticas culturales que pueden influir en la conducta y las interacciones de los estudiantes.
		Comunicación intercultural	Comunicarse de manera efectiva con estudiantes y familias de diversas culturas. Manejar sensatamente las diferencias de idioma y las normas comunicativas para evitar malentendidos y promover un diálogo efectivo

Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. (Mažgon et al., 2018)	El estudio explora cómo los programas de formación están preparando a los consejeros escolares para enfrentar los desafíos y aprovechar las oportunidades de la educación inclusiva, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas especiales o diferencias, sean apoyados adecuadamente. Evalúa las competencias que deben tener los futuros consejeros escolares para trabajar efectivamente en entornos de educación inclusiva.	Adaptabilidad	Adaptar métodos de consejería y enfoques educativos a las necesidades de una población estudiantil diversa, reconociendo y respetando sus diferentes antecedentes y experiencias
		Evaluación de necesidades multiculturales	Evaluar y entender las necesidades únicas de estudiantes de diferentes orígenes culturales, y para desarrollar e implementar estrategias que aborden estas necesidades de manera efectiva
		Promoción de la inclusión y equidad	Desarrollar y fomentar un ambiente escolar que promueva la inclusión y la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural o demográfico
		Sensibilidad hacia la diversidad	Reconocer y valorar la diversidad en el aula, incluyendo diferencias en habilidades, cultura y antecedentes socioeconómicos.
		Desarrollo e implementación de estrategias inclusivas	Desarrollar e implementar estrategias pedagógicas y de consejería que promuevan la inclusión de todos los estudiantes.
		Sensibilidad hacia la diversidad	Reconocer y valorar la diversidad en el aula, incluyendo diferencias en habilidades, cultura y antecedentes socioeconómicos
		Colaboración con profesionales y familias	Trabajar de manera efectiva con otros profesionales de la educación y con las familias para promover un enfoque inclusivo de la educación
		Evaluación y adaptación continua	Evaluar continuamente las necesidades de los estudiantes y adaptar los enfoques de consejería para satisfacer estas necesidades de manera efectiva

		Abogacía por la inclusión	Abogar por políticas y prácticas que promuevan la inclusión y la equidad en la educación
Multicultural and social justice counseling competencies: institutional interventions for professional school counselors. (Leibowitz-Nelson et al., 2020)	Analiza cómo los consejeros escolares pueden desarrollar competencias en multiculturalidad y justicia social para implementar intervenciones institucionales efectivas. El estudio aborda la necesidad de integrar estas competencias en las prácticas diarias de los consejeros para promover un entorno educativo más inclusivo y equitativo que reconozca y aborde las desigualdades y las barreras sistemáticas que enfrentan algunos estudiantes.	Conciencia de la justicia social y multiculturalidad	Los consejeros deben tener un conocimiento profundo de las teorías y principios de la justicia social y la multiculturalidad, comprendiendo cómo las dinámicas de poder y privilegio afectan a los estudiantes en el entorno escolar.
		Intervención centrada en la equidad	Desarrollar habilidades para diseñar y aplicar intervenciones que promuevan la equidad y la inclusión en la escuela. Abordar las desigualdades raciales, económicas, de género y de capacidad en las políticas y prácticas escolares.
		Trabajar con diversidad	Interactuar efectivamente con estudiantes de diversos orígenes culturales y sociales, entendiendo y respetando sus experiencias y perspectivas únicas.
		Abogacía y liderazgo en justicia social	Abogar por cambios institucionales que mejoren los resultados educativos para todos los estudiantes, especialmente aquellos que son históricamente marginados o desfavorecidos
The construction and validation of the school counseling transformational leadership inventory. (Gibson et al., 2018)	Aborda el desarrollo y la validación de un inventario de competencias de liderazgo transformacional en consejeros escolares, convirtiéndose en una herramienta para identificar fortalezas y áreas de mejora en el liderazgo escolar.	Evaluación y análisis crítico	Evaluar críticamente las políticas y prácticas escolares a través de la justicia social y multiculturalidad, identificando y abordando las áreas que necesitan mejora
		Influencia idealizada	Actuar como un modelo a seguir ganándose la admiración, el respeto y la confianza de los estudiantes
		Motivación inspiradora	Inspira y motiva a los estudiantes y al personal a alcanzar altos estándares y a comprometerse con las metas de la escuela

Estímulo intelectual	Fomentar la innovación y la creatividad, desafiando las suposiciones existentes y fomentando la resolución de problemas entre los estudiantes y el personal
Consideración individualizada	Prestar atención a las necesidades de desarrollo de los seguidores, actuando como un mentor o coach
Liderazgo ético y culturalmente competente	Integrar principios éticos y una comprensión de las diferencias culturales en la práctica del liderazgo para abordar efectivamente la diversidad en la comunidad escolar

Respuesta pregunta de revisión 3. *¿Cómo se mide el desarrollo de estas competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?*

La medición de competencias en el personal de acompañamiento estudiantil se realiza a través de diversas herramientas y enfoques que han sido diseñados y validados en la literatura académica. Estas herramientas incluyen cuestionarios, encuestas, y evaluaciones estructuradas que permiten una valoración objetiva de las habilidades y conocimientos adquiridos por los consejeros escolares. En la tabla No. 21 se exponen las investigaciones que no solo discuten competencias importantes, sino que también diseñan y validan herramientas específicas para su medición, convirtiéndose en instrumentos necesarios para proporcionar evaluaciones objetivas y estructuradas de las competencias en el personal de acompañamiento en entornos educativos, facilitando así la mejora continua en la formación y práctica de los consejeros escolares. Estas herramientas de medición son fundamentales para asegurar que los profesionales no solo adquieren las competencias necesarias, sino que también pueden aplicarlas efectivamente en su práctica diaria, contribuyendo al bienestar y desarrollo de los estudiantes.

Tabla 21

Escala de medición de competencias

Nombre del Artículo	Escala de Medición Específica	Descripción de la Escala
The Construction and Validation of the School Counseling Transformational Leadership Inventory. (Gibson et al., 2018)	School Counseling Transformational Leadership Inventory	Una escala diseñada para evaluar las competencias de liderazgo transformacional en consejeros escolares, centrada en características como la influencia idealizada, la motivación inspiradora, el estímulo intelectual y la consideración individualizada.
Multicultural Competency Training of School Counselor Trainees: Development of the Social Class and Classism Training Questionnaire. (Pietrantonio & Glance, 2019)	Social Class and Classism Training Questionnaire	Un cuestionario desarrollado para medir la formación y competencias de los consejeros escolares en formación respecto a la conciencia y habilidades para manejar cuestiones de clase social y clasismo.

Respuesta pregunta de revisión 4. *¿Cuáles son los desafíos comunes en la implementación de un marco de competencias en el personal de acompañamiento estudiantil?*

Revisados los documentos objeto del análisis, se denota que la implementación de un marco de competencias para el personal de acompañamiento estudiantil enfrenta varios desafíos comunes. Estos desafíos pueden variar dependiendo del contexto educativo, los recursos disponibles y las políticas educativas, pero a nivel general se destacan desafíos relacionados con:

- Metodologías para evaluar y mejorar constantemente las estrategias de intervención y apoyo: Se debe establecer un enfoque integrado que no solo aborde las necesidades académicas, sino también emocionales y sociales de los estudiantes. es necesario plantear los indicadores de éxito y los métodos de evaluación adecuados lo que requiere una planificación cuidadosa y recursos para recoger y analizar datos.
- Resistencia al cambio institucional y la adaptabilidad de los programas de acompañamiento estudiantil a las nuevas demandas sociales y tecnológicas: Se enfatiza sobre la importancia de que las instituciones educativas adopten marcos de competencias flexibles y dinámicos que puedan adaptarse a los rápidos cambios en la sociedad y las necesidades de una población estudiantil diversa.
- Capacitación y desarrollo profesional: Uno de los desafíos principales es asegurar que el personal tenga acceso a la capacitación necesaria para desarrollar las competencias requeridas. Esto puede incluir formación en áreas específicas como competencias multiculturales, habilidades de intervención en crisis y manejo de casos complejos.
- Cambio de paradigma en la práctica profesional: Implementar un nuevo marco de competencias a menudo requiere un cambio en la cultura organizacional y las prácticas establecidas. Esto se hace evidente en la resistencia entre el personal que está acostumbrado a métodos tradicionales o que no ve la necesidad inmediata de adaptar nuevas competencias.
- Recursos y apoyo institucional: La falta de recursos suficientes, como tiempo, financiamiento y apoyo administrativo, puede limitar la capacidad del personal para implementar nuevas competencias. Sin el respaldo institucional necesario, es difícil para los consejeros y otros profesionales del apoyo estudiantil expandir sus habilidades y aplicarlas efectivamente.
- Integración con los currículos académicos y servicios estudiantiles: Alinear las competencias del personal de acompañamiento estudiantil con los objetivos

académicos y los servicios estudiantiles puede ser difícil. Requiere una coordinación y comunicación efectiva entre diferentes departamentos y servicios dentro de la institución.

- Adaptabilidad y actualización continua: El campo del acompañamiento estudiantil está en constante evolución y mantener el marco de competencias actualizado con las últimas investigaciones y prácticas óptimas es un desafío continuo.
- Compromiso con la Justicia Social: Integrar la justicia social de manera explícita en el marco de competencias representa un enfoque proactivo y ético que busca no solo atender, sino transformar activamente las dinámicas de poder y desigualdad en el entorno educativo.
- Diversidad y equidad: Los consejeros deben ser competentes para abordar y respetar la diversidad cultural de los estudiantes. Esto puede ser desafiante, especialmente en regiones con una gran heterogeneidad cultural o donde existen tensiones sociales y económicas significativas.

2.2.3. Conductas de Riesgo en Estudiantes Universitarios: Mapeo (MSL) y Revisión Sistemática de Literatura (RSL)

Marco introductorio: Conductas de riesgo

Las conductas de riesgo se refieren a comportamientos que incrementan la posibilidad de consecuencias negativas tanto para el individuo como para la sociedad. Estas conductas pueden incluir el consumo de sustancias, comportamientos sexuales riesgosos, violencia, intentos de suicidio, trastornos alimentarios, entre otras situaciones con potencial para causar daño físico, emocional o social (Manwani et al., 2022). Sanci et al., (2018) complementan mencionando que las conductas de riesgo se caracterizan por comportamientos que suponen un riesgo elevado de problemas físicos, sociales o emocionales para el individuo y la sociedad.

La adolescencia es el grupo de edad con mayor propensión a verse afectado por las consecuencias adversas de tales comportamientos debido a los rápidos cambios en su desarrollo físico, cognitivo y social. Diversos estudios han examinado los factores que llevan a estas conductas de riesgo en adolescentes, destacando que no se deben a un solo factor, sino a una combinación de múltiples elementos que los hacen más susceptibles a tomar riesgos.

El comportamiento de riesgo en los adolescentes también puede ser visto desde una perspectiva evolutiva. Las conductas de riesgo pueden ser medios a través de los cuales los adolescentes obtienen beneficios potenciales para su supervivencia y reproducción. Este enfoque sugiere que algunas conductas riesgosas pueden estar estratégicamente planificadas y no solo ser impulsivas, lo que desafía los marcos predominantes que atribuyen el comportamiento de riesgo adolescente principalmente a la falta de inhibición de la respuesta (Maslowsky et al., 2019).

En el escenario de los estudiantes universitarios, estos enfrentan una serie de desafíos que pueden contribuir a la adopción de conductas de riesgo. Entre estos factores se encuentran la transición a un nuevo entorno social, la falta de supervisión parental, la presión para rendir académicamente y la necesidad de encajar en grupos sociales. La experimentación y la búsqueda de sensaciones son características comunes en esta etapa de la vida, lo que puede llevar a conductas que ponen en riesgo su bienestar físico y mental (Manwani, et al., 2022). Según Ansari et al., (2018), la presencia de múltiples conductas de riesgo en los estudiantes universitarios está asociada con un mayor riesgo de bajo rendimiento académico, morbilidad y mortalidad prematura. Estudios han demostrado que los comportamientos de riesgo como el tabaquismo, el consumo de alcohol y la inactividad física son prevalentes en esta población, lo que subraya la necesidad de estrategias preventivas integrales que aborden simultáneamente múltiples factores de riesgo.

El presente estudio se centra en el mapeo de conductas de riesgo en el contexto universitario, en el periodo 2019-2023 siguiendo las directrices de la metodología PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Este enfoque sistemático permite una evaluación exhaustiva y estructurada de la literatura existente, asegurando la inclusión de estudios relevantes y de alta calidad para el tema de investigación.

El objetivo principal de este estudio es mapear y analizar las conductas de riesgo predominantes entre los estudiantes universitarios. A través de un análisis detallado y sistemático, busca proporcionar una comprensión profunda de las conductas de riesgo en el entorno universitario, identificando las recomendaciones prácticas basadas en evidencia para su abordaje y gestión.

Etapas 1: Planificación de la revisión

Preguntas de investigación

Para guiar el enfoque de este estudio se plantearon 5 preguntas de mapeo (MQ) y 3 preguntas de revisión (RQ), permitiendo una exploración estructurada de la literatura existente, facilitando la identificación de patrones y tendencias en los estudios, a saber:

- MQ1: Distribución anual de publicaciones sobre conductas de riesgo en estudiantes universitarios
- MQ2: Distribución de documentos por medio de publicación
- MQ3: Autores destacados en el tema de investigación
- MQ4: Principales financiadores de la investigación relacionada
- MQ5: Afiliaciones de los principales autores
- RQ1: ¿Cuáles son las principales conductas de riesgo detectadas?
- RQ2: ¿Cuáles son las principales conclusiones de los estudios?
- RQ3: ¿Cuáles son principales intervenciones propuestas para abordar las conductas de riesgo?

Criterios de elegibilidad

Para seleccionar los documentos del análisis, se definieron criterios específicos de inclusión, exclusión y evaluación de calidad. Además, se tuvieron en cuenta factores como la relevancia temática y la actualidad de los estudios para garantizar la pertinencia y el rigor del análisis. La Tabla No.22 muestra de manera detallada todos los criterios establecidos para la inclusión, exclusión y evaluación de calidad en este mapeo.

Tabla 22

Criterios inclusión, exclusión, calidad

Tipo de Criterio	Identificador	Descripción Detallada
Inclusión	CI1	Enfoque en conductas de riesgo en estudiantes universitarios
Inclusión	CI2	Publicaciones del periodo 2018-2023
Inclusión	CI3	Formato de publicación en artículos académicos
Inclusión	CI4	Documentos en idioma inglés y español
Inclusión	CI5	Acceso abierto a los artículos
Inclusión	CI6	Documentos situados en las áreas de psicología, ciencias sociales, neuropsicología, multidisciplinario

Exclusión	CE1	Artículos no relacionados con conductas de riesgo en estudiantes universitarios
Exclusión	CE2	Publicaciones fuera del rango temporal establecido
Exclusión	CE3	Formato de publicación diferente a artículos académicos
Exclusión	CE4	Documentos en idiomas diferentes al inglés y español
Exclusión	CE5	Artículos no disponibles en acceso abierto
Exclusión	CE6	Documentos situados en otras áreas de conocimiento
Calidad	CC1	Objetivos de investigación claramente especificados
Calidad	CC2	Alineación del diseño del estudio con los objetivos
Calidad	CC3	Descripción clara de la población de estudio
Calidad	CC4	Discusión de limitaciones y problemas metodológicos
Calidad	CC5	Conclusión basada en los resultados obtenidos

Estrategia de búsqueda

Términos y bases de datos: Para llevar a cabo este análisis se seleccionó la base de datos Scopus debido a su relevancia y prestigio en el ámbito académico. Scopus es una de las bases de datos más amplias y reconocidas a nivel mundial, abarcando una vasta cantidad de publicaciones científicas y académicas en diversas disciplinas. Su cobertura y calidad de los registros indexados garantizan que los estudios seleccionados sean de alta relevancia y rigurosidad. Al utilizar Scopus la investigación se basó en las fuentes más fiables y actualizadas, proporcionando una base sólida para el mapeo de conductas de riesgo en estudiantes universitarios.

Términos de búsqueda: Para la búsqueda de literatura relevante en la base de datos Scopus, se utilizaron términos específicos para capturar un espectro amplio de conductas de riesgo que se pueden presentar en estudiantes universitarios. Los términos de búsqueda empleados incluyeron “risk conducts”, “risk behaviors”, “dangerous conducts” y “problematic conducts”, combinados con “university students” y “higher education students”. Esta estrategia de búsqueda fue diseñada para abarcar todas las posibles variaciones terminológicas y asegurar que se incluyeran estudios que examinan diversas conductas de riesgo en el contexto de la educación superior.

Cadena de búsqueda

Para identificar y recopilar la literatura relevante se diseñó una cadena de búsqueda específica que combinó términos que describen diversos tipos de conductas de riesgo con términos que identifican a la población de interés, la cadena de búsqueda utilizada fue la siguiente:

("risk conducts" or "risk behaviors" or "dangerous conducts" or "problematic conducts") and ("university students" or "higher education students") and pubyear > 2018 and pubyear < 2024 and (limit-to (subjarea, "psyc") or limit-to (subjarea, "soci") or limit-to (subjarea, "neur") or limit-to (subjarea, "mult")) and (limit-to (pubstage, "final")) and (limit-to (srctype, "j")) and (limit-to (language, "spanish") or limit-to (language, "english"))

Etapa 2: Conducción de la Revisión.

Identificación de estudios

Inicialmente se realizó una búsqueda exhaustiva en la base de datos Scopus, identificando un total de 3.999 documentos, hasta llegar a una base óptima para estudio de 248 documentos. Este amplio espectro de investigaciones incluye estudios que examinan las conductas de riesgo en el contexto de la educación superior, proporcionando una base robusta para el análisis sistemático de la literatura disponible.

Selección de estudios

Durante el proceso de depuración de los registros obtenidos, se identificaron y eliminaron duplicidades para asegurar la integridad y relevancia de los datos. En total, se encontraron 91 duplicidades, distribuidas de la siguiente manera: 79 documentos con el mismo DOI y 12 documentos con resúmenes idénticos. No se encontraron títulos duplicados. Estas duplicidades fueron eliminadas del conjunto de datos inicial, garantizando que cada estudio considerado en el análisis fuera único y contribuya de manera significativa a los hallazgos finales.

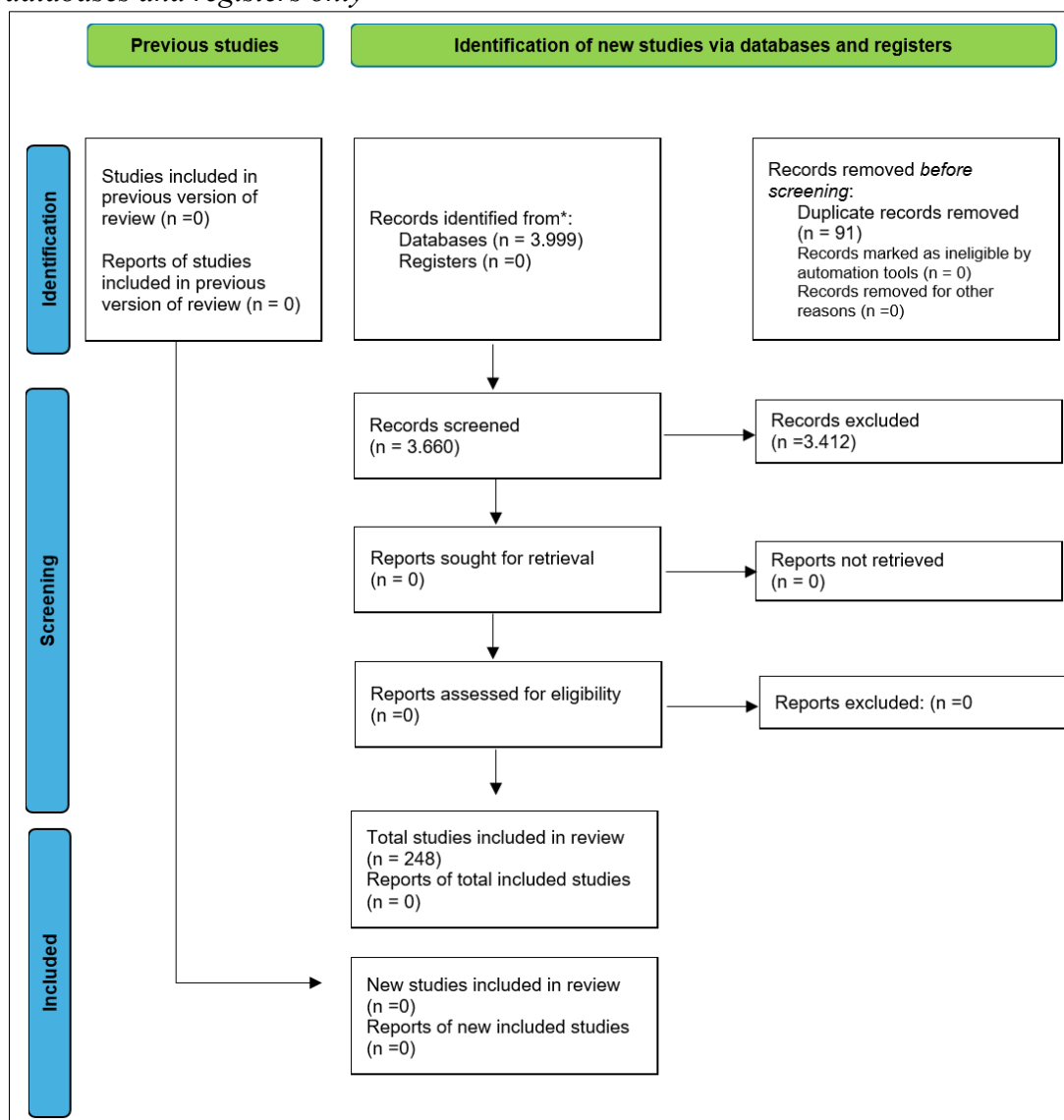
En la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión, se hizo especial énfasis en descartar aquellos documentos que no cumplieran con el Criterio de Inclusión No.1: Enfoque en conductas de riesgo en estudiantes universitarios. Este proceso riguroso resultó en la eliminación de 3.660 documentos, que, aunque podían ser relevantes en otros contextos, no

abordaban específicamente las conductas de riesgo en la población estudiantil universitaria. Esta refinación final dejó un total de 248 registros relevantes para el análisis.

El proceso de selección documental está ilustrado en la Figura No. 22, titulada “Prisma Flow”. Esta figura proporciona un desglose detallado de la información en cada una de las fases de la revisión. Las fases seguidas incluyen según Moher et al., (2009): Identificación, Cribado y Elegibilidad e Inclusión.

Figura 22

PRISMA 2020 flow diagram for updated systematic reviews which included searches of databases and registers only



Extracción de datos

La extracción de datos se llevó a cabo siguiendo un proceso estructurado se consolidó la información en una hoja de cálculo construida en diferentes etapas. En esta hoja se registraron todos los documentos encontrados y seleccionados de acuerdo con la cadena de búsqueda y criterios previamente definidos de inclusión, exclusión y calidad. El uso de esta herramienta permitió una mayor precisión y organización tanto en el análisis de datos como en la presentación de los resultados. El siguiente enlace muestra cada etapa del proceso al igual que la información de cada documento objeto de análisis: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1oJyrBccws_joVUfa8synUDu3MBmZyW-6/edit?usp=sharing&ouid=105191236480538870852&rtpof=true&sd=true

Síntesis y análisis de datos

La síntesis de datos en este mapeo de la literatura se realizó mediante la comparación y el resumen de los hallazgos de los estudios seleccionados. La síntesis y el análisis de datos implicaron la integración, evaluación y presentación de la evidencia recopilada en los 248 estudios seleccionados, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas y proporcionar una visión informada sobre las conductas de riesgo en estudiantes universitarios. Este enfoque permitió una evaluación exhaustiva y detallada, asegurando que los resultados fueran relevantes y aplicables al contexto educativo.

Etapas 3: Resultados del mapeo de la literatura

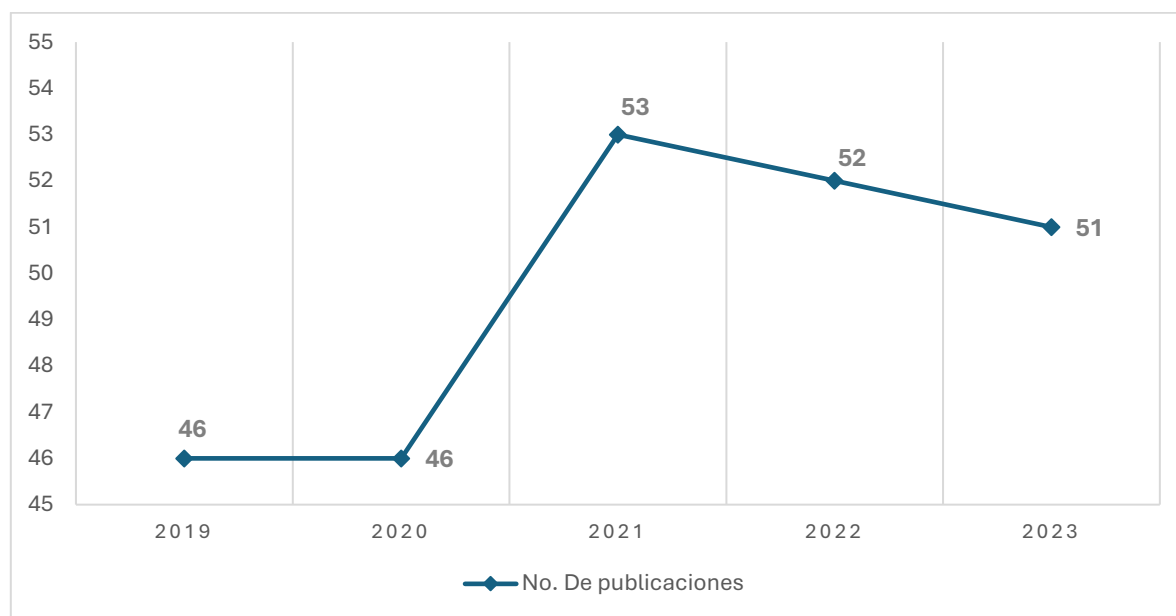
La investigación sobre las conductas de riesgo en estudiantes universitarios ha cobrado relevancia en los últimos años debido a la importancia de entender y mitigar comportamientos que pueden afectar negativamente el bienestar y el rendimiento académico de los jóvenes. Este mapeo analiza las tendencias en la publicación de estudios sobre este tema, basándose en un conjunto de datos de 248 documentos académicos publicados en base de datos Scopus.

Respuesta pregunta de mapeo 1. *¿Cuál es la distribución anual de publicaciones sobre conductas de riesgo en estudiantes universitarios?:*

La distribución anual de publicaciones sobre conductas de riesgo en estudiantes universitarios muestra una tendencia estable pero creciente a lo largo de los años. Desde 2019 hasta 2023, el número de publicaciones ha aumentado pasando de 46 en 2019 a 51 en 2023. Este aumento sugiere un interés creciente y una mayor conciencia sobre la importancia de abordar las conductas de riesgo en el contexto universitario, tal como se muestra en la figura No.23.

Figura 23

Numero de publicaciones por año



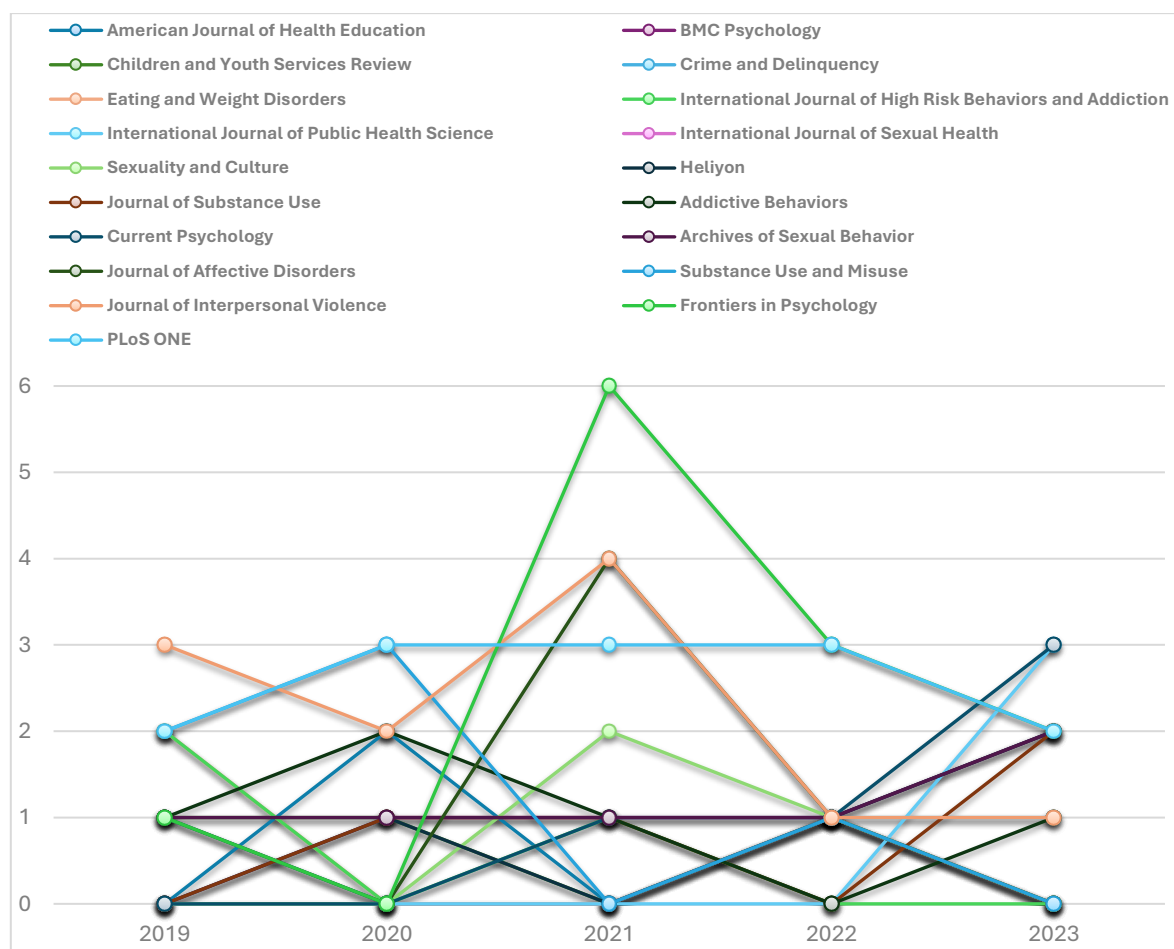
En la anterior figura es visible que hay ciertos años en los que el número de publicaciones es notablemente más alto. Estos picos pueden estar relacionados con eventos o tendencias globales que han puesto un mayor énfasis en la salud y el comportamiento de los estudiantes, tal es el caso la transición del periodo 2021 al 2022 con la situación pandémica y el retorno a las instituciones educativas. Aunque hay un aumento general, existen años donde se mantiene el número de publicaciones base, lo cual podría estar relacionado con cambios en las prioridades de investigación, disponibilidad de fondos, o incluso la aparición de nuevas áreas de interés en el campo de la salud y la educación.

Respuesta pregunta de mapeo 2. *Cuál es la distribución de documentos por medio de publicación:*

El análisis de la distribución de documentos por medio de publicación revela las tendencias en las revistas académicas que abordan las conductas de riesgo en estudiantes universitarios entre 2019 y 2023. La figura de líneas No. 24 que se presenta a continuación muestra la evolución del número de artículos publicados por revista en este periodo de tiempo, se incluyen aquellas revistas que han publicado al menos 3 artículos en el total del periodo estudiado. Esta visualización permite identificar tendencias en la cantidad de publicaciones y detectar periodos de mayor o menor actividad editorial en las diferentes revistas científicas.

Figura 24

Distribución anual de documentos por medio de publicación



La distribución de documentos a través de diferentes revistas muestra un interés creciente en las conductas de riesgo en estudiantes universitarios. PLoS ONE y Frontiers in Psychology son las revistas con el mayor número de publicaciones, destacándose como

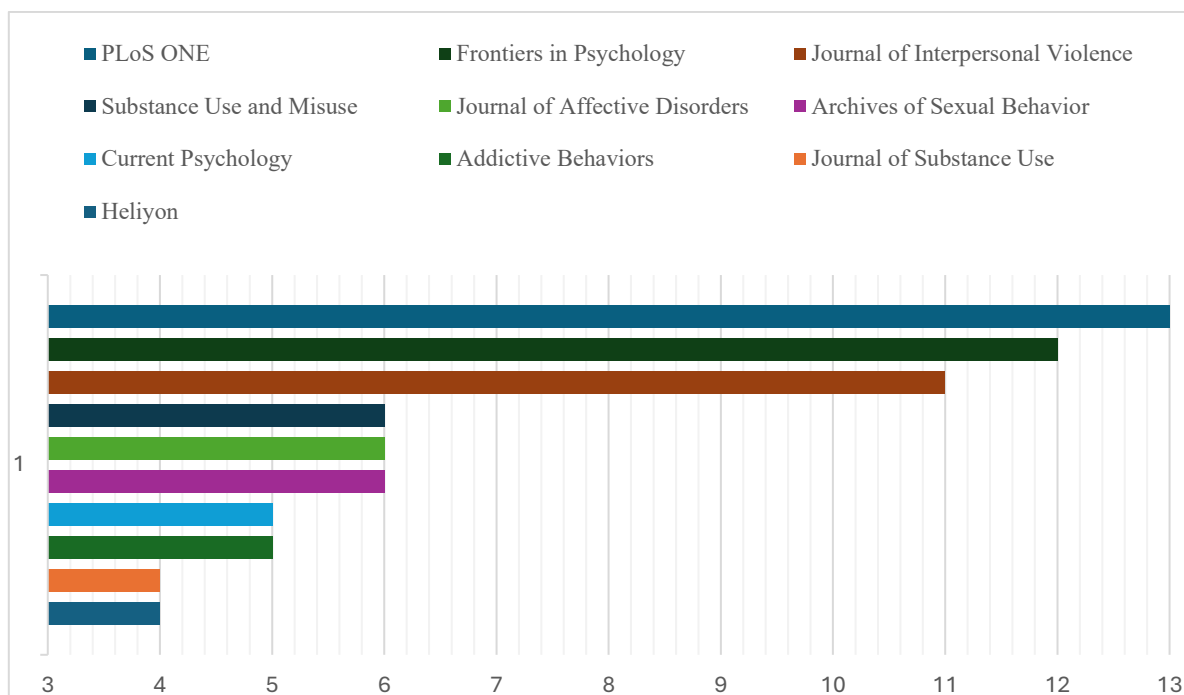
fuentes clave en este campo de estudio. La tendencia general muestra un incremento en el número de publicaciones en 2021, lo que podría reflejar un mayor enfoque en la salud mental y las conductas de riesgo en el contexto de la pandemia de COVID-19.

Revistas con menor cantidad de publicaciones, pero que aún son relevantes en el campo, incluyen “American Journal of Health Education”, “BMC Psychology”, “Children and Youth Services Review”, “Crime and Delinquency”, “Eating and Weight Disorders”, y “International Journal of High Risk Behaviors and Addiction”, Cada una con 3 artículos. Estas contribuciones, aunque menores en número, son vitales para una comprensión integrada del tema, este análisis, permite identificar las revistas líderes en la investigación sobre conductas de riesgo, siendo importante para futuras revisiones y colaboraciones académicas.

El análisis anterior se complementa con la Figura No. 25, que detalla el total de documentos publicados por medio de publicación (aquellas con más de 4 publicaciones en total) al final del periodo estudiado en 2023. Esta gráfica proporciona una visualización clara y concisa de las revistas que han contribuido significativamente a la literatura sobre conductas de riesgo en estudiantes universitarios, permitiendo una comparación rápida de su impacto y relevancia en el campo investigativo.

Figura 25

Distribución total de documentos por medio de publicación (más de 4 en total)



Análisis Comparativo: Al comparar las principales revistas por otras variables, se puede identificar cuáles son las más adecuadas para diferentes necesidades de investigación y publicación. En el análisis realizado se destacan como las de mayor visibilidad y acceso abierto a las revistas: PLoS ONE y Frontiers in Psychology y las de mayor impacto y especialización temática: Journal of Affective Disorders y Addictive Behaviors.

A continuación, se presenta en la Tabla No. 23 un análisis comparativo de medios de publicación, destacando las principales revistas que publican investigaciones sobre conductas de riesgo en estudiantes universitarios. Este análisis incluye variables como el número total de publicaciones, el factor de impacto, el ámbito temático, la frecuencia de publicación, el acceso y disponibilidad, y el promedio de citas por publicación. Esta comparación proporciona una visión integral de las revistas más influyentes y relevantes en este campo, facilitando la identificación de las fuentes más adecuadas para futuras investigaciones y publicaciones.

Tabla 23*Análisis comparativo revistas*

Revista	Publicaciones totales	Impact Factor	Ámbito Temático	Frecuencia de Publicación	Acceso y Disponibilidad	Citas prom. por Publicación
PLoS ONE	13	3.240	Multidisciplinar	Continuo	Acceso Abierto	5.2
Frontiers in Psychology	12	2.990	Psicología	Continuo	Acceso Abierto	4.8
Journal of Interpersonal Violence	11	2.443	Violencia, Criminología	Bimensual	Suscripción	4.0
Substance Use and Misuse	6	1.700	Salud Pública, Adicciones	Mensual	Suscripción	3.5
Journal of Affective Disorders	6	4.839	Psiquiatría, Psicología Clínica	Mensual	Suscripción	6.0
Archives of Sexual Behavior	6	3.372	Sexualidad, Psicología	Bimensual	Suscripción	4.2
Addictive Behaviors	5	4.591	Psicología, Adicciones	Mensual	Suscripción	5.9
Current Psychology	5	2.124	Psicología General	Trimestral	Suscripción	3.0
Journal of Substance Use	4	1.245	Salud Pública, Adicciones	Trimestral	Suscripción	2.8
Heliyon	4	1.857	Multidisciplinar	Continuo	Acceso Abierto	3.2

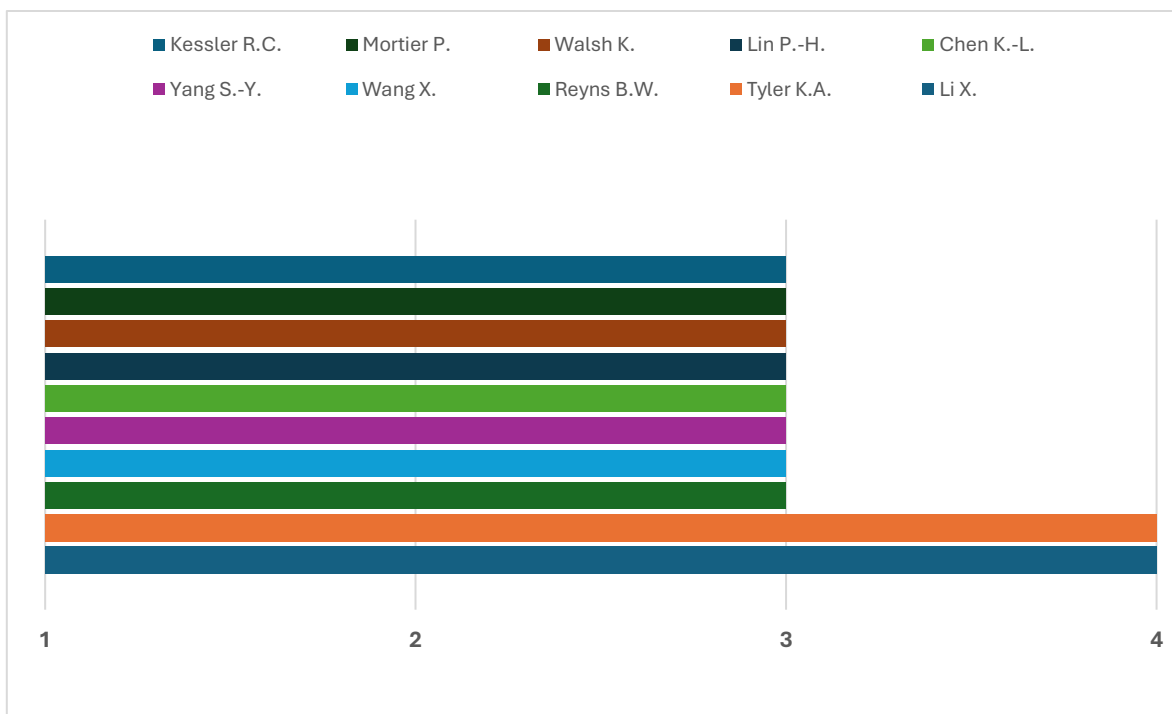
Del anterior análisis se destaca: PLoS ONE y Frontiers in Psychology tienen el mayor número de publicaciones, lo que sugiere que son fuentes prolíficas en este campo. Journal of Affective Disorders y Addictive Behaviors tienen los factores de impacto más altos, indicando una mayor influencia y prestigio en el ámbito académico. Cada revista se enfoca en áreas temáticas específicas, lo que puede influir en el tipo de investigaciones publicadas. Por ejemplo, Archives of Sexual Behavior se especializa en estudios sobre sexualidad, mientras que Substance Use and Misuse se centra en adicciones y salud pública. Revistas como Substance Use and Misuse y Journal of Affective Disorders publican con mayor frecuencia, lo que puede ofrecer más oportunidades para publicar investigaciones recientes y de actualidad. Revistas de acceso abierto como PLoS ONE y Frontiers in Psychology

permiten un acceso más amplio y libre a sus contenidos, lo que puede aumentar la visibilidad y citación de sus artículos. *Journal of Affective Disorders* y *Addictive Behaviors* tienen un alto promedio de citas por publicación, lo que indica que sus artículos son altamente referenciados por otros investigadores.

Respuesta pregunta de mapeo 3. *¿Cuáles son los autores más destacados en el tema de investigación?:*

En el análisis de las publicaciones sobre conductas de riesgo en estudiantes universitarios, se identificaron varios autores destacados que han contribuido significativamente a la literatura en este campo. Entre ellos se encuentran Li X., Tyler K.A., Reyns B.W., Wang X., Yang S.-Y., Chen K.-L., Lin P.-H., Walsh K., Mortier P., y Kessler R.C. Estos investigadores, afiliados a diversas instituciones académicas de renombre, han abordado una amplia gama de temas relacionados con las conductas de riesgo, desde la salud mental y el consumo de sustancias hasta los comportamientos sexuales de riesgo y la adicción a las tecnologías.

La diversidad de enfoques y metodologías empleadas por estos investigadores refleja la complejidad y multifacética naturaleza de las conductas de riesgo en el entorno universitario. Sus investigaciones no solo han enriquecido el entendimiento académico del tema, sino que también han proporcionado una base sólida para el desarrollo de intervenciones y políticas educativas destinadas a mejorar el bienestar y la seguridad de los estudiantes. La figura No, 26 muestra los autores con más publicaciones, destacando a aquellos que han contribuido significativamente al volumen total de artículos en el período analizado. Esta visualización ayuda a identificar a los investigadores más prolíficos y su impacto en la literatura científica.

Figura 26*Distribución de Publicaciones por Autor*

Los autores identificados en la gráfica representan una porción importante de la producción científica dentro del conjunto de datos. La presencia de múltiples autores con un número elevado de publicaciones indica una posible concentración de conocimientos y experiencia en determinadas áreas de investigación. Se destacan entonces:

- Li X. y Tyler K.A.: Estos autores son los más prolíficos, con 4 publicaciones cada uno, su alta frecuencia de publicaciones sugiere una intensa actividad investigadora y una fuerte presencia en sus respectivos campos.
- Reyns B.W., Wang X., Yang S.-Y., Chen K.-L., Lin P.-H., Walsh K., Mortier P., y Kessler R.C.: Cada uno de estos autores ha publicado 3 artículos. Aunque ligeramente por debajo de los líderes en el tema, su contribución sigue siendo significativa y muestra un alto nivel de producción académica.

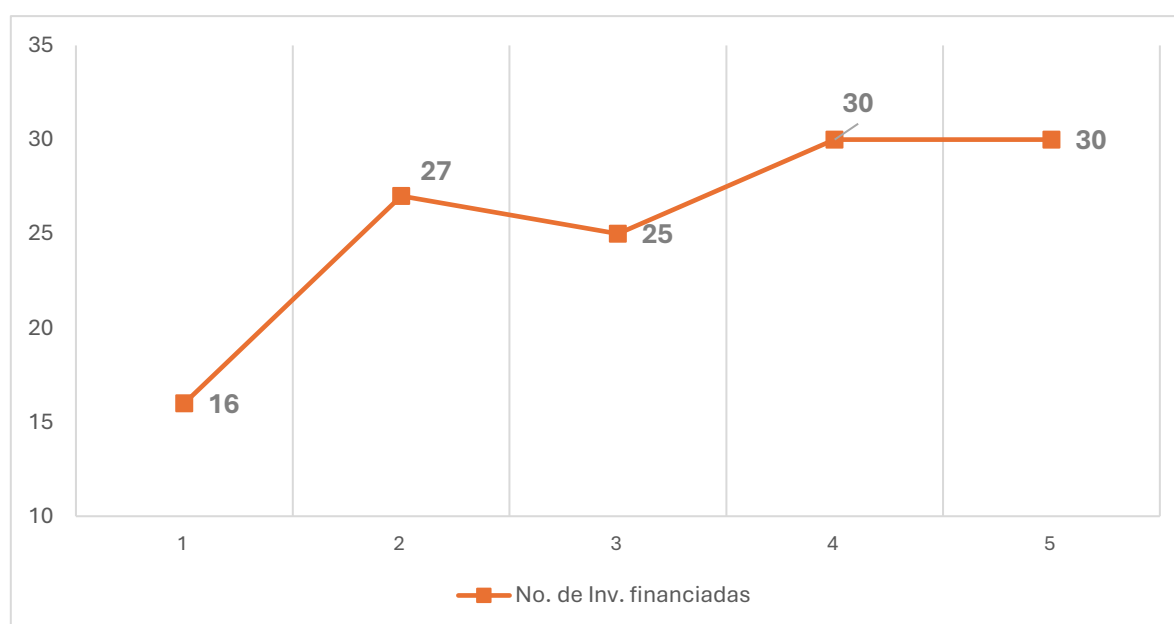
Respuesta pregunta de mapeo 4. *¿Cuáles son los principales financiadores de la investigación relacionada?*

El análisis de la financiación de los estudios revela las principales fuentes que apoyan estas investigaciones. Identificar los financiadores no solo permite comprender mejor las

prioridades y tendencias en el financiamiento de la investigación, sino que también destaca las instituciones y organizaciones comprometidas con la mejora del bienestar estudiantil. La financiación es posibilita el llevar a cabo investigaciones de alta calidad que puedan informar políticas efectivas y programas de intervención. A continuación, se presenta en la figura No. 27 la evolución anual de investigaciones financiadas del conjunto de datos estudiado, destacando que 128 investigaciones fueron financiadas de manera individual o cooperada.

Figura 27

Financiación de publicaciones



En la tabla No. 24 se destacan las 47 entidades financiadoras de las investigaciones estudiadas, especificando su país de origen y naturaleza, con el fin de proporcionar una visión clara de los organismos que contribuyen significativamente al avance en el estudio de las conductas de riesgo en el contexto universitario. Entre estas entidades, destacan el National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism con 4 financiaciones, el National Institutes of Health con 5 financiaciones y la National Natural Science Foundation of China con 4 financiaciones. El resto de las entidades han financiado entre 1 y 2 investigaciones durante el periodo estudiado.

Tabla 24*Principales entidades financiadoras (2018-2023)*

Nombre de la Entidad	País	Pública/Privada
American Indian Higher Education Consortium	Estados Unidos	Privada
Bay Mills Community College	Estados Unidos	Pública
Beijing Normal University	China	Pública
Blackfeet Community College	Estados Unidos	Pública
Center for Substance Abuse Prevention	Estados Unidos	Pública
Deutsche Forschungsgemeinschaft	Alemania	Pública
Diné College	Estados Unidos	Pública
Flight Attendant Medical Research Institute	Estados Unidos	Privada
Fogarty International Center	Estados Unidos	Pública
Fond du Lac Tribal & Community College	Estados Unidos	Pública
Food and Drug Administration	Estados Unidos	Pública
Fort Peck Community College	Estados Unidos	Pública
Fundação para a Ciência e a Tecnologia	Portugal	Pública
Fundamental Research Funds for the Central Universities	China	Pública
Ilisagvik College	Estados Unidos	Pública
Institute of American Indian Arts	Estados Unidos	Pública
Keweenaw Bay Ojibwa Community College	Estados Unidos	Pública
Lac Courte Oreilles Ojibwa Community College	Estados Unidos	Pública
Little Priest Tribal College	Estados Unidos	Pública
Lung, and Blood Institute	Estados Unidos	Pública
Ministry of Education of the People's Republic of China	China	Pública
National Cancer Institute	Estados Unidos	Pública
National Center for Advancing Translational Sciences	Estados Unidos	Pública
National Center for Research Resources	Estados Unidos	Pública
National Heart	Estados Unidos	Pública
National Institute of Child Health and Human Development	Estados Unidos	Pública
National Institute of Mental Health	Estados Unidos	Pública
National Institute on Aging	Estados Unidos	Pública
National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism	Estados Unidos	Pública
National Institute on Minority Health and Health Disparities	Estados Unidos	Pública
National Institutes of Health	Estados Unidos	Pública

National Natural Science Foundation of China	China	Pública
Navajo Technical University	Estados Unidos	Pública
Nebraska Indian Community College	Estados Unidos	Pública
Northwest Indian College	Estados Unidos	Pública
Oglala Lakota College	Estados Unidos	Pública
Red Crow Community College	Canadá	Pública
Saginaw Chippewa Tribal College	Estados Unidos	Pública
Salish Kootenai College	Estados Unidos	Pública
Sitting Bull College	Estados Unidos	Pública
Southwestern Indian Polytechnic Institute	Estados Unidos	Pública
Stone Child College	Estados Unidos	Pública
Substance Abuse and Mental Health Services Administration	Estados Unidos	Pública
Turtle Mountain Community College	Estados Unidos	Pública
U.S. Department of Health and Human Services	Estados Unidos	Pública
United Tribes Technical College	Estados Unidos	Pública
Virginia Commonwealth University	Estados Unidos	Pública

El análisis de los datos sugiere que el apoyo financiero de los principales financiadores ha variado a lo largo de los años. Algunos financiadores, National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, National Institutes of Health y National Natural Science Foundation of China, muestran un patrón de financiamiento más constante. Por otro lado, los financiadores menores muestran picos de apoyo en años específicos, probablemente relacionados con proyectos o iniciativas de coyuntura particular que se desarrollaron en esos años. El análisis de la evolución de las menciones de financiadores por año proporciona información valiosa sobre las tendencias de financiamiento y la relación con los principales financiadores, este análisis es pertinente, puesto que, ayuda a tomar decisiones informadas al maximizar las oportunidades de financiamiento y asegurar la sostenibilidad de los proyectos.

Respuesta pregunta de mapeo 5. ¿Cuál es la afiliación institucional de los principales autores?

El análisis de las principales afiliaciones de los investigadores revela una distribución interesante de las instituciones académicas a las que pertenecen los autores de las investigaciones durante el periodo estudiado. Se destaca que las instituciones educativas de

Estados Unidos y España tienen el mayor número de investigadores con 53 y 11 respectivamente. En su orden sigue Ghana con 5 investigadores, mientras que los Emiratos Árabes Unidos, Hong Kong y Serbia cuentan con 3 investigadores cada uno.

Esta distribución se encuentra representada en la tabla No. 25, que muestra el número de investigadores por país y universidad, destacando las principales contribuciones académicas en el ámbito global (se presentan las instituciones con más de 3 investigadores asociados).

Tabla 25

Número de investigadores según afiliación

Universidad	No. De investigadores	País
University of Michigan	11	Estados Unidos
University of Washington	11	Estados Unidos
University of California	9	Estados Unidos
University of Cape Coast	5	Ghana
University of New Mexico	5	Estados Unidos
University of Mississippi	4	Estados Unidos
University of Huelva	4	España
University of Valencia	4	España
University of Maryland	4	Estados Unidos
University of Sharjah	3	Emiratos Árabes Unidos
University Universitat Pompeu Fabra (UPF)	3	España
University of Georgia	3	Estados Unidos
University of Belgrade	3	Serbia
University of Hong Kong	3	Hong Kong
University of Nebraska-Lincoln	3	Estados Unidos
University of Columbia	3	Estados Unidos

De la tabla anterior se destaca que la University of Michigan y University of Washington lideran la lista con 11 menciones cada una, seguidas por la University of California con 9 investigadores. Otras universidades estadounidenses destacadas incluyen la University of New Mexico, University of Mississippi, University of Maryland, University of Georgia, University of Nebraska-Lincoln, y Columbia University, todas con menciones que varían entre 3 y 5 investigadores. Este predominio refleja la influencia y reconocimiento de las instituciones de educación superior norteamericanas en la producción académica y colaboración internacional.

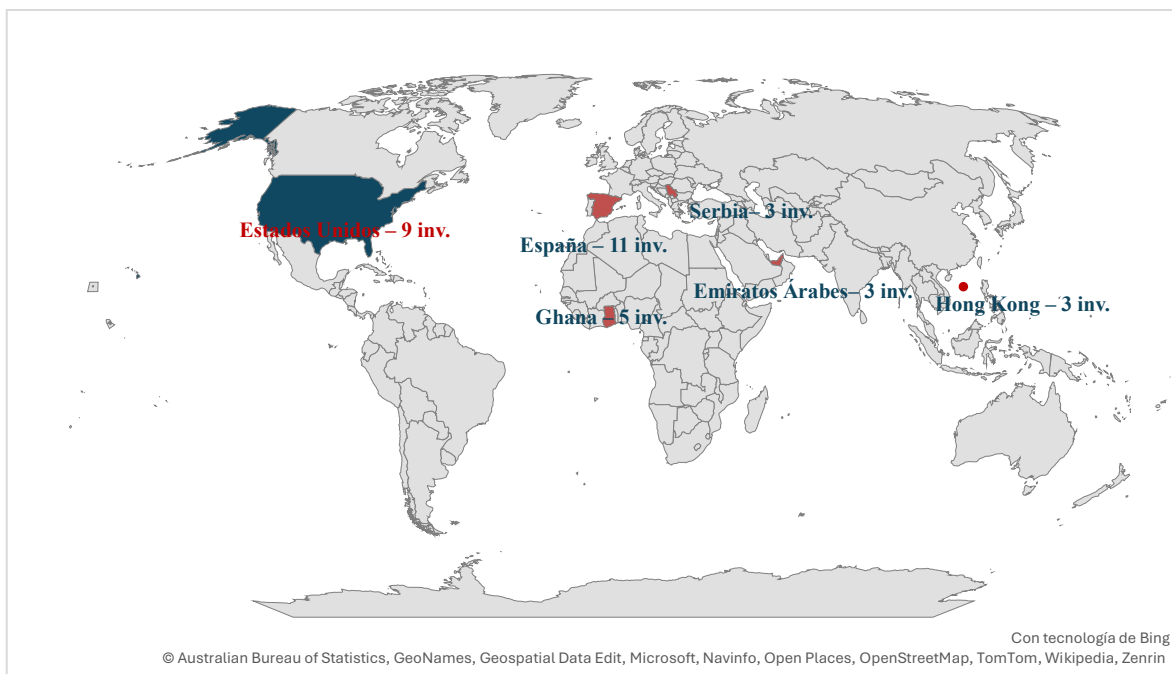
Las universidades españolas, como la University of Huelva y la University of Valencia, tienen 4 investigadores cada una, mientras que la Universitat Pompeu Fabra (UPF) tiene 3 menciones. Estas instituciones son representativas del sólido sistema educativo europeo, complementando la University of Belgrade en Serbia también figura en la lista con 3 investigadores.

University of Cape Coast en Ghana tiene 5 investigadores, demostrando la creciente contribución de las universidades africanas en el ámbito académico global. La University of Sharjah en los Emiratos Árabes Unidos también está presente con 3 investigadores, reflejando el desarrollo académico en esta región. Y finalmente la University of Hong Kong aparece con 3 investigadores asociados, subrayando la importancia de las universidades asiáticas para el estudio de las conductas de riesgo en estudiantes universitarios.

El siguiente mapa (figura No. 28) ilustra la distribución geográfica de las afiliaciones de los investigadores durante el periodo estudiado. Cada país destacado muestra el número de investigadores afiliados a universidades en ese país. Como ya se mencionó, los Estados Unidos y España sobresalen con la mayor cantidad de afiliaciones, seguidos por España, Ghana, los Emiratos Árabes Unidos, Hong Kong y Serbia. Este mapa proporciona una visualización clara de la presencia global de las instituciones académicas involucradas en las investigaciones de conductas de riesgo, destacando la influencia y colaboración internacional en la producción académica.

Figura 28

Distribución Geográfica de las Afiliaciones



Respuesta pregunta de revisión 1. ¿Cuáles son las principales conductas de riesgo detectadas?:

Esta pregunta de revisión se centra en examinar las diversas conductas de riesgo observadas en estudiantes universitarios, tal como se exponen en las publicaciones estudiadas. El objetivo es identificar y categorizar las conductas de riesgo más comunes, así como explorar las tendencias y áreas de preocupación predominantes en este grupo demográfico. La tabla No. 26 destaca, de un total general de 248 publicaciones, las categorías de riesgo más frecuentemente estudiadas y abordadas por los investigadores, las cuales se encuentran representadas por salud mental con 29 publicaciones (11.69%), comportamiento sexual con 29 publicaciones (11.69%), salud con 24 publicaciones (9.68%), consumo de alcohol con 24 publicaciones (9.68%), estado emocional con 17 publicaciones (6.85%), calidad del sueño con 11 publicaciones (4.44%), salud y COVID con 10 publicaciones (4.03%), violencia sexual con 10 publicaciones (4.03%), y actividad física con 13 publicaciones (5.24%), tecnología, internet, redes sociales, juego con 12 publicaciones (4.84%). Estas categorías representan las áreas más frecuentemente estudiadas y reflejan las principales preocupaciones en el contexto universitario.

Tabla 26

Conductas de riesgo tratadas en las investigaciones

Conducta de Riesgo	Numero de publicaciones por año					Total General
	2019	2020	2021	2022	2023	
Actividad física	3		3	3	3	12
Adicciones		1				1
Alimentación			1		1	2
Calidad del sueño	2	3	2	2	2	11
Ciberacoso y ciberdelincuencia				1	2	3
Tabaquismo, cigarrillos electrónicos, vapeadores			2		3	5
Comportamiento y salud sexual	6	3	3	8	9	29
Consumo de alcohol	1	6	4	4	9	24
Educación financiera					1	1
Estado emocional	2	3	2	5	5	17
Estrés y burnout	1	2	1	1		5
Género	1					1
Tecnología, internet, redes sociales, juego	4	4	2	1	2	13
Pornografía			2			2
Rendimiento académico				2		2
Salud	5	3	4	8	4	24
Salud mental	4	13	7	4	1	29
Salud y COVID			3	2	5	10
Sexting	1	1	1			3
Suicidio	1	1	1		2	5
Sustancias psicoactivas	3		3	2		8
Teléfono móvil	2		1		1	4
Trastorno alimentario	2	1		2		5
Victimización y abuso	3		2	1	1	7
VIH	2		1	1		4
Violencia sexual	2	3	3	2		10
Conductas de riesgo generales	1	2	5	3		11
Total General	46	46	53	52	51	248

En el análisis de las diversas conductas de riesgo observadas en estudiantes universitarios, se identifican las categorías predominantes de conductas de riesgo más comunes. De un total general de 248 publicaciones, las categorías de riesgo más frecuentemente estudiadas son:

La salud mental es el tema más investigado con 29 publicaciones, lo que destaca la preocupación de los investigadores por el bienestar psicológico de los estudiantes universitarios. A nivel general, los estudios hacen un llamado a la necesidad de implementar programas de apoyo psicológico y de salud mental en las universidades, sobre todo,

orientados a la prevención de la depresión, burnout académico, aislamiento y presión social y soledad, impacto de la tecnología, estrés académico y otros factores ambientales.

Los comportamientos sexuales incluida la salud reproductiva, son una preocupación significativa con 29 publicaciones. Estas investigaciones subrayan la importancia de proporcionar a los estudiantes universitarios información precisa y comprensible sobre temas como la prevención de enfermedades de transmisión sexual, el uso adecuado de anticonceptivos y la promoción de relaciones saludables y consensuadas. Además, se destaca la necesidad dentro del entorno universitario de servicios de apoyo accesibles, como consejería y clínicas de salud sexual, para facilitar un acceso adecuado a recursos de salud sexual. El objetivo es no solo reducir comportamientos de riesgo, sino también empoderar a los estudiantes para tomar decisiones informadas y responsables sobre su salud sexual y reproductiva.

Con 24 publicaciones, la salud en general es un tema ampliamente investigado. Esto indica una preocupación significativa por el bienestar integral de los estudiantes universitarios que converge lo físico y mental. Aunado a esto, la incidencia del COVID con 10 publicaciones es un tema relevante para los investigadores, las investigaciones hacen un llamado a entender y abordar los efectos a largo plazo de la pandemia en la salud física y mental de los estudiantes.

Además, se han identificado preocupaciones específicas relacionadas con la discapacidad física, VIH, cáncer y enfermedades terminales. La presencia de estos temas en las investigaciones refleja la necesidad de un enfoque inclusivo e integral en la atención de la salud de los estudiantes universitarios. Las investigaciones motivan a que las universidades proporcionen recursos y apoyo adecuados para estudiantes que enfrentan estas condiciones, asegurando accesibilidad, adaptación de espacios y servicios y programas de concientización. La promoción de un entorno universitario saludable y comprensivo puede ayudar a mejorar la calidad de vida y el rendimiento académico de todos los estudiantes, especialmente aquellos que enfrentan desafíos de salud significativos.

Con 24 publicaciones, el consumo de alcohol es una de las conductas de riesgo más estudiadas, con conclusiones orientadas a que el consumo excesivo de alcohol puede tener graves consecuencias para la salud y el rendimiento académico de los estudiantes. La mayoría de estas investigaciones correlacionan el consumo de alcohol con otros factores de riesgo,

como el uso de sustancias psicoactivas, los trastornos de alimentación, comportamientos sexuales de riesgo, accidentes, y problemas legales.

Seguidamente, con 17 publicaciones el estado emocional de los estudiantes es una preocupación importante para los investigadores. Las investigaciones destacan la necesidad de que las instituciones educativas promuevan servicios de apoyo y soporte emocional, tales como consejería, grupos de apoyo y programas de acompañamiento y bienestar mental. Además, se subraya la importancia de crear un entorno universitario que favorezca la salud emocional, incluyendo la formación de personal académico en la detección y manejo de problemas emocionales y la implementación de políticas que reduzcan el estrés y la ansiedad.

La actividad física con 13 publicaciones se considera una conducta de riesgo relevante. Las investigaciones refieren que la falta de ejercicio físico adecuado puede afectar negativamente la salud de los estudiantes, contribuyendo a problemas como el sedentarismo y el sobrepeso. En las publicaciones se hace el llamado a las universidades para promover programas de actividad física y sana alimentación para mejorar el bienestar general de los estudiantes.

Con 12 publicaciones, el uso de tecnología, internet, redes sociales y juego se consideran una conducta de riesgo en crecimiento. El uso excesivo o inapropiado de plataformas puede tener efectos negativos significativos en la salud mental, incluyendo ansiedad, depresión y aislamiento social, así como en el rendimiento académico, debido a la distracción y la procrastinación. Las investigaciones subrayan la importancia de promover un uso equilibrado y saludable de internet y las redes sociales, a través de la implementación de programas educativos que enseñen a los estudiantes sobre la gestión del tiempo, la ciberseguridad y el impacto potencial de las redes sociales en el bienestar emocional. Además, se hace un llamado a que las universidades ofrezcan recursos de apoyo para los estudiantes que luchan con la adicción a las tecnologías digitales, para garantizar un entorno académico saludable y productivo.

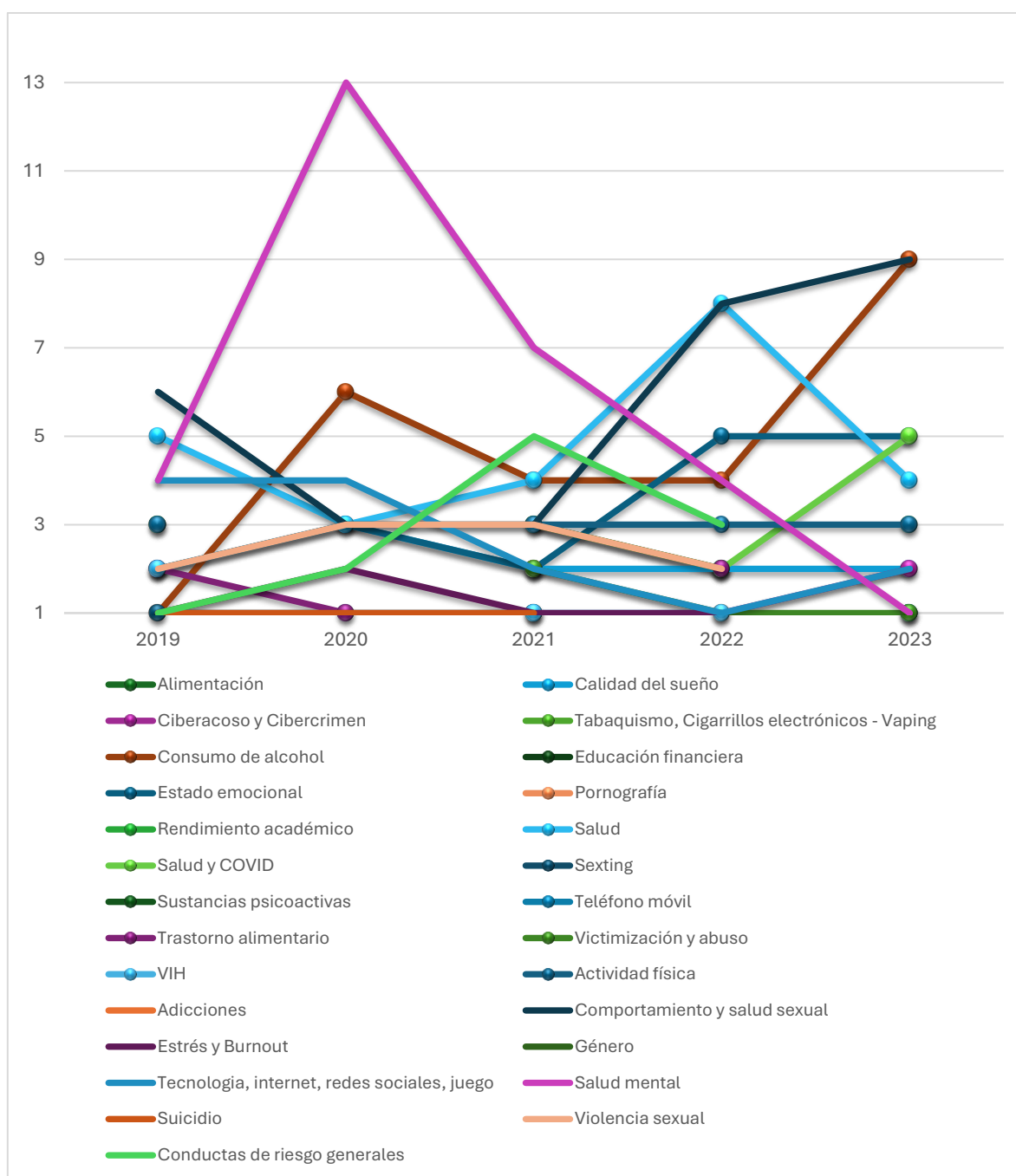
De las principales conductas riesgosas, la calidad del sueño con 11 publicaciones son una preocupación importante de los investigadores. En la mayoría de los estudios se infiere que el sueño inadecuado puede afectar negativamente el rendimiento académico y la salud mental, para lo cual se invita a implementar programas que eduquen a los estudiantes sobre la importancia de una buena higiene del sueño.

Finalizando el estudio la violencia sexual, con 10 publicaciones es una preocupación que requiere atención urgente. Los investigadores enfatizan sobre la necesidad de que las universidades implementen políticas y programas robustos para prevenir la violencia sexual, así como para apoyar a las víctimas. Estas investigaciones destacan la importancia de la educación y la concientización sobre el consentimiento y las relaciones saludables, la creación de sistemas de reporte accesibles y confidenciales, y la provisión de recursos y apoyo psicológico para las víctimas. Además, se recomienda la formación continua del personal universitario y de los estudiantes en temas relacionados con la violencia sexual, para fomentar un entorno seguro y respetuoso.

El análisis de las conductas de riesgo en el contexto universitario, basado en la frecuencia anual de investigaciones presentada en la tabla No. 25, revela varias tendencias importantes. Tomando como referencia del análisis la referida tabla, se presenta a continuación en la figura No. 29 las tendencias más predominantes.

Figura 29

Tendencia de estudio conductas de riesgo



El análisis de los picos en la gráfica revela tendencias significativas en la investigación sobre conductas de riesgo en estudiantes universitarios. La salud mental muestra un pico notable en 2020 con 13 publicaciones y nuevamente en 2023, probablemente debido al aumento del estrés y la ansiedad durante la pandemia de COVID-19. El consumo de alcohol también alcanza un pico en 2021, reflejando una preocupación creciente por su impacto en la salud y el rendimiento académico. El estado emocional de los estudiantes y la

calidad del sueño también se destacan en 2020 y 2022 respectivamente, subrayando la importancia del bienestar emocional y los patrones de sueño en la vida estudiantil. En 2023, el comportamiento y la salud sexual y la violencia sexual muestran incrementos, señalando la necesidad de educación sexual integral y medidas para prevenir la violencia sexual. Además, la salud y COVID alcanzan picos en 2021 y 2023, destacando el interés en los efectos a largo plazo de la pandemia, el uso de internet y redes sociales también aumenta en 2022 y 2023, indicando preocupaciones sobre sus efectos negativos potenciales. Estos picos reflejan cómo los eventos y coyunturas sociales influyen en las áreas de investigación y subrayan la necesidad de estrategias globales para apoyar el bienestar de los estudiantes universitarios

Respuesta pregunta de revisión 2. *¿Cuáles son las principales conclusiones de los estudios?:*

A continuación, se presentan las principales conclusiones de los estudios organizadas en cuatro grupos temáticos, esto con el fin de ofrecer una visión integral de las conductas de riesgo y su impacto en los estudiantes universitarios. Este análisis aborda la salud mental y el bienestar psicológico, los comportamientos de salud y bienestar físico, el consumo de sustancias y comportamientos sexuales, y los factores sociodemográficos y personalización de intervenciones. Cada grupo destaca áreas críticas y propone enfoques para mejorar el bienestar general y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Salud Mental y Bienestar Psicológico:

- La salud mental de los estudiantes universitarios es una preocupación constante de los investigadores. Varios estudios destacan la relación entre el estrés, las emociones, y la salud mental. La mayoría concluyen que bienestar psicológico y la gestión del estrés son fundamentales para el éxito académico y personal de los estudiantes.
- En los 248 estudios referenciados los factores como la depresión, la ansiedad y la angustia psicológica son temas recurrentes, subrayando la necesidad de diseñar intervenciones efectivas y programas de apoyo en el entorno universitario.

Comportamientos de Salud y Bienestar Físico:

- Los comportamientos de salud, incluyendo la dieta, el ejercicio físico, y los hábitos de sueño, son determinantes del bienestar de los estudiantes. Las investigaciones analizadas

muestran que los comportamientos saludables están asociados con mejores resultados académicos y de salud mental.

- La adherencia a comportamientos preventivos, especialmente durante la pandemia de COVID-19, fue un área de interés, revelando la importancia de las medidas de salud pública y su aceptación por parte de la comunidad estudiantil.

Consumo de Sustancias y Comportamientos Sexuales:

- Las investigaciones analizadas destacan la correlación entre el uso de sustancias, tabaquismo y los riesgos asociados, como problemas de salud mental y académica.
- Las universidades deben continuar educando a los estudiantes sobre los riesgos del consumo de alcohol y drogas, así como proporcionar recursos para prevenir la adicción a internet y las redes sociales.

Factores Sociodemográficos y Personalización de Intervenciones:

- Las variables sociodemográficas, como el género, la raza, y el estado socioeconómico, juegan un papel significativo en la salud y el comportamiento de los estudiantes. La victimización por abuso sexual y los comportamientos de riesgo varían según estos factores, indicando la necesidad de enfoques personalizados en las intervenciones de salud.
- Para ser efectivas, las intervenciones deben ser personalizadas y considerar las diversas necesidades de los estudiantes según su género, raza y estado socioeconómico.

Rendimiento Académico y Entorno Familiar:

- La relación entre el bienestar físico y mental y el rendimiento académico es un tema recurrente en las investigaciones. Se destaca que los estudiantes que practican comportamientos saludables y gestionan eficazmente el estrés tienden a tener un mejor rendimiento académico.
- La influencia del entorno familiar y las condiciones de vida en la salud y el rendimiento académico también son temas importantes, sugiriendo que el apoyo familiar y un ambiente de vida adecuado son esenciales para el éxito académico.

Respuesta pregunta de revisión 3. *¿Cuáles son los principales métodos para identificación de conductas de riesgo?*

Varios estudios sugieren métodos y herramientas para identificar conductas de riesgo entre estudiantes universitarios. A continuación, se presentan algunas de las principales metodologías y enfoques recomendados:

Métodos para la identificación de conductas de riesgo, encuestas y cuestionarios estandarizados:

- Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBSS): Utilizado para monitorear seis categorías de comportamientos de riesgo en jóvenes, incluyendo el consumo de alcohol, tabaco, drogas y comportamientos sexuales de riesgo.
- Encuesta de Comportamientos de Riesgo Sexual: Herramienta específica para evaluar comportamientos sexuales de riesgo y factores asociados, como el uso del preservativo y la frecuencia de relaciones sexuales.
- Escalas de Adicción a Internet y Redes Sociales: Cuestionarios validados como la Escala de Adicción a Facebook y la Escala de Adicción a Internet, que ayudan a identificar niveles de adicción y su impacto en la vida diaria.

Evaluaciones Psicológicas:

- Cuestionarios de Salud Mental: Herramientas como el Inventario de Depresión de Beck (BDI) y la Escala de Ansiedad de Hamilton (HAM-A) son utilizadas en las investigaciones para evaluar la presencia y severidad de trastornos mentales.
- Evaluaciones de Bienestar Psicológico: La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff mide múltiples dimensiones del bienestar, proporcionando una visión completa del estado mental de los estudiantes.

Modelos de Teoría del Comportamiento:

- Teoría de la Acción Razonada (TRA) y Teoría del Comportamiento Planeado (TPB): Estas teorías se utilizan para comprender las intenciones de comportamiento y predecir conductas de riesgo. Las evaluaciones basadas en TRA y TPB pueden identificar factores como actitudes, normas subjetivas y control percibido que influyen en el comportamiento.

- Modelo de Creencias en Salud (HBM): Utilizado para predecir la adopción de comportamientos preventivos de salud, evaluando factores como la percepción de susceptibilidad y gravedad, beneficios y barreras percibidas, y autoeficacia.

Monitoreo de Actividades Digitales:

- Análisis de Uso de Dispositivos: Herramientas que monitorean el uso de smartphones y redes sociales para identificar patrones de adicción y su impacto en el comportamiento y la salud mental.
- Diarios Electrónicos y Aplicaciones de Salud: Aplicaciones que permiten a los estudiantes registrar sus actividades diarias, hábitos de consumo de sustancias y estados emocionales, proporcionando datos valiosos para identificar comportamientos de riesgo.

Métodos Cualitativos:

- Entrevistas en Profundidad: Entrevistas semiestructuradas que exploran en detalle las experiencias personales y contextuales de los estudiantes, relacionadas con comportamientos de riesgo.
- Grupos Focales: Discusiones grupales que proporcionan información sobre las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia ciertos comportamientos y las influencias sociales que los afectan.

Evaluaciones Multidimensionales:

Teoría de Respuesta al Ítem Multidimensional (MIRT): Utilizada para evaluar múltiples dimensiones de comportamientos de salud en un solo instrumento, proporcionando una evaluación integral y precisa.

Implementación y Uso de los Métodos: La implementación de estos métodos en el entorno universitario puede ayudar a identificar de manera temprana las conductas de riesgo y permitir la intervención adecuada. Las universidades pueden:

- Realizar Evaluaciones Regulares: Implementar encuestas y evaluaciones psicológicas de manera periódica para monitorear la salud y el comportamiento de los estudiantes.
- Desarrollar Programas de Apoyo: Basados en los resultados de las evaluaciones, desarrollar programas de apoyo psicológico y de salud que aborden las necesidades específicas de los estudiantes.

- Promover la Educación y la Conciencia: Educar a los estudiantes sobre los riesgos asociados con ciertos comportamientos y fomentar un entorno que promueva la salud y el bienestar.
- Utilizar Tecnología: Incorporar aplicaciones y herramientas digitales que faciliten el monitoreo continuo y la intervención oportuna.

Estas metodologías no solo ayudan a identificar conductas de riesgo, sino que también proporcionan una base sólida para diseñar intervenciones efectivas y mejorar la salud general de la comunidad estudiantil.

2.3. Ampliación Marco Conceptual

2.3.1. Acompañamiento o consejería estudiantil

La consejería o acompañamiento estudiantil en la educación superior se presenta como una herramienta para favorecer la retención, es decir, evitar el abandono estudiantil, especialmente si se tienen en cuenta los factores psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones que influyen en la deserción y retención estudiantil (Himmel, 2002).

El consejero estudiantil es quien desempeña la labor de acompañamiento y consejería, no solo se encargan de manejar los factores que influyen en la deserción y retención estudiantil, sino que también pueden coadyuvar en diversos escenarios, tales como:

- Promoción de la inclusión y la equidad: Pueden trabajar para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a recursos y apoyos, independientemente de su origen socioeconómico o cultural; también pueden respaldar políticas y prácticas que fomenten la equidad en la educación (Castillo, et al., 2022).
- Mejoramiento de la calidad de la educación: Pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades académicas y socioemocionales que mejoren su rendimiento académico. También pueden trabajar con pares, profesores y gestores administrativos para mejorar la calidad del ambiente educativo en general y promuevan la formación integral (Cardozo-Ortiz, 2011; Ramos, 2001).
- Fomento de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida: Puede ayudar a los estudiantes a explorar opciones educativas y profesionales, y a desarrollar habilidades y conocimientos que les permitan continuar aprendiendo y creciendo a lo largo de su vida, convirtiéndolos en agentes de cambio y contribuyendo al desarrollo del capital social. (Rodríguez-Modroño, 2005; Azuero 2009)

Otros autores como Bartram (2009) menciona la importancia de los consejeros estudiantiles para ofrecer orientación en la elección de carreras y en la planificación de la trayectoria académica, así como apoyo emocional y psicológico para enfrentar situaciones de estrés o crisis personales. Además, pueden proporcionar herramientas y estrategias de estudio para mejorar el rendimiento académico y ayudar a los estudiantes a alcanzar sus metas educativas y profesionales (Pilcher, 2009). Por tanto, el acompañamiento estudiantil, es una acción educativa intencionada que se fundamenta en la cercanía, en la disposición para

afectar y dejarse afectar por el otro, teniendo como horizonte primordial la potencialización de sus capacidades, de tal manera que este siga configurando y moldeando sus sueños y esperanzas (Puerta, 2016).

2.3.2. Habilidades y competencias

La competencia en un consejero se considera como el empleo eficiente de sus capacidades profesionales y personales, percibiéndose a sí mismo como alguien que tiene control sobre su comportamiento y se siente bien en su rol, contribuyendo así al bienestar y la autoaceptación del asesorado (Zuković & Slijepčević, 2019)

Competencia es la destreza en un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en el comportamiento observable dentro de un contexto (Lee & Sung, 2022)

2.3.3. Conductas de riesgo

Las conductas de riesgo se refieren a comportamientos que incrementan la posibilidad de consecuencias negativas tanto para el individuo como para la sociedad. Estas conductas pueden incluir el consumo de sustancias, comportamientos sexuales riesgosos, violencia, intentos de suicidio, trastornos alimentarios, entre otras situaciones con potencial para causar daño físico, emocional o social (Manwani et al., 2022). Sanci et al., (2018) complementan mencionando que las conductas de riesgo se caracterizan por comportamientos que suponen un riesgo elevado de problemas físicos, sociales o emocionales para el individuo y la sociedad.

2.3.4. Microaprendizaje

El Microaprendizaje es una técnica de aprendizaje que se ha popularizado y está siendo ampliamente utilizado en los procesos de formación, gracias a su eficacia para la retención de información y su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes. Algunos estudios como el realizado por la Universidad de California (2018) enfocado en el microaprendizaje han demostrado que este puede mejorar significativamente la retención de información en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza. De igual manera, Chen y Li, (2010), señala que el microaprendizaje emerge como una herramienta efectiva para facilitar el aprendizaje, ya que permite aprender en pequeñas dosis y a un ritmo y tiempo propio. También instituciones como la Universidad Harvard (2019),

menciona que el microaprendizaje puede ser especialmente útil para el afianzamiento de habilidades prácticas y la resolución de problemas, se adapta a las necesidades de los estudiantes e impulsa no solo la retención de información, sino también la habilidad para adquirir destrezas prácticas a lo largo de toda la vida.

El microaprendizaje como estrategia de formación, ha demostrado ser benéfico para la capacitación del personal docente de educación superior. En este contexto, esta metodología ofrece un enfoque y orientación altamente personalizado, esto no solo fomenta la motivación para el aprendizaje, sino que también proporciona las herramientas necesarias para abordar posibles deficiencias en la formación académica. Gherman et al., (2021). destacan su enfoque práctico al permitir la adquisición de nuevos conocimientos y desarrollar habilidades de una manera que va más allá de los métodos tradicionales de aprendizaje. Asimismo, Alderete et al., (2021) han investigado la implementación de herramientas de microaprendizaje en el contexto universitario y ofrecen un ejemplo concreto que demuestra la importancia y pertinencia de esta estrategia en los procesos de formación. Por otro lado, autores como Salas et al., (2021) señalan que el microaprendizaje es considerado como práctica innovadora que forma parte del grupo de tecnologías sociales para el aprendizaje, las cuales suelen abordarse a través del diseño instruccional. El microaprendizaje en su constante evolución, se destaca como un referente de innovación formativa en la educación superior, brindando beneficios tanto a estudiantes como a docentes y promoviendo nuevas estrategias de aprendizaje adaptadas a la era digital.

2.3.5. Recursos Educativos Abiertos (REA)

El uso de Recursos Educativos Abiertos se ha convertido en una práctica cada vez más común en la educación superior, revolucionando la forma en que los educadores y estudiantes acceden a materiales educativos de calidad sin restricciones de costos ni barreras de acceso. Según ESVI-AL, (sf). los REA son recursos educativos que se encuentran disponibles en línea y que pueden ser utilizados, adaptados y distribuidos libremente, permitiendo a educadores y estudiantes acceder a una amplia gama de materiales, desde libros de texto digitales y videos educativos hasta actividades interactivas y presentaciones multimedia, sin las restricciones tradicionales de costos y derechos de autor. Vásquez, (2021) los REA también pueden ser una herramienta efectiva para potenciar la calidad de la educación superior al tiempo que contribuye a la reducción significativa de los costos

asociados a esta modalidad de enseñanza. Complementando esto, Pincay (2020) destaca la importancia de los REA en la formación de docentes universitarios, ya que pueden ser utilizados para desarrollar competencias digitales en los mismos.

El uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) en la formación de profesores de educación superior es una práctica cada vez más común, esta tendencia no solo ha revolucionado la forma en que los docentes se preparan para su labor, sino que también ha generado un impacto positivo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el nivel universitario. Según un informe de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012) en el ámbito educativo, se utilizan Recursos Educativos Abiertos (REA) en una cantidad mucho mayor en comparación con los recursos educativos generados oficialmente por las autoridades o instituciones educativas gubernamentales. Por su parte, la UNESCO, (2015) en la Guía Básica de Recursos Educativos Abiertos destaca la importancia de estos Recursos en la educación, convirtiéndose en un defensor activo de su adopción global. Además de destacar su importancia, proporciona una guía básica para el uso efectivo de los REA en entornos educativos, ofreciendo recomendaciones y mejores prácticas para la creación, adaptación, distribución y utilización de estos, a fin de maximizar su impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje a nivel mundial. En consonancia con estas perspectivas, Betancur et al., (2023) enfatizan la relevancia del microaprendizaje en la formación de docentes universitarios, este enfoque pedagógico innovador permite el desarrollo de competencias digitales esenciales para el entorno educativo actual, proporcionando acceso a contenidos de calidad y herramientas tecnológicas que promueven la capacitación continua y la adaptación a las demandas cambiantes del ámbito.

2.3.6. Innovación Abierta

La innovación abierta se basa en la colaboración y el intercambio de ideas entre múltiples actores, internos y externos a una organización, para fomentar la creatividad y desarrollar soluciones innovadoras (Chesbrough, 2006). Esta innovación es fundamental en el proceso educativo, toda vez que promueve la integración de experiencias, perspectivas y conocimientos, para enriquecer el desarrollo de estrategias y proyectos de acuerdo con las necesidades reales de los estudiantes. Además, la innovación abierta facilita la adopción de nuevas tecnologías y metodologías, al permitir que educadores, estudiantes y expertos trabajen juntos para co-crear soluciones que mejoren la calidad educativa.

2.3.7. Design Thinking

Metodología colaborativa que se centra en la generación de ideas innovadoras orientadas a satisfacer las necesidades reales de los usuarios de manera eficiente y creativa. Esta metodología busca no solo resolver problemas, sino hacerlo desde una perspectiva que pone al usuario en el centro del proceso de diseño.

Entre sus principales objetivos destacan:

- Adquirir un profundo conocimiento de los usuarios de un producto o servicio, así como de la situación o problema que enfrentan.
- Desarrollar empatía hacia los usuarios mediante la observación directa, lo que permite comprender sus experiencias, deseos y dificultades desde su propia perspectiva.
- Fomentar la generación de un amplio abanico de ideas, explorando múltiples enfoques y soluciones posibles para el problema identificado.
- Construir prototipos de las ideas más prometedoras, permitiendo una materialización rápida de las soluciones para evaluarlas y refinarlas de manera iterativa.
- Aprender a partir de la interacción de los usuarios con los prototipos, utilizando sus reacciones y feedback para mejorar continuamente el diseño y asegurar que se ajusta a sus necesidades y expectativas reales.



CAPÍTULO 3

Marco metodológico de la investigación



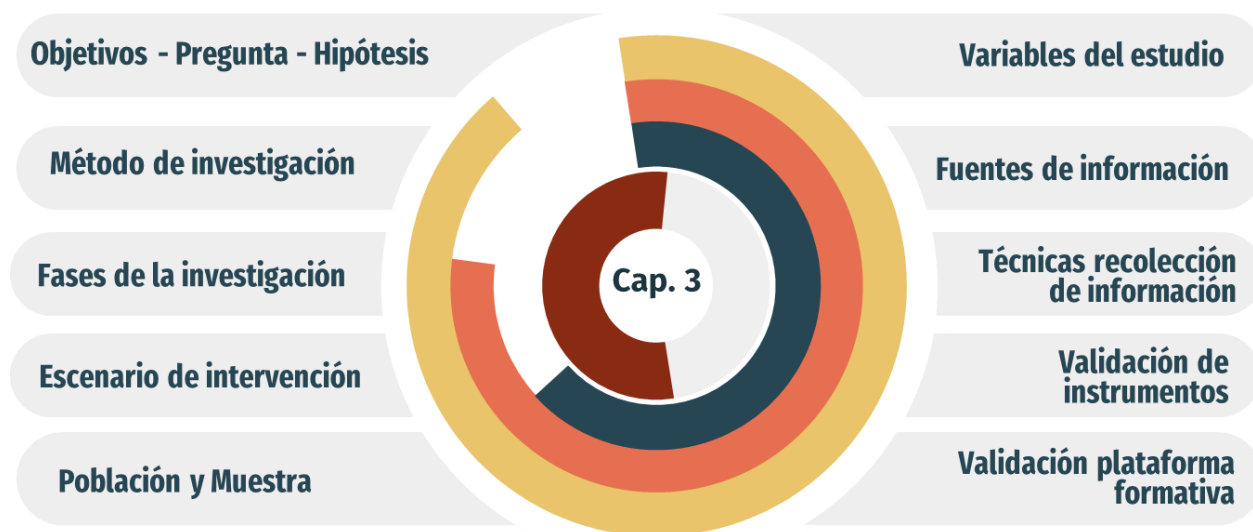
Capítulo 3

Capítulo 3. Metodología de Investigación

Síntesis del capítulo

El presente capítulo presenta la propuesta metodológica que sustenta el trabajo de investigación, orientada a concretar los objetivos y el propósito del estudio. Se incluye la descripción detallada de las variables de estudio, los instrumentos utilizados, los procedimientos de validación, así como los métodos, técnicas y procedimientos pertinentes para el desarrollo de la investigación, con el objetivo de establecer un referente metodológico para el diseño y desarrollo de programas formativos.

El enfoque del capítulo se mantiene centrado en el objetivo principal de la investigación: Comprobar la eficacia de un programa de formación dirigido al personal encargado de la consejería y acompañamiento estudiantil en la educación superior, con el propósito de mejorar su desempeño en esta labor. Para lograr este objetivo, se adoptó un enfoque metodológico empírico positivo, a partir de un diseño cuasiexperimental (Campbell y Stanley, 1995), desde el cual se aplicaron técnicas cuantitativas de recogida y análisis de información, complementadas con técnicas cualitativas para la interpretación de la información. Por lo tanto, también podemos decir que se ha utilizado un método mixto con un diseño convergente (Creswell & Plano Clark, 2017), utilizando en la fase cuantitativa, un enfoque cuasi-experimental estructurado en tres fases: Diagnóstico, fase pretest y fase posttest, cada una aplicada a muestras pareadas. Los instrumentos de evaluación y la plataforma de formación fueron diseñados, desarrollados y validados mediante la metodología de juicio de expertos, y los resultados fueron analizados estadísticamente para garantizar la consistencia, validez y confiabilidad de los datos obtenidos. A continuación, se presenta la figura No. 30 que detalla los aspectos tratados en el capítulo.

Figura 30*Síntesis del capítulo No. 3*

3.1. Objetivos del Estudio

Para abordar de manera efectiva el tema de esta investigación sobre la evaluación de la formación de los profesionales de la educación en el ámbito del acompañamiento estudiantil, es necesario establecer un objetivo claro y preciso que oriente el desarrollo de las fases de la investigación. Este objetivo no solo refleja la necesidad de mejorar las competencias de los docentes en su rol de consejeros estudiantiles, sino también integrar el aporte de la investigación al incremento de conocimiento sobre los mecanismos que operan bajo determinadas condiciones en un contexto como el de la educación superior en Colombia. En este sentido, se propone desarrollar siguiente objetivo general:

3.1.1. Objetivo General

Diseñar, desarrollar y evaluar el efecto de un programa de formación dirigido al personal de educación superior encargado del acompañamiento estudiantil, con el propósito de fortalecer sus habilidades de consejería y apoyar la identificación temprana de conductas de riesgo en estudiantes universitarios. Además, se pretende mejorar el programa, realizando una propuesta de base tecnológica que sirva de apoyo a los procesos de diagnóstico a desarrollar por los consejeros estudiantiles.

3.1.2. Objetivos Específicos

Para garantizar una implementación efectiva y detallada del objetivo general de esta investigación, se plantean cinco objetivos específicos que guían cada etapa del estudio. A continuación, se presentan los objetivos específicos que estructuran y dirigen el desarrollo de esta investigación:

1. Realizar un diagnóstico sobre el contexto del acompañamiento estudiantil universitario desde la perspectiva de los docentes consejeros, orientado a identificar sus habilidades, intereses, dificultades y necesidades formativas.
2. Realizar un diagnóstico para evaluar la eficacia de los servicios de acompañamiento y desempeño del consejero estudiantil desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

3. Diseñar e implementar un programa de formación basado en herramientas digitales para el personal encargado del acompañamiento estudiantil en el contexto universitario, en las etapas de pretest y posttest.
4. Contrastar la eficacia del del programa de formación a través de una evaluación sistemática pretest y posttest, con el fin de identificar áreas de mejora y optimizar el proceso y los resultados del programa en futuras implementaciones.
5. Diseñar, desarrollar e implementar una solución tecnológica (software) que utilice algoritmos de inteligencia artificial y técnicas de análisis de datos para identificar posibles conductas de riesgo entre los estudiantes universitarios a partir del monitoreo y gestión de emociones, facilitando la gestión del consejero.

3.2. Pregunta de Investigación

Partiendo de la premisa de que existe una compensación positiva entre la capacitación especializada del personal encargado del acompañamiento estudiantil en la educación superior y la calidad del servicio de consejería percibida por los estudiantes. Se espera que los programas de capacitación tengan un impacto positivo en la mejora de las habilidades y competencias del personal, lo que se traducirá en un mayor bienestar para los estudiantes, surge entonces la pregunta principal:

¿Cómo se puede mejorar la capacitación del personal de acompañamiento estudiantil de educación superior para fortalecer sus habilidades y la identificación temprana de conductas de riesgo en estudiantes universitarios?

De la cual se desprenden las siguientes preguntas específicas:

- ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la actividad de los consejeros estudiantiles y los programas de acompañamiento estudiantil en su experiencia académica?
- ¿Cómo percibe el personal de acompañamiento estudiantil su rol y la contribución de este a la experiencia educativa de los estudiantes en la educación superior?
- ¿Cuáles son las competencias esenciales que debe poseer el personal de acompañamiento estudiantil en la educación superior para proporcionar un apoyo efectivo y comprensivo a los estudiantes?
- ¿Cómo perciben los profesores que han participado en programas de formación en acompañamiento estudiantil la aplicación práctica de las competencias y conocimientos adquiridos?
- ¿Cómo valoran los docentes que han participado en un programa formativo de acompañamiento estudiantil apoyado en herramientas digitales esta metodología de formación?
- ¿Una herramienta tecnológica mejorará significativamente la capacidad de los consejeros estudiantiles para identificar y gestionar problemas emocionales y detectar posibles conductas de riesgo?

3.3. Hipótesis del Estudio

3.3.1. Hipótesis central

La hipótesis (H) central de esta investigación plantea:

La formación del personal de acompañamiento estudiantil universitario tiene un efecto sobre sus habilidades de consejería, siendo este, mayor en una segunda etapa de formación (post) en comparación con la primera etapa formativa (pre).

La hipótesis nula (H_0) sostiene:

H_0 = La formación del personal de acompañamiento estudiantil universitario no tiene un efecto significativo sobre sus habilidades de consejería y no se observan diferencias entre la segunda etapa de formación (post) y la primera etapa formativa (pre)

3.3.2. Hipótesis complementarias

(H_1): La calidad y actualización de los *contenidos* del programa formativo es significativamente mayor en la fase formativa post en comparación con la fase pre, sugiriendo mejoras del material y recursos utilizados.

(H_2): El *tiempo* propuesto para el desarrollo de los módulos es más adecuado en la fase formativa post en comparación con la fase pre, indicando una mejor planificación y estructuración del programa formativo.

(H_3): La *metodología* utilizada en el programa de formación es más adecuada en la fase formativa post en comparación con la fase pre, sugiriendo mejoras en los enfoques pedagógicos aplicados.

(H_4): La *herramienta tecnológica* utilizada para el proceso de formación es más amigable y fácil de manejar en la fase formativa post en comparación con la fase pre, reflejando mejoras en la interfaz y accesibilidad de la plataforma digital.

(H_5): Las *actividades complementarias* del programa de formación son más adecuadas en la fase formativa post en comparación con la fase pre, indicando una mejora en el diseño de estas actividades.

(H_6): El *diseño gráfico* de los módulos del programa es más apropiado en la fase formativa post en comparación con la fase pre, indicando mejoras en la estética y funcionalidad de los materiales didácticos.

(H₇): La *motivación* de los participantes en la fase formativa post es mayor en comparación con la fase pre, reflejando esfuerzos en la promoción de un ambiente de aprendizaje más motivador.

(H₈): La colaboración de los participantes en la fase formativa post es mayor en comparación con la fase pre, reflejando esfuerzos en la promoción de un ambiente de aprendizaje más colaborativo.

3.4. Método de investigación

Aunque el planteamiento de base metodológico en relación a las hipótesis del estudio se situaría en un enfoque positivista cuasiexperimental, hemos seleccionado métodos mixtos con enfoque convergente, permitiendo la recolección y análisis simultáneo de datos cuantitativos y cualitativos a lo largo de las etapas del estudio. De este modo, durante el diagnóstico inicial, se utilizaron cuestionarios mixtos para identificar las competencias, intereses y necesidades formativas de los docentes consejeros, así como la percepción de los estudiantes sobre los servicios de acompañamiento. En las fases de pretest y posttest, se aplicaron cuestionarios mixtos (estructurados y semiestructurados) para evaluar la efectividad del programa de formación antes y después de su implementación. Además, se llevaron a cabo talleres de innovación abierta con estudiantes para obtener retroalimentación directa sobre la efectividad del programa institucional de acompañamiento estudiantil y recoger propuestas para el mejoramiento de la actividad de acompañamiento llevada a cabo por los docentes consejeros (recogida de información de carácter cualitativo).

Se considero apropiado este método de investigación, toda vez que combina técnicas cuantitativas y cualitativas para la medición de las variables. Según Creswell y Plano Clark (2017), los métodos mixtos permiten a los investigadores recolectar datos de diversas fuentes y analizarlos desde múltiples perspectivas, lo que aumenta la validez y la profundidad del estudio. Tashakkori y Teddlie (2010) destacan que este enfoque facilita la triangulación de datos, mejorando la credibilidad de los hallazgos. Una de las principales ventajas del método mixto en nuestro estudio es su flexibilidad y capacidad para abordar las variables y objetivos de investigación de diversa naturaleza cuantitativa o cualitativa. Se consideró adecuado utilizar el enfoque convergente o paralelo, descrito por Creswell y Plano Clark (2017), toda vez que, permite integrar los resultados de ambos tipos de datos para proporcionar una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Complementando lo anterior, se enfatiza en que el uso de métodos mixtos en la investigación educativa ha demostrado ser particularmente efectivo. Fraenkel et al., (2012) afirman que este enfoque permite a los investigadores no solo medir los resultados educativos de manera precisa, sino también comprender las experiencias y percepciones de los participantes. Ivankova et al., (2006) indican que los métodos mixtos son útiles para evaluar

programas educativos y desarrollar intervenciones más efectivas, como es el caso de los programas de formación para profesores consejeros.

3.4.1. Tipo de diseño

Desde el punto de vista experimental se adopta un diseño cuasi-experimental en tres fases (diagnóstico, pretest y posttest), orientado a evaluar la pertinencia y efectividad de un programa formativo dirigido a profesores que realizan actividades de acompañamiento estudiantil en instituciones de educación superior. Para definir la pertinencia de este diseño al objeto de estudio propuesto, se tuvo en cuenta lo mencionado por Shadish et al., (2002) en su influyente obra sobre diseños cuasi-experimentales, que incluye el uso de pretests y postests para evaluar la eficacia de las intervenciones. Aunque no utilizan la terminología exacta de “diagnóstico”, su enfoque en la evaluación de la situación previa a la intervención puede considerarse comparable a esta etapa, permitiendo tener una evaluación detallada del contexto y percepciones iniciales, lo cual es importante para medir con precisión los efectos de la intervención implementada, a través de una medida pre (previa a la intervención) y postest (posterior a la intervención).

3.4.2. Adecuación al estudio

Se enfatiza que el diseño cuasi-experimental es adecuado para este estudio porque permite evaluar la eficacia del programa de formación en un entorno donde no es posible asignar aleatoriamente a los participantes a diferentes grupos (Shadish et al., 2002). Dado el objetivo propuesto, este diseño permite realizar comparaciones antes y después de la intervención, utilizando pretests y postests.

3.4.3. Ventajas y desventajas

Entre las principales ventajas del diseño cuasi-experimental con enfoque convergente de métodos mixtos se encuentra su capacidad para capturar una amplia gama de datos y perspectivas, mejorando la riqueza y profundidad del análisis (Creswell & Plano Clark, 2017). La combinación de datos cuantitativos y cualitativos permite validar y contextualizar los hallazgos, aumentando la credibilidad de los resultados. Sin embargo, una posible desventaja está relacionada con la complejidad en la recolección y análisis simultáneo de ambos tipos de datos, lo cual puede requerir más tiempo y recursos.

3.5. Fases de la investigación

Para el desarrollo de la investigación, “la planificación de las actividades debe llevarse a cabo para solucionar los problemas o contestar a las preguntas u objetivos planteados” (Rodríguez Gómez, Gil Flores, & García Jiménez, 1996). El presente estudio se estructura en tres grandes fases: 1. Fase diagnóstica. 2. Fase Pretest: Diseño, implementación del programa de formación y evaluación. 3. Fase Posttest: Mejoramiento del Programa basado en los resultados del pretest, formación y evaluación. Cada una de estas fases está diseñada para asegurar una adecuación, comprensión completa y rigurosa del impacto del programa de formación basado en herramientas digitales en las competencias de los docentes consejeros y su efectividad en el acompañamiento estudiantil. La figura No.31 muestra gráficamente cada una de las fases del estudio con su descripción general, proporcionando una comprensión clara y concisa del flujo de trabajo de la investigación.

Figura 31

Fases de la investigación



3.5.1. Fase diagnóstica

En esta fase se identifican los intereses, necesidades formativas y percepciones de los docentes consejeros sobre los servicios de acompañamiento estudiantil. Para lograr esto, se utilizará un cuestionario mixto que combina preguntas cuantitativas y cualitativas. Este enfoque permite recopilar datos detallados y contextualizados, proporcionando una línea base con la cual se pueden medir los cambios y mejoras posteriores. De igual manera, se realiza un diagnóstico a una muestra de estudiantes universitarios para determinar sus percepciones y experiencias respecto a los servicios de acompañamiento estudiantil. Esta

información es fundamental para ajustar y diseñar un programa de formación que responda adecuadamente a las necesidades tanto de los docentes como de los estudiantes.

3.5.2. Formación etapa pretest

Basado en los hallazgos del diagnóstico inicial, se desarrolla e imparte un programa de formación apoyado en herramientas digitales. Este programa incluye módulos de aprendizaje en línea, recursos interactivos y actividades de evaluación diseñadas para satisfacer las necesidades de formación identificadas. La implementación se lleva a cabo mediante una plataforma de formación en línea, que permite el acceso gratuito, flexible y adaptativo para los participantes. Durante esta fase, se realizan evaluaciones pretests para determinar el efecto del programa en el primer momento, proporcionando una base sólida para comparar los resultados posteriores. De igual manera, se llevan a cabo talleres de innovación abierta con estudiantes para obtener retroalimentación directa sobre la efectividad del programa de acompañamiento estudiantil que se desarrolla en el campus universitario y recoger sugerencias para su mejora.

3.5.3. Formación etapa posttest

Basado en los resultados de la evaluación del programa formativo en la etapa de pretest, se estructura una segunda versión del programa de formación, mejorando y fortaleciendo los aspectos con bajas puntuaciones señaladas por los consejeros. Una vez revisado y optimizado el programa, se forma a un nuevo grupo de docentes consejeros y se realiza la evaluación definitiva utilizando los mismos cuestionarios mixtos que en la fase de pretest. Esto permite realizar comparaciones directas y evaluar de manera precisa el efecto de la formación.

3.6. Escenario de intervención

3.6.1. Aspectos generales

Esta investigación se desarrolla en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG)³ destacada institución pública de educación superior en Colombia, conocida por su enfoque interdisciplinario y su compromiso con la formación de profesionales en áreas estratégicas para el desarrollo nacional. Fundada en 1982, la UMNG ha evolucionado desde sus raíces militares para convertirse en una universidad que ofrece programas tanto para personal militar como civil. La universidad cuenta con tres campus universitarios: El campus principal en Bogotá, que es el corazón administrativo y académico de la institución. La sede Campus Nueva Granada en Cajicá Cundinamarca, con aproximadamente 78 hectáreas de verde, proporciona un entorno tranquilo y natural ideal para el desarrollo académico, investigativo y deportivo; y la sede de la Facultad de Medicina ubicada también en la ciudad de Bogotá, se destaca por su enfoque en la investigación, la innovación y el servicio de salud a la comunidad. Ofrece instalaciones modernas y tecnológicas para apoyar el aprendizaje y la investigación. Cuenta con una amplia variedad de programas de posgrado, incluyendo especializaciones en diferentes áreas de la salud médica y odontológica, diseñados para proporcionar una formación integral que combina conocimientos teóricos con prácticas clínicas en distintas clínicas y hospitales de la ciudad, en especial el hospital militar central.

La UMNG ofrece una amplia gama de programas académicos, incluyendo tecnologías, programas de pregrado, programas de posgrado, maestrías y doctorados, cubriendo diversas disciplinas como ingeniería, ciencias de la salud, derecho, ciencias económicas y ciencias sociales. Este abanico de programas permite a la universidad atender las necesidades educativas de una población estudiantil diversa, compuesta por aproximadamente 25,000 estudiantes. De estos, un número significativo opta por modalidades de educación virtual y a distancia, lo que refleja el compromiso de la universidad con la flexibilidad y el acceso a la educación superior.

El cuerpo docente de la UMNG está compuesto por aproximadamente 1,200 profesores altamente calificados vinculados en las modalidades de tiempo completo,

³ <https://www.umng.edu.co/la-universidad/acerca-de-la-entidad>

ocasional y hora catedra, muchos de los cuales son líderes en sus respectivos campos de estudio y tienen una sólida trayectoria en investigación y publicación académica. La UMNG se enorgullece de su enfoque en la investigación, apoyado por numerosos grupos y semilleros, de investigación que trabajan en proyectos de relevancia nacional e internacional. La misión de la UMNG se centra en contribuir al desarrollo integral de la nación mediante la educación, la investigación y la extensión. Promueve valores como el liderazgo, la disciplina, el honor y el compromiso con el país, alineados con su origen militar. Además, mantiene una sólida red de relaciones internacionales que facilita el intercambio académico y la cooperación en proyectos de investigación. Estas relaciones incluyen convenios con diversas instituciones educativas y organizaciones nacionales e internacionales, lo que amplía las oportunidades de aprendizaje y desarrollo para estudiantes y profesores.

En cuanto a infraestructura, la UMNG cuenta con instalaciones modernas, que incluyen bibliotecas, laboratorios, centros de simulación y otros recursos tecnológicos que apoyan el proceso educativo y promueven la innovación. La universidad también invierte en el bienestar de sus estudiantes, ofreciendo una variedad de servicios, desde instalaciones deportivas hasta programas de apoyo psicológico y académico.

3.6.2. Aspectos específicos

Orientación, acompañamiento y seguimiento estudiantil en la Universidad Militar Nueva Granada

La Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) cuenta con el Programa de Consejería Estudiantil, establecido en 2006 mediante la Resolución 052 del 11 de enero, que detalla la estructura orgánica, las sesiones semestrales y las funciones del programa, así como sus políticas. Este programa fue creado por la Vicerrectoría Académica y la Oficina de Psicología de la División de Bienestar Universitario, con el objetivo de acercar a estudiantes y docentes en un entorno no académico para promover el interés docente por el bienestar del estudiante.

Desde su concepción la Consejería Estudiantil en la UMNG, también se enmarca normativamente en el reglamento estudiantil general de pregrado de la UMNG, Acuerdo 01 del 17 de febrero de 2010 (Universidad Militar Nueva Granada, 2010), en este, se incluyen los artículos 126 y 127, que respectivamente definen su propósito y garantiza el derecho de

los estudiantes a estos servicios. La Resolución Rectoral 2612 del 14 de noviembre de 2012 (Universidad Militar Nueva Granada, 2012), especifica las funciones del Programa de Consejería Estudiantil y destaca cinco aspectos fundamentales que guían sus estrategias y actividades. La Directiva Permanente 009 del 21 de febrero de 2013 (Universidad Militar Nueva Granada, 2013), establece los lineamientos para fortalecer la política institucional de consejería estudiantil, con el objetivo de mejorar la graduación y la retención estudiantil.

El objetivo de la Consejería en la UMNG es “fomentar e implementar estrategias que favorezcan la permanencia y la graduación estudiantil mediante los programas ofrecidos en el mismo; por ello, sus propósitos configuran una visión integral del desarrollo del estudiante en la Universidad, con base en una filosofía humanista de ayuda, escucha, respeto, comprensión, confidencialidad y compromiso, factores enfocados en el mejoramiento de las condiciones de estudio, personales, familiares y relacionales del estudiante”⁴.

Los objetivos específicos del COASE están relacionados con:

- Realizar procesos de Orientación Profesional que permitan el afianzamiento de la toma de decisiones frente a la elección de una carrera profesional.
- Asesorar a los educandos en el establecimiento de su proyecto de vida, apoyado en el servicio de asesoría psicológica.
- Mejorar el desempeño académico de los estudiantes con ayuda de los programas de intervención suministrados por el área de psicología educativa.
- Elaborar actividades pedagógicas desde las áreas de asesoría psicológica y educativa que contribuyan en la formación integral del estudiante neogranadino.
- Orientar a los estudiantes en las situaciones problema vivenciadas a nivel personal, por medio del servicio de asesoría psicológica.
- Fortalecer los lazos familiares mediante el asesoramiento psicológico.
- Reforzar la labor del Docente Consejero como medio de comunicación, asesoramiento y acompañamiento frente a las inquietudes y dificultades presentadas por los estudiantes durante el proceso de formación educativa.

La población que se beneficia de las actividades del Programa de Consejería Estudiantil está constituida principalmente por los siguientes grupos:

- Aspirantes a los diferentes programas académicos de la UMNG
- Estudiantes con dudas frente a la elección profesional
- Estudiantes pertenecientes a las Fuerzas Militares
- Estudiantes de Facultad de Estudios a Distancia

⁴ <https://www.umng.edu.co/estudiante/centros-de-estudiantes>

- Estudiantes en condiciones de discapacidad
- Estudiantes con dificultades de aprendizaje
- Estudiantes de poblaciones especiales y beneficiarios de programas gubernamentales
- Estudiantes con diversidad cultural, religiosa y sexual
- Estudiantes de posgrados y egresados
- Familias del estudiante neogranadino

Para cada una de las poblaciones objetivo, se desarrollan programas específicos con el fin de brindar un apoyo integrado.

Según la Resolución 2612 del 14 de noviembre de 2012, son funciones del Programa de Consejería Estudiantil:

- Coordinar las actividades de tutoría en la unidad académica respectiva, de acuerdo con las políticas del programa;
- Acompañar al estudiante en su proceso de adaptación a la vida universitaria;
- Contribuir al mejoramiento del rendimiento académico de los estudiantes mediante la solución de sus inquietudes, desde lo afectivo, social, cultural y académico;
- Proponer estrategias que fomenten habilidades de aprendizaje en los estudiantes y que les permitan superar sus debilidades;
- Orientar y estimular al estudiante en el desarrollo de sus intereses por el campo académico, hacia una proyección laboral y durante su proceso de formación.

Docentes Consejeros

En el Programa de Consejería de la UMNG participan docentes de cada programa académico, quienes actúan como docentes consejeros. Estos consejeros se encargan de proporcionar información, atención y asesoramiento en relación con las dificultades personales, académicas, económicas y administrativas que los estudiantes puedan enfrentar durante su formación. Además, realizan un seguimiento continuo de estos casos para asegurar una intervención adecuada y oportuna.

Sus funciones principales están relacionadas con:

- Acompañar al estudiante en su proceso de adaptación a la vida universitaria y a la ciudad,
- Difundir las actividades del COASE con los estudiantes de su programa académico en las dos primeras semanas de clase (en cada semestre), para que los estudiantes tengan pleno conocimiento de éstas.
- Determinar en primera instancia la necesidad del estudiante en cuanto a orientación frente a procesos académicos-administrativos (de orientación profesional, bajo

rendimiento académico, repetición y cancelación de asignaturas y el direccionarlo hacia las áreas correspondientes).

- Presentar a la Vicedecanatura correspondiente y al COASE informes por corte relacionados con la atención a los estudiantes.
- Coordinar con los psicólogos en formación actividades dirigidas al bienestar académico, emocional y funcional de los estudiantes.

3.7. Población y Muestra

En el contexto del presente estudio, la población principal está definida por todos los docentes consejeros de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) en el curso 2020, 2023 y 2024. Estos docentes participaron en todas las fases de la investigación, ya que eran el objeto principal de intervención. Durante la fase de diagnóstico, la población se amplió para incluir a estudiantes de pregrado de la Facultad de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, en modalidad presencial. La participación de estos estudiantes proporcionó una comprensión más completa del objeto de estudio. En el curso 2020, la UMNG dispuso de 48 consejeros en sus tres centros de formación y un total de 92 estudiantes matriculados en la Facultad de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad (sede Campus Nueva Granada).

En el estudio, se empleó el muestreo no probabilístico por conveniencia, una técnica de selección de muestras en la que los participantes son elegidos por su accesibilidad y disposición para participar. Según Etikan, Musa, & Alkassim, (2016), el muestreo por conveniencia es una técnica de muestreo no probabilístico en la que los sujetos se seleccionan debido a su proximidad y accesibilidad. La elección de esta técnica se justificó por la necesidad de acceder a una muestra disponible y dispuesta a participar, permitiendo así avanzar en la comprensión de los fenómenos estudiados.

3.7.1. Criterio de selección y tamaño de la muestra

Como se mencionó anteriormente, el estudio se concentró en un muestreo no probabilístico intencional o por conveniencia, obedeciendo principalmente al tamaño de la población, sus características específicas y la facilidad de acceder a la misma (Rojas, 2012).

A continuación, se muestran en la tabla No. 27 las muestras participantes en cada fase del estudio.

Tabla 27*Esquema poblacional y muestral del estudio*

Fase	Población (P)	Muestra de estudio (M)
Diagnostica	P= 92 Estudiantes	M=64 estudiantes
	Estudiantes de la Facultad de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad, sede Campus Nueva Granada Programa de pregrado: Administración de Riesgos, Seguridad y Salud en el Trabajo	
	P=38 Docentes consejeros según registro institucional 2020	M= 36 docentes
PRE-TEST	P=48	M= 35 docentes
	Docentes consejeros según registro institucional 2023	
POS-TEST	P= 53	M=35 docentes
	Docentes consejeros según registro institucional 2023	consejeros

3.7.2. Condiciones de acceso a las distintas muestras del estudio: limitación metodológica

En las fases del estudio se trabajó con muestras relacionadas (dependientes o pareadas) (Ortega-Páez, Ochoa-Sangrador, & Molina-Arias, 2022), entendidas como aquellas en las que los mismos sujetos participan en distintos momentos de medición. Las muestras relacionadas se refieren a situaciones donde las mismas personas son evaluadas antes y después de una intervención, o cuando las observaciones están emparejadas por alguna característica relevante. Esta decisión metodológica se tomó para garantizar una mayor sensibilidad en la detección de cambios atribuibles a la intervención o programa formativo.

Sin embargo, debido principalmente al contexto de la crisis pandémica experimentada en el 2020, se produjo una limitación en la estabilidad de la muestra, pues no todos los participantes estuvieron presentes en la fase post del estudio, lo que nos obligó a realizar un proceso de autoemparejamiento de la muestra (Ortega-Páez, Ochoa-Sangrador, & Molina-Arias, 2022 p2), A pesar de esta limitación, se optó por mantener el enfoque de muestra relacionada porque, tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), en estudios longitudinales con diseños cuasiexperimentales, es preferible conservar la lógica del análisis

intraindividual siempre que sea posible, incluso cuando hay datos faltantes en algunos momentos.

3.8. Definición de las Variables, según su función en el estudio

En los estudios o investigaciones de educación las variables son el fundamento del andamiaje y estructura de la investigación responden a las hipótesis formuladas en el estudio. La correcta identificación, manejo y medición de estas aseguran la validez y fiabilidad de los resultados del estudio, proporcionando una comprensión profunda y precisa del fenómeno educativo en cuestión (Creswell, 2017; Patton, 2015).

En el presente estudio se definen tres variables según la función que desempeñan en la investigación: dependiente, independiente e interviniente, desde las cuales se orientan los procesos investigativos y se definen los instrumentos de recogida de datos, estas variables son identificadas a partir de la situación problémica, causas y aportes de la investigación. La figura No.32 detalla las variables que componen el estudio.

Figura 32

Esquema de variables del estudio



3.8.1. Variable Dependiente: Nivel de habilidades y conocimientos del personal de acompañamiento estudiantil en educación superior

Esta variable se refiere al nivel de habilidades y conocimientos que poseen los consejeros estudiantiles o personal de acompañamiento para realizar su labor de apoyo y orientación al estudiante. Incluye competencias en áreas de: comunicación efectiva, resolución de conflictos, apoyo emocional, orientación académica y promoción del bienestar estudiantil.

Los programas de formación en acompañamiento estudiantil están diseñados específicamente para mejorar las habilidades y competencias del personal de acompañamiento. Por lo tanto, entendiendo la competencia como aquella característica de los participantes mediante la que pueden llegar a resolver los problemas que surjan en consejería a estudiantes, a través de la activación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en la correspondiente formación, se espera que los consejeros que participan en estos programas muestren un incremento en sus habilidades y conocimientos, lo cual puede ser medido a través de evaluaciones antes y después de la intervención formativa. La figura No.33 detalla la relación entre las variables mencionadas.

Figura 33

Relación entre variable dependiente e independiente



3.8.2. Variable Independiente (Experimental): Programas de Formación en Acompañamiento Estudiantil

El acompañamiento estudiantil es una estrategia que ha sido ampliamente discutida en la literatura educativa. Según Puerta (2016), el acompañamiento educativo es una estrategia de mediación pedagógica que permite mejorar los vínculos entre el estudiante y el docente. En este sentido, la Universidad del Valle (Sánchez-Álzate, 2021) destaca que el acompañamiento es una alternativa necesaria en el marco de la educación superior. Es una estrategia fundamental para garantizar la permanencia y el éxito académico de los estudiantes. Consecuente con lo anterior, el programa de consejería estudiantil en las instituciones de educación superior ofrece soporte a los estudiantes por medio de una relación más personalizada diferente a la tutoría académica Riaño y Cely (2020). Esta atención es ofrecida por personal docente con horas específicas dedicadas a esta labor, permitiendo a los estudiantes exponer su situación y recibir el apoyo necesario para superar las dificultades en una atmosfera de confidencialidad y comprensión.

El acompañamiento estudiantil no solo es importante para evitar la deserción, sino que también puede contribuir al éxito académico y personal de los estudiantes. Los consejeros estudiantiles pueden ofrecer orientación en la elección de carreras y en la planificación de la trayectoria académica, así como dar apoyo emocional y psicológico para enfrentar situaciones de estrés o crisis personales. Según Sánchez-Álzate (2021) el acompañamiento socioeducativo se realiza mediante el encuentro pareado (mentor-estudiante), lo que sugiere que el consejero estudiantil debe tener habilidades para establecer vínculos con los estudiantes y brindar apoyo emocional y académico. Por otro lado, se destaca la importancia de una reflexión seria sobre la didáctica para mejorar la calidad de la educación, lo que implica que el consejero debe tener conocimientos pedagógicos y didácticos para brindar un acompañamiento efectivo (Gvozdii et al., 2022), así mismo, y como fuente de cercanía impulsora del aprendizaje, se sugiere que el consejero estudiantil tenga habilidades para motivar y guiar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje y continuidad académica. Lo anteriormente expuesto subraya la importancia de la formación y el fortalecimiento de habilidades y competencias en el personal de consejería y acompañamiento. Estos aspectos se deben lograr a través de un programa formativo que

potencie la capacidad de brindar un acompañamiento efectivo, contribuyendo a la mejora de la calidad educativa.

Los programas de formación en acompañamiento estudiantil son intervenciones educativas diseñadas para mejorar las habilidades y competencias del personal que realiza acompañamiento y consejería, en el caso de esta investigación, el programa de formación se estructura a través de una plataforma digital e interactiva con el objeto de mejorar sus habilidades de acompañamiento y apoyar el desempeño de su rol de una manera más efectiva.

3.8.3. Variable Interviniente: Conductas de Riesgo en Estudiantes de Educación Superior

Esta variable abarca una serie de comportamientos que pueden poner en peligro el bienestar académico, emocional o físico de los estudiantes. Incluye conductas como el consumo de sustancias, la participación en actividades ilegales, el abandono escolar, entre otras. La variable interviniente no es directamente manipulada en el estudio, los programas de formación en acompañamiento estudiantil pueden influir indirectamente en ella. Mejorar las competencias y habilidades de los consejeros puede facilitar una identificación y gestión más eficaz de las conductas de riesgo entre los estudiantes. Se infiere que, al contar con consejeros más capacitados, estos pueden ofrecer intervenciones más efectivas y oportunas, lo que podría disminuir significativamente la prevalencia de conductas de riesgo, este enfoque no solo fortalece el bienestar individual de los estudiantes, sino que también contribuye a crear un ambiente universitario más seguro y propicio para el aprendizaje formativo. La figura No.34 detalla la relación entre las variables mencionadas.

Figura 34*Relación entre variable independiente e interviniente*

A continuación, se presenta en la tabla No. 28 la matriz de operacionalización de variables, la cual es de particular interés metodológico en la investigación, toda vez que facilita el proceso de identificación de variables para definir aspectos de medición y análisis de los datos, asegurando que cada variable sea abordada de manera sistemática y consistente, lo que contribuye a la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Tabla 28

Matriz de operacionalización de variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
Habilidades del personal de acompañamiento estudiantil en educación superior	Es el empleo eficiente de sus capacidades profesionales y personales, percibiéndose a sí mismo como alguien que tiene control sobre su comportamiento y se siente bien en su rol, contribuyendo así al bienestar y la autoaceptación del asesorado (Zuković & Slijepčević, 2019) Es la destreza en un conjunto integrado de conocimientos, habilidades y actitudes que se reflejan en el comportamiento observable dentro de un contexto (Lee & Sung, 2022)	Variable tratada en la revisión sistemática de literatura. Variable medida en la etapa diagnóstica
Programas de Formación en Acompañamiento Estudiantil	La consejería o acompañamiento estudiantil en la educación superior es una herramienta para favorecer la retención, gestionando los factores que influyen en la deserción estudiantil (Himmel, 2002)	Variable tratada en la revisión sistemática de literatura.
Conductas de Riesgo en Estudiantes de Educación Superior	<i>“Las conductas de riesgo se refieren a comportamientos que incrementan la posibilidad de consecuencias negativas tanto para el individuo como para la sociedad. Estas conductas pueden incluir el consumo de sustancias, comportamientos sexuales riesgosos, violencia, intentos de suicidio, trastornos alimentarios, entre otras situaciones con potencial para causar daño físico, emocional o social”</i> (Manwani et al., 2022).	Variable tratada en la revisión sistemática de literatura y en el experimento relacionado con solución tecnológica para identificación anticipada de conductas de riesgo en estudiantes

3.9. Fuentes de información

Las fuentes de información son esenciales para el diseño, desarrollo y análisis de cualquier estudio de investigación. En el contexto del estudio propuesto se utilizarán diversas fuentes de información para asegurar la validez y fiabilidad de los datos, como principales fuentes se destacan:

Estudiantes Universitarios: Los estudiantes participaron en la Fase 1 del estudio, proporcionando información importante a través del cuestionario diagnóstico que permitió ratificar el problema e identificar necesidades en el contexto del acompañamiento estudiantil. De igual manera participaron en la fase pretest en el taller de innovación abierta para identificar aspectos de mejora del programa institucional de acompañamiento estudiantil.

Docentes Consejeros: Esta fuente fue fundamental a lo largo de todas las fases de la investigación (Fases 1, 2 y 3), participando activamente en la identificación de necesidades, implementación del programa de formación y evaluación de los resultados. Su participación continua proporcionó información relevante para evaluar la efectividad del programa de formación.

Expertos Validadores: Expertos en el área educativa y técnica participaron en todas las fases del estudio (Fases 1, 2 y 3), desempeñando un papel clave en la validación de los instrumentos y rúbricas diseñadas para la investigación. Su aporte garantizó la fiabilidad y validez de los métodos de recolección de datos.

Revisión de Literatura: Esta fuente se utilizó constantemente con principal injerencia en la Fase 1 de la investigación. La revisión exhaustiva de literatura académica fue esencial para definir las categorías de estudio y desarrollar los instrumentos de recolección de datos, asegurando que el marco teórico y metodológico estuviera fundamentado en estudios previos y relevantes.

A continuación, se detallan en el cuadro de triple entrada o matriz de triangulación, las principales fuentes de información del estudio, esta matriz expuesta en la tabla No. 29, proporciona como lo indica Ramírez-Montoya (2011), validez a los datos recolectados permitiendo organizar y cruzar las diferentes dimensiones de información, facilitando la visualización y el análisis de relaciones entre variables.

Tabla 29*Matriz de Triple Entrada o triangulación*

Tema: Formación de Consejeros Estudiantiles de Educación Superior
Pregunta de investigación:
¿Cómo se puede mejorar la capacitación del personal de acompañamiento estudiantil de educación superior para fortalecer sus habilidades y la identificación temprana de conductas de riesgo en estudiantes universitarios? De la cual se desprenden las siguientes preguntas específicas: ¿Cómo valoran los estudiantes universitarios la actividad de los consejeros estudiantiles y los programas de acompañamiento estudiantil en su experiencia académica? ¿Cómo percibe el personal de acompañamiento estudiantil su rol y la contribución de este a la experiencia educativa de los estudiantes en la educación superior? ¿Cuáles son las competencias esenciales que debe poseer el personal de acompañamiento estudiantil en la educación superior para proporcionar un apoyo efectivo y comprensivo a los estudiantes? ¿Cómo perciben los profesores que han participado en programas de formación en acompañamiento estudiantil la aplicación práctica de las competencias y conocimientos adquiridos? ¿Cómo valoran los docentes que han participado en un programa formativo de acompañamiento estudiantil apoyado en herramientas digitales esta metodología de formación?
Objetivos:
General: Diseñar, desarrollar y evaluar el efecto de un programa de formación dirigido al personal de educación superior encargado del acompañamiento estudiantil, con el propósito de fortalecer sus habilidades de consejería y apoyar la identificación temprana de conductas de riesgo en estudiantes universitarios. Específicos:

- Realizar un diagnóstico sobre el contexto del acompañamiento estudiantil universitario desde la perspectiva de los docentes consejeros, orientado a identificar sus habilidades, intereses, dificultades y necesidades formativas.
- Realizar un diagnóstico para evaluar la eficacia de los servicios de acompañamiento y desempeño del consejero estudiantil desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.
- Diseñar e implementar un programa de formación basado en herramientas digitales para el personal encargado del acompañamiento estudiantil en el contexto universitario, en las etapas de pretest y posttest.
- Realizar una evaluación del programa de formación en las etapas pretest y posttest, con el fin de identificar áreas de mejora y optimizar la eficacia del programa para futuras implementaciones.
- Diseñar y desarrollar una solución tecnológica (software) que apoye la identificación de posibles conductas de riesgo en los estudiantes universitarios a partir del monitoreo y gestión de emociones.

Fuentes Instrumentos Categorías e Indicadores	Estudiantes		Docente consejero		Expertos y validadores		Otros	
	Cuestionario diagnóstico	Taller de innovación abierta	Cuestionario diagnóstico	Cuestionario pre y post	Rúbricas de Validación	Software	Entrevista no estructurada	Revisión de literatura (ubicación)
Formación en acompañamiento estudiantil								X
Caracterización de la consejería estudiantil en un ámbito universitario			X				x	
Procesos de inducción del personal para desarrollar actividades de consejería estudiantil			X				x	
Motivos principales de consulta de los estudiantes	X		X					
Seguimiento de casos atendidos por los consejeros estudiantiles			X					
Necesidades de capacitación de los consejeros		X	X	X			X	
Metodologías de formación del personal consejero				X		X	X	X
Tiempo optimo proceso de formación del personal consejero				X		X	X	
Actividades complementarias para el proceso de formación				X	X		X	
Interacción y aprendizaje colaborativo entre los consejeros			X	X	X		X	
Motivación para desarrollar procesos de formación				X	X		X	
Conocimientos para desempeñarse en las actividades de acompañamiento estudiantil				X	X		X	
Aplicación de los conocimientos adquiridos en el proceso de formación a situaciones reales				X	X		X	
Diseño gráfico de los módulos				X	X			

Necesidades de apoyo externo para el manejo de casos			X					
Herramientas y espacios necesarios para desempeñar las actividades de docente consejero	X	X	X					
Aspectos de mejora de la actividad de consejería estudiantil		X	X					
Habilidades del consejero estudiantil		X	X					
Dificultades en la actividad de consejería			X					
Recomendaciones para mejorar la actividad de consejería y acompañamiento estudiantil		X	X					
Asistencia servicios de consejería institucional	X							
Reurrencia al consejero estudiantil	X		X					
Competencias del personal de acompañamiento estudiantil en educación superior								X
Principales competencias que debe desarrollar un consejero estudiantil		X	X				X	
Conductas de riesgo en estudiantes educación superior								X
Conductas de riesgo más frecuentes en estudiantes universitarios						X		
Intervenciones para tratamiento de conductas de riesgo								X

3.10. Técnicas de Recolección de Datos

La presente investigación se ha realizado con un enfoque metodológico mixto convergente, integrando tanto métodos cuantitativos como cualitativos para proporcionar una comprensión completa y detallada del impacto del programa de formación para profesores universitarios en su rol de consejeros estudiantiles. Este enfoque permitió aprovechar las fortalezas de ambos tipos de métodos.

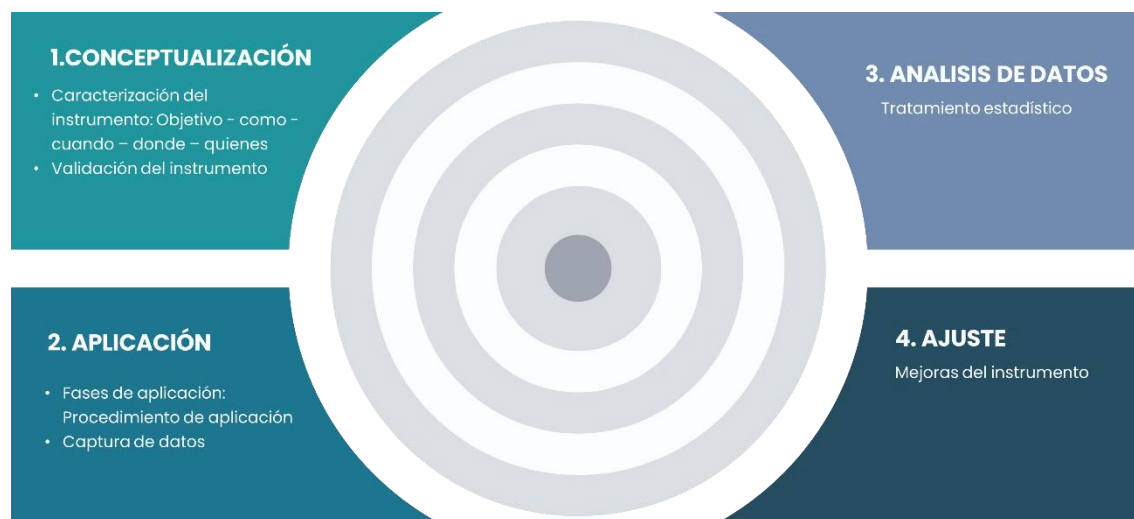
Los métodos cuantitativos a través de cuestionarios ofrecieron datos estadísticamente significativos o generalizables, a través de muestras representativas, sobre las percepciones y resultados de los participantes antes y después de la intervención; mientras que los métodos cualitativos, con la inclusión de preguntas abiertas y explicativas en los cuestionarios y la realización de talleres de innovación abierta, proporcionaron una visión profunda y contextualizada de las experiencias y percepciones de los profesores y estudiantes. Autores como Creswell & Plano Clark, 2017, exponen que la metodología mixta no solo enriquece la comprensión del fenómeno estudiado, sino que también fortalece la validez de los resultados al permitir la triangulación de datos desde múltiples fuentes. La integración de datos cuantitativos y cualitativos en el estudio facilitó una evaluación más integral y precisa del programa de formación, permitiendo identificar no solo los cambios medibles sino también las experiencias resultado que contribuyen a esos cambios.

La matriz de triple entrada expuesta en la Tabla No. 29 presenta las principales técnicas de recolección de datos empleadas en el estudio, organizadas por cada fuente de información definida. Esta estructura permite visualizar de forma clara la correspondencia entre las técnicas utilizadas, los momentos de aplicación y los actores involucrados, facilitando así la coherencia metodológica y la trazabilidad del proceso investigativo.

Durante las distintas fases de la investigación se utilizaron instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo que bajo un proceso de conceptualización, validación y ajuste permitieron orientar y desarrollar la investigación hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos, la figura No.35 que se presenta a continuación muestra el tipo de instrumento utilizado según las fases prácticas de la investigación.

Figura 35*Inventario de instrumentos de la investigación*

A continuación, se presenta en la figura No.36 el esquema para el manejo de los instrumentos utilizados en cada fase de la investigación, exponiendo su conceptualización, método de aplicación, proceso para el análisis de los datos y mejora del instrumento en los casos a que hubo lugar. Estos criterios se desarrollan a continuación en cada uno de los instrumentos definidos.

Figura 36*Esquema de manejo de los instrumentos*

3.10.1. Cuestionario diagnóstico de percepción sobre acompañamiento estudiantil (estudiantes)

Instrumento Utilizado: Cuestionario

Tipo: Mixto (combinando preguntas abiertas y cerradas)

Medio: Distribuido electrónicamente a través de Google Forms

Conceptualización

Objetivo: Recolectar datos sobre las percepciones y satisfacción de los estudiantes universitarios con relación al programa institucional de consejería estudiantil y desempeño del docente consejero.

Cómo: Está diseñado con un enfoque mixto, combinando preguntas abiertas para obtener información cualitativa y preguntas cerradas para recopilar datos categóricos.

Cuando: Se administró en la fase diagnóstica, antes de la implementación del programa (pre-intervención), para establecer una línea base clara de las percepciones y satisfacción de los estudiantes.

Dónde: Se distribuyó de manera electrónica, permitiendo un acceso fácil y conveniente para los participantes.

Quiénes: Los participantes fueron estudiantes de la institución universitaria.

Validación del instrumento: El instrumento fue validado a través de juicio de expertos para asegurar su validez y fiabilidad.

Aplicación

Selección de expertos: Para llevar a cabo el proceso de selección de expertos se consultó la base de datos de Colciencias “servicio de información de evaluadores pares reconocidos del SNCT el⁵” específicamente se efectuó una Búsqueda por Área de conocimiento, gran área: Ciencias sociales, disciplina: educación general. Al igual, se obtuvo un listado de expertos referidos por pares externos. En el proceso de búsqueda se seleccionaron tres expertos con las siguientes características:

Experto 1: Par evaluador reconocido por Colciencias.

⁵ <http://scienti.colciencias.gov.co:8083/ciencia-war/busquedaPares.do>

Categoría Investigador Asociado (I)

Nacionalidad: Colombiana

Sexo: Masculino

Doctorado: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Especialización: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – Educación digital

Pregrado: Licenciatura en educación

Docente Universitario de tiempo completo en universidad pública

Experto 2: Par Evaluador Reconocido Por Colciencias.

Categoría: Investigador Asociado (I)

Nacionalidad: Colombiana

Sexo: Masculino

Doctorado: Universidad de Salamanca

Maestría: Magister en Educación

Pregrado: Ciencias de la Educación – Ingeniería Industrial

Docente Titular de educación superior

Experto 3:

Nacionalidad: Colombiana

Sexo: Femenino

Doctorado: Psicología Clínica

Maestría: Maestría en Educación con énfasis investigación

Pregrado: Psicología

Docente Titular de educación superior

Comunicación: Se envió una invitación por correo electrónico a los participantes, explicando el propósito del estudio y proporcionando instrucciones claras para completar el cuestionario.

Tiempo de Respuesta: Los participantes tuvieron un plazo de un mes para completar el cuestionario, con recordatorios enviados a intervalos regulares para asegurar una alta tasa de respuesta.

Monitoreo: Se monitoreó la recepción de respuestas ofreciendo asistencia a los participantes en caso de ser necesario.

Automatización: Los datos recolectados a través de Google Forms se almacenaron automáticamente en una hoja de cálculo de Google Sheets, facilitando su organización y acceso.

Verificación Inicial: Se realizó una verificación inicial para asegurar que todas las respuestas fueran completas y válidas.

Depuración: Los datos fueron revisados para identificar y corregir errores, eliminar duplicados y manejar respuestas incompletas o inconsistentes.

Codificación: Las respuestas cualitativas se codificaron para facilitar su análisis. Esto incluye categorización de respuestas abiertas en temas relevantes.

Exportación: Los datos se exportaron al software de análisis estadístico y cualitativo SPSS y MAXQDA

Análisis de Datos

Revisión Final: Se realizó una revisión final de los datos para garantizar que estuvieran limpios, completos y listos para el análisis.

Tratamiento Estadístico: Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo e inferencial, partiendo de la normalidad de los datos. Se elaboraron tablas de frecuencia y contingencia para describir la distribución de las variables y explorar las relaciones entre las mismas. Para cuantificar estas relaciones, se utilizaron medidas de asociación que permitieron identificar si existían o no relaciones estadísticamente significativas entre las variables estudiadas.

Ajuste

Mejoras del instrumento: Tras la validación inicial del cuestionario realizada por parte de los expertos, se identificaron varias áreas de mejora para optimizar la claridad, relevancia y eficacia del instrumento de recolección de datos. Estas mejoras se implementaron en diferentes aspectos del cuestionario, incluyendo la redacción de las preguntas, el formato del cuestionario y la estructura general.

3.10.2. Cuestionario diagnóstico percepciones acompañamiento estudiantil (docentes consejeros)

Instrumento Utilizado: Cuestionario

Tipo: Mixto (combinando preguntas abiertas y cerradas)

Medio: Distribuido electrónicamente a través de Google Forms

Numero de categorías: 3

Numero de preguntas: 26

Conceptualización

Objetivo: Recolectar de los docentes consejeros datos sobre la caracterización de la actividad de acompañamiento estudiantil, incluyendo las habilidades existentes, experiencias y percepciones, sus necesidades de formación, recomendaciones para mejorar la actividad de consejería estudiantil.

Cómo: Fue diseñado con un enfoque mixto, combinando preguntas abiertas y cerradas para obtener información cualitativa y cuantitativa.

Cuándo: Se administró en la fase diagnóstica, antes de la implementación del programa (pre-intervención), para establecer una línea base clara de la actividad y desempeño de los consejeros antes de la etapa formativa.

Dónde: Se distribuyó de manera electrónica, permitiendo un acceso fácil y conveniente para los participantes.

Quiénes: Los participantes fueron docentes consejeros de la institución universitaria.

Validación del instrumento: El instrumento fue validado a través de juicio de expertos para asegurar su validez y fiabilidad.

Aplicación

Selección de expertos: Para llevar a cabo el proceso de selección de expertos se consultó la base de datos de Colciencias “servicio de información de evaluadores pares reconocidos del SNCT el⁶” específicamente se efectuó una Búsqueda por Área de conocimiento, gran área: Ciencias sociales, disciplina: educación general. Al igual, se obtuvo un listado de expertos referidos por

⁶ <http://scienti.colciencias.gov.co:8083/ciencia-war/busquedaPares.do>

pares externos. En el proceso de búsqueda se seleccionaron tres expertos con las siguientes características:

Experto 1: Par evaluador reconocido por Colciencias.

Categoría Investigador Asociado (I)

Nacionalidad: Colombiana

Sexo: Femenino

Doctorado: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas en Ciencias Pedagógicas

Especialización: Universidad de Antioquia UDEA, Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad

Pregrado: Universitario Licenciatura en educación preescolar

Docente Universitario de tiempo completo en universidad pública desde 1997

Experto 2: Par Evaluador Reconocido Por Colciencias.

Categoría: Investigador Junior (I)

Nacionalidad: Colombiana

Sexo: Masculino

Doctorado Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Doctorado Interinstitucional en Educación

Maestría: Magister Universidad Pedagógica Nacional - Maestría en Educación con Énfasis en Historia de la educación

Pregrado: Universitario Licenciatura en Ciencias Sociales

Docente de educación superior de tiempo completo

Experto 3:

Nacionalidad: Colombiana

Sexo: Femenino

Maestría: Magister Universidad Militar Nueva Granada - Maestría en Educación con énfasis investigación

Pregrado: Ciencias de la Educación

Docente de cátedra de educación superior de tiempo completo

Comunicación: Se envió una invitación mediante correo electrónico a los participantes, explicando el propósito del estudio y proporcionando instrucciones claras para completar el cuestionario.

Tiempo de Respuesta: Los participantes tuvieron un plazo de un mes para completar el cuestionario, con recordatorios enviados a intervalos regulares para asegurar una alta tasa de respuesta.

Monitoreo: Se monitoreó la recepción de respuestas ofreciendo asistencia a los participantes en caso de ser necesario.

Automatización: Los datos recolectados a través de Google Forms se almacenaron automáticamente en una hoja de cálculo de Google Sheets, facilitando su organización y acceso.

Verificación Inicial: Se realizó una verificación inicial para asegurar que todas las respuestas fueran completas y válidas.

Depuración: Los datos fueron revisados para identificar y corregir errores, eliminar duplicados y manejar respuestas incompletas o inconsistentes.

Codificación: Las respuestas cualitativas se codificaron para facilitar su análisis. Esto incluye categorizar respuestas abiertas en temas relevantes.

Exportación: Los datos se exportaron para su análisis detallado a los softwares de análisis estadístico SPSS y MAXQDA

Análisis de Datos

Revisión Final: Se realizó una revisión final de los datos para garantizar que estuvieran completos, limpios y listos para el análisis.

Tratamiento estadístico: Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo e inferencial, partiendo de la normalidad de los datos. Se elaboraron tablas de frecuencia y contingencia para describir la distribución de las variables y explorar las relaciones entre las mismas. Para cuantificar estas relaciones, se utilizaron medidas de asociación que permitieron identificar si existían o no relaciones estadísticamente significativas entre las variables estudiadas.

Ajuste

Mejoras del instrumento: Tras la validación inicial del cuestionario por parte de los expertos, se identificaron áreas de mejora para optimizar la claridad, relevancia coherencia y consistencia del instrumento. Estas mejoras se implementaron en diferentes aspectos del cuestionario, incluyendo la redacción de las preguntas, el formato del cuestionario y la estructura general.

3.10.3. Cuestionario de evaluación pre-post proceso de formativo

Instrumento Utilizado: Cuestionario

Tipo: Cuantitativo- Escala Likert

Medio:

Ubicación en la plataforma de formación (segunda etapa formativa)

Numero de categorías: 4

Numero de preguntas: 15

Conceptualización

Objetivo: Recolectar datos sobre el proceso de formación realizado, evaluando la efectividad del programa formativo en el desarrollo de las habilidades del personal de acompañamiento estudiantil en la educación superior.

Cómo: El cuestionario fue diseñado con un enfoque cuantitativo, evaluado mediante la escala Likert

Cuándo: El cuestionario se administró al finalizar cada etapa de formación

Dónde: En etapa pretest, el cuestionario se distribuyó de manera electrónica entre los participantes, en la etapa posttest el cuestionario de evaluación se situó en la plataforma de formación espacio dedicado a la evaluación.

Quiénes: Los participantes de esta evaluación fueron los docentes consejeros de educación superior objeto del proceso formativo

Validación del instrumento: El instrumento fue validado a través de juicio de expertos para asegurar su validez y fiabilidad.

Aplicación

Selección de expertos: Para llevar a cabo el proceso de selección de expertos se consultó la base de datos de Colciencias “servicio de información de evaluadores pares reconocidos del SNCT el⁷” específicamente se efectuó una Búsqueda por Área de conocimiento, gran área: Ciencias sociales, disciplina: educación general. Al igual, se obtuvo un listado de expertos referidos por pares externos. En el proceso de búsqueda se seleccionaron tres expertos con las siguientes características:

Experto 1: Par evaluador reconocido por Colciencias.

Categoría Investigador Asociado (I)

Nacionalidad: Colombiana

Sexo: Femenino

Doctorado: Universidad de Celaya México

Especialización: Alta Gerencia Educativa

Maestría: Maestría en Educación

Pregrado: Administración de Empresas

Docente Universitario de tiempo completo en universidad pública

Experto 2: Par Externo internacional

Nacionalidad: Mexicana

Sexo: Femenino

Doctorado: Educación

Maestría: Maestría en Tecnología Educativa (ITESM)

Pregrado: Ingeniera Química

Profesora titular de tiempo completo en el área de Ciencias experimentales del Tec de Monterrey

Experto 3: Par Externo internacional

Nacionalidad: Guatemalteca

Sexo: Masculino

⁷ <http://scienti.colciencias.gov.co:8083/ciencia-war/busquedaPares.do>

Doctorado: Doctor en Ingeniería de la Información y del Conocimiento por la Universidad de Alcalá (España) y Doctor en Ciencias de la Computación

Maestría: Magister Scientiae en Gestión y Producción de E-learning y Magister Artium en Docencia Universitaria

Pregrado: Ingeniero de sistemas

Profesor Titular de la FAHUSAC en la Universidad de San Carlos de Guatemala

Comunicación: En la etapa de pretest, se envió a los participantes una comunicación detallada mediante correo electrónico explicando el propósito de la evaluación e incluyendo instrucciones claras para realizarla. En la fase de postest, se proporcionó una explicación completa del método de evaluación desde el inicio del proceso formativo, junto con instrucciones precisas de cómo y dónde acceder para completar el cuestionario.

Tiempo de Respuesta: Los participantes tuvieron un plazo de un mes para completar el cuestionario, con recordatorios enviados a intervalos regulares para asegurar una alta tasa de respuesta.

Monitoreo: Se monitoreó la recepción de respuestas ofreciendo asistencia a los participantes en caso de ser necesario.

Automatización: Los datos recolectados a través de Google Forms se almacenaron automáticamente en hojas de cálculo de Google Sheets, facilitando su organización y acceso.

Verificación Inicial: Se realizó una verificación inicial para asegurar que todas las respuestas fueran completas y válidas.

Depuración: Los datos fueron revisados para identificar y corregir errores, eliminar duplicados y manejar respuestas incompletas o inconsistentes.

Codificación: Las respuestas se codificarán para facilitar su análisis. En el cuestionario postest las respuestas a la única pregunta abierta fueron categorizadas en temas relevantes.

Exportación: Los datos se exportaron a los softwares de análisis estadístico SPSS y MAXQDA para su análisis detallado.

Análisis de Datos

Revisión Final: Se realizó una revisión final de los datos para garantizar que estuvieran completos y listos para el análisis.

Tratamiento estadístico: Se llevó a cabo un análisis estadístico descriptivo e inferencial, partiendo de la normalidad de los datos. Se elaboraron tablas de frecuencia y contingencia para describir la distribución de las variables y explorar las relaciones entre las mismas. Para cuantificar estas relaciones, se utilizaron medidas de asociación que permitieron identificar si existían o no relaciones estadísticamente significativas entre las variables estudiadas.

Ajuste

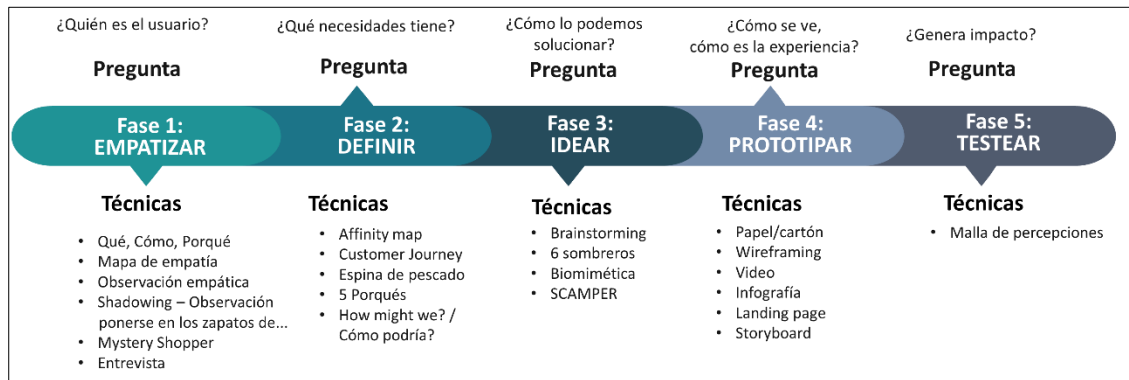
Mejoras del instrumento: Tras la validación inicial del cuestionario por parte de los expertos, se identificaron áreas de mejora para optimizar la claridad, relevancia coherencia y consistencia del instrumento. Estas mejoras se implementaron en diferentes aspectos del cuestionario, incluyendo la redacción de las preguntas, el formato del cuestionario y la estructura general.

3.10.4. Taller de innovación abierta propuesta de modelo de acompañamiento estudiantil

En esta investigación se consideró pertinente desarrollar un taller de innovación abierta bajo la metodología de Design Thinking, con el objeto de integrar las experiencias y conocimientos de los estudiantes de pregrado en torno al acompañamiento estudiantil en el campus universitario.

Fases de desarrollo

El taller se estructuró a partir de cinco fases tal como se detalla en la figura No.37. Es preciso mencionar que este taller se desarrolló hasta la etapa 4, en la cual se espera obtener como resultado el Producto Mínimo Viable (MVP) o prototipo de la solución propuesta. La etapa 5 parte de tener resultados de usabilidad del MVP, lo que implica someter el prototipo a pruebas con usuarios reales para evaluar su funcionalidad, detectar posibles áreas de mejora y validar si cumple con las expectativas y necesidades identificadas en las fases anteriores.

Figura 37*Fases de desarrollo taller Design Thinking***Empatizar:**

Consiste en comprender a fondo a los usuarios y sus problemas. Esto se logra a través de la observación y acercamiento a los participantes para los cuales están creando las soluciones.

Definir:

Sintetizar la información recopilada en la etapa de empatía para identificar el problema central que debe resolverse. Aquí se clarifica el desafío a abordar, definiendo claramente los objetivos y las necesidades del usuario.

Idear:

Generar una amplia gama de ideas y posibles soluciones al problema identificado. Esta etapa fomenta la creatividad, alentando a los participantes a pensar más allá de las soluciones convencionales. Para la generación de ideas se pueden aplicar técnicas como: Brainstorming, 6 sombreros, SCAMPER, entre otras.

Filtrado de ideas:

Los mejores conceptos e ideas se puntúan de 1 a 10 con base a tres criterios, (novedad, utilidad, viabilidad) las ideas que requieran menos recursos y esfuerzos recibirán puntuaciones más altas tal como se muestra en la tabla No. 30.

- Novedad: ¿Se ha probado la idea antes?
- Utilidad: ¿La idea soluciona realmente algún problema o necesidad?
- Viabilidad: ¿Se puede realizar?

Tabla 30*Proceso de filtrado de ideas*

	Nuevo	Útil	Viable	Puntuación de Oportunidad
SP 1	7	2	6	=15
SP 2	0	3	10	=13
SP 3	0	6	8	=14
SP 4	8	9	5	=22
SP 5	10	4	1	=15

Adaptado de: Game Storming. A Playbook for Innovators, Rulebreakers, and Changemakers. Dave Gray, Sunni Brown and James Macanufo

Prototipar:

Crear versiones simples y tangibles de las ideas generadas, tales como: Dibujos, artefactos u objetos, con la intención de responder preguntas que nos acerquen a la solución final. Los prototipos permiten explorar diferentes enfoques y soluciones de manera rápida y económica, facilitando la identificación de los puntos fuertes y débiles de cada idea.

En esta etapa, se debe alcanzar el Producto Mínimo Viable (MVP), que es una versión simplificada y funcional del producto final que permite probar y validar las ideas con los usuarios. El MVP incluye las características esenciales necesarias para satisfacer las necesidades básicas de los usuarios, lo que facilita la obtención de retroalimentación temprana y rápida para mejorar el producto.

Testear:

Evaluar los prototipos con usuarios reales para obtener retroalimentación y realizar ajustes. Esta etapa es fundamental para refinar y mejorar la solución final, garantizando que se ajuste perfectamente a las necesidades y expectativas de los usuarios, la figura No. 38 propone un esquema para consolidar las percepciones e ideas resultantes.

Figura 38*Malla de percepciones resultado aprendizajes y MVP 2*

+ Qué funcionó... Este cuadrante se utiliza para identificar y resaltar los aspectos positivos o exitosos del proyecto o actividad en cuestión	- Qué podrías mejorar... En este cuadrante, se enfocan las áreas de mejora. Se identifica lo que no funcionó tan bien como se esperaba y se reflexiona sobre los aspectos que podrían ser ajustados, modificados
Preguntas...? Este espacio está destinado a recoger todas las preguntas que surgen a lo largo del proceso	! Ideas... Aquí se anotan nuevas ideas que surgen durante la evaluación. Se fomenta la creatividad y la innovación, permitiendo que se desarrollen nuevas propuestas

3.10.5. Entrevista no estructurada para el diagnóstico sobre programas de formación en acompañamiento estudiantil (instituciones de educación superior Latinoamericanas)

Para la presente investigación se consideró importante realizar un diagnóstico para conocer y captar perspectivas y experiencias en el ámbito del acompañamiento estudiantil, en especial, las iniciativas y programas orientadas a la formación del personal que realiza actividades de acompañamiento en el ámbito universitario latinoamericano.

Con este propósito, se llevaron a cabo entrevistas no estructuradas, seleccionadas por su capacidad de explorar en profundidad las realidades y prácticas en distintos contextos educativos. De acuerdo con Patton (2015), la entrevista no estructurada permite una flexibilidad que facilita la obtención de datos ricos y detallados, ya que los participantes pueden expresar sus opiniones y compartir sus experiencias de manera libre y espontánea, sin estar limitados por un cuestionario rígido. A través de este enfoque, fue posible identificar tendencias, desafíos y buenas prácticas en la formación del personal de acompañamiento estudiantil a nivel universitario, lo que enriquece significativamente los hallazgos de la investigación y proporciona un punto de partida para definir las temáticas de formación del personal de acompañamiento en la segunda fase formativa.

A continuación, se detalla en la tabla No. 31 las condiciones de planeamiento y desarrollo de la entrevista no estructurada.

Tabla 31

Características entrevistas no estructurada

Instrumento utilizado		Entrevista no estructurada, sin formato específico
Tipo		Cualitativo
Medio de realización		Virtual, conexión vía Zoom o Meet
Objetivo		Conocer las particularidades del proceso formativo del personal de acompañamiento estudiantil y determinar las temáticas para la segunda fase de formación
Población objeto		Directores de bienestar estudiantil, consejería o quien haga sus veces, en instituciones de educación superior de habla hispana ampliamente reconocidas
Procedimiento de recolección de información	de	- Envío de invitación para participar en la entrevista - Confirmación de aceptación y responsable (datos de contacto,) de quien atenderá la entrevista - Coordinación de fecha, hora y medio de conexión - Ejecución de la entrevista virtual: Realización de la entrevista a través de una plataforma virtual, garantizando la grabación y transcripción para su posterior análisis.
Análisis de datos		Transcripción de la entrevista Codificación de variables, de acuerdo con los criterios: 1. Descripción de los programas orientados al bienestar estudiantil 2. Perfil del personal vinculado al desarrollo de los programas 3. Formación y capacitación del personal de bienestar

3.11. Método General para la Validación de Instrumentos

En la presente investigación la validez de contenido de los instrumentos integró dos aspectos fundamentales, a saber: La validez de los componentes que se quieren medir, y la representatividad de los ítems que aportan información a cada uno de los componentes, asegurando que el instrumento de evaluación cubra los aspectos importantes del componente. Para realizar la validez de contenido de los instrumentos diseñados para el estudio, se tomó como referente metodológico principal el proceso indicado por (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Estos autores definen un esquema que abarca cuatro categorías esenciales: Claridad, coherencia, relevancia y suficiencia, cada categoría se pondera de 1 a 4, según un criterio de calificación y un indicador específico, como se detalla a continuación en la tabla No.32.

Tabla 32

Categorías para la validez de contenido - Fuente: Escobar, J y Cuervo, M (2008)

Categoría	Descripción	Ponderación	Calificación	Indicador
Suficiencia	Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1	No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
		2	Bajo Nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no cubren la dimensión en su totalidad.
		3	Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar completamente la dimensión.
		4	Alto nivel	Los ítems son suficientes para medir la dimensión.
Claridad	El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintaxis y semántica son adecuadas.	1	No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
		2	Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación significativa en el uso de las palabras, ya sea por su significado o por su ordenación.
		3	Moderado nivel	Se requiere una modificación específica de algunos de los términos del ítem.
		4	Alto nivel	El ítem es claro, con semántica y sintaxis adecuadas.
Coherencia	El ítem tiene relación lógica con la dimensión o	1	No cumple con el criterio	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

	indicador midiendo.	que	está	2	Bajo Nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
				3	Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
				4	Alto nivel	El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.
Relevancia	El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.			1	No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin afectar la medición de la dimensión.
				2	Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede cubrir lo que este mide.
				3	Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
				4	Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido

En consonancia con lo antes señalado se debe establecer que el juicio de expertos para la validación de contenido se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones. La identificación de las personas que formaron parte del juicio de expertos es una parte crítica en este proceso, frente a lo cual Skjong y Wentworth (2001) citados en Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008) proponen los siguientes criterios de selección:

- Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia o experticia (grados, investigaciones, publicaciones, posición, experiencia y premios entre otras)
- Reputación en la comunidad
- Disponibilidad y motivación para participar
- Imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad
- Formación educativa, entrenamiento, experiencia.

En cuanto al procedimiento para realizar el juicio de expertos, se hace alusión a lo expuesto por Skjong & Wentworth (2001), quienes propone una metodología o pasos lógicos para realizar un juicio de expertos, expuestos en la figura No. 39.

Figura 39

Procedimiento para realizar el juicio de expertos - Fuente: Skjong y Wentworht (2001)



3.11.1. Validación de instrumentos en el proceso de investigación

El proceso de validación de los instrumentos, rúbricas, plataforma de formación y contenido temático de formación de la presente investigación, siguió el procedimiento que se detalla a continuación.

Etapas 1 y 2

Se elaboró una carta de instrucciones dirigida a los expertos, que incluye una descripción detallada de las tareas y el procedimiento que deben seguir tanto en la fase previa como en la posterior a la evaluación. La carta de instrucciones proporcionó a los expertos una guía clara y completa para asegurar que los expertos comprendan plenamente sus responsabilidades y el proceso de evaluación, garantizando así la consistencia y validez del análisis.

Etapas 3

Se diseñó una plantilla en formato Microsoft Excel para la consolidar la información dada por los expertos (véase anexo No.1). Esta plantilla incluyó una sección específica para la recolección de respuestas y una matriz explicativa de la evaluación (véase anexo No.2). Estas planillas son suministradas a los expertos en la etapa previa del proceso de evaluación para asegurar una recopilación y análisis sistemático y estructurado de datos.

Etapa 4

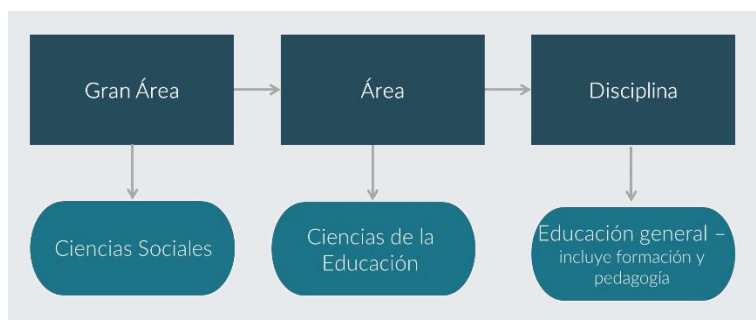
Para llevar a cabo el proceso de selección de expertos, se tomó en cuenta la información consignada en el Servicio de Información de Evaluadores Pares Reconocidos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTeI) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). Este sistema tiene el propósito de “atender el interés y la necesidad de ampliar y organizar la cobertura del servicio de evaluación por pares, como apoyo a las actividades permanentes de evaluación de las distintas entidades del SNCTeI, así como en cumplimiento del Decreto 1279 de 2002”.⁸

Es preciso mencionar que las búsquedas dentro de la herramienta mencionada se pueden realizar por: (a) listado general en orden alfabético, (b) área de conocimiento, o (c) por nombre o apellido del par evaluador. De igual manera y con el propósito de ampliar la base de pares evaluadores para el juicio de expertos, se tuvo en cuenta la base de expertos referenciados en la catedra UNESCO 2023, quienes reunieron las características y criterios sugeridos por Escobar y Cuervo (2008) para actuar como expertos.

Proceso de selección de pares evaluadores: Para realizar la respectiva búsqueda de pares evaluadores reconocidos del SNCT se efectuó una búsqueda por área de conocimiento, gran área: Ciencias sociales, área: Ciencias de la Educación, disciplina: educación general, tal como se indica en la figura No.40.

Figura 40

Esquema de búsqueda de expertos SNCT



⁸ https://legadoweb.minciencias.gov.co/programa_estrategia/servicio-de-informaci-n-de-pares-evaluadores-reconocidos-del-sncti

Una vez consultada la base de datos y filtrada la información de los pares evaluadores según las opciones mencionadas anteriormente, se obtuvo un total de 2.444 pares evaluadores en la disciplina requerida (Educación General), de los 2.560 registrados en la gran área de Ciencias Sociales. Para la selección de los pares expertos, se procedió a realizar un muestreo aleatorio utilizando el software SPSS. Una vez aplicado el muestreo aleatorio y obtenidos los casos o pares propuestos para realizar cada proceso de validación, se revisaron los respectivos CVLAC-CurriculumVitae de Latinoamérica y el Caribe de los expertos, verificando la correspondencia y adecuación del perfil de estos al objeto de estudio.

Etapas 5

Para recoger los juicios de los expertos, se envió a los evaluadores seleccionados una comunicación mediante correo electrónico, invitándolos a participar y vincularse en el proceso. Una vez se obtuvo su aceptación, se les envió los formatos definidos para realizar respectivos del proceso de evaluación. Se pidió a cada experto que evaluara los elementos del instrumento de acuerdo con los parámetros indicados y que, al finalizar, retornaran los formatos completados en formato digital.

Etapas 6

Para evaluar la concordancia entre jueces se utilizó el kappa de Fleiss y kappa de Cohen de acuerdo con el número de evaluadores presentes, medidas estadísticas para medir el acuerdo entre los evaluadores, asegurando que las evaluaciones sean consistentes y válidas. Para interpretar los valores de kappa, se utilizó la escala Landis y Koch (1977), utilizada comúnmente para evaluar el nivel de concordancia entre evaluadores. A continuación, se presenta en la tabla No.33 la interpretación de los valores de kappa para claridad, coherencia, relevancia y suficiencia según la escala mencionada (Ardila-Duarte, 2022)

Tabla 33

Escala de Landis y Koch (1977)

Kappa	Estimación del nivel de concordancia
< 0.00	Pobre acuerdo
0.00 a 0.20	Acuerdo leve
0.21 a 0.40	Acuerdo regular
0.41 a 0.60	Acuerdo moderado

0.61 a 0.80	Acuerdo sustancial
0.81 a 1.00	Casi perfecto acuerdo

Etapa 7

Para medir la validez de contenido de los ítems del instrumento se utilizó el índice V de Aiken tal como se expresa en la ecuación No.1.

Ecuación 1

Coeficiente V de Aiken

$$V = \frac{\bar{X} - l}{k}$$

Donde:

V = Coeficiente V de Aiken

$\bar{X}$ = Promedio de las calificaciones de todos los jueces

l = Calificación mínima

K = Resta de la calificación máxima menos la calificación mínima

Ecuación 2 y 3

Intervalos de confianza

$$L = \frac{2nkV + z^2 - z\sqrt{4nkV(1 - V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

$$U = \frac{2nkV + z^2 + z\sqrt{4nkV(1 - V) + z^2}}{2(nk + z^2)}$$

Donde:

L =es el límite inferior del intervalo de confianza.

U =es el límite superior del intervalo de confianza.

Z =es el valor de la distribución normal estándar, según nivel de confianza

V =coeficiente V de Aiken

n =es el número de jueces

k =es la resta de la calificación máxima menos la calificación mínima

Como complemento se presenta en la tabla No. 34 la interpretación de los V de Aiken para claridad, coherencia, relevancia y suficiencia según la escala mencionada.

Tabla 34

Escala de V de Aiken para la Validez de Contenido

Valor de V de Aiken	Nivel de Evaluación	Interpretación
0.90 - 1.00	Muy Alto	Acuerdo casi perfecto entre los evaluadores
0.70 - 0.89	Alto	Acuerdo sustancial entre los evaluadores
0.50 - 0.69	Moderado	Acuerdo moderado entre los evaluadores
0.30 - 0.49	Bajo	Acuerdo ligero entre los evaluadores
0.00 - 0.29	Muy Bajo	Poco o ningún acuerdo entre los evaluadores

Etapa 8

Para medir la consistencia interna del instrumento se utilizó el coeficiente Alpha de Cronbach, medida utilizada comúnmente para evaluar la consistencia de un conjunto de ítems, asegurando que el instrumento de medición sea consistente en sus resultados.

A continuación, se presentan los resultados de las etapas 6, 7 y 8 por cada uno de los procesos de validación realizados a los instrumentos de la investigación.

Validez del instrumento diagnóstico estudiantes

Resultados etapa 6

Los resultados consolidados de la etapa 6 del proceso de validación se presentan en la tabla No.35

Tabla 35

Resultados concordancia entre jueces diagnóstico estudiantes

	Claridad			Coherencia		Relevancia		Suficiencia	
	Total	Bueno	Excelente	Bueno	Excelente	Bueno	Excelente	Bueno	Excelente
kappa	0,9	0,858	0,978	0,886	0,767	0,798	0,829	0,956	0,965
s.e.	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
z-stat	8,65	3,77	5,53	3,67	4,43	3,60	5,53	3,57	5,97
p-value	0,0000	0,0028	0,0000	0,0038	0,0003	0,0047	0,0000	0,0051	0,0000
lower	0,90	0,86	0,98	0,89	0,77	0,80	0,83	0,96	0,97
upper	0,90	0,85	0,97	0,88	0,76	0,79	0,83	0,95	0,96

Resultados etapa 7

Los resultados consolidados de la etapa 7 del proceso de validación se presentan en la tabla No.36

Tabla 36

Resultados acuerdo entre jueces diagnóstico estudiantes

	V Iken	Lower	Upper	Interpretación V Iken
Pregunta 1	0.972	0.917	1.000	Acuerdo casi perfecto
Pregunta 2	0.972	0.917	1.000	Acuerdo casi perfecto
Pregunta 3	0.972	0.917	1.000	Acuerdo sustancial
Pregunta 4	0.861	0.750	0.917	Alto
Pregunta 5	0.944	0.917	1.000	Acuerdo casi perfecto

Pregunta 6	0.917	0.833	1.000	Acuerdo casi perfecto

Resultados etapa 8

Los resultados consolidados de la etapa 8 presentan una consistencia global de Cronbach's Alpha = 0,8014, con los siguientes valores para cada criterio del instrumento:

- Claridad=0,9154
- Coherencia=0,9016
- Relevancia=0,7276
- Suficiencia=0,8190

Validez de instrumento diagnostico docentes

Resultados etapa 6

Los resultados consolidados de la etapa 6 del proceso de validación se presentan en la tabla No.37.

Tabla 37

Resultados concordancia entre jueces diagnostico docentes

	Fleiss's Kappa	lower	upper	p-value
Claridad	1,00	0,58	1,42	0,000
Coherencia	0,88	0,46	1,30	0,000
Relevancia	0,83	0,41	1,25	0,000
Suficiencia	0,71	0,29	1,13	0,001

Resultados etapa 7

Los resultados consolidados de la etapa 7 del proceso de validación se presentan en la tabla No.38.

Tabla 38

Resultados acuerdo entre jueces diagnostico docentes

	V Iken	Lower	Upper	Interpretación V Iken
Pregunta 1	0.62	0.39	0.84	Moderado
Pregunta 2	1.00	0.78	1.00	Perfecto
Pregunta 3	0.75	0.52	0.97	Sustancial
Pregunta 4	0.75	0.52	0.97	Sustancial
Pregunta 5	0.73	0.51	0.95	Sustancial
Pregunta 6	0.67	0.45	0.90	Moderado

Pregunta 7	0.75	0.52	0.97	Sustancial
Pregunta 8	0.62	0.40	0.84	Moderado
Pregunta 9	0.71	0.49	0.93	Sustancial
Pregunta 10	0.67	0.44	0.89	Moderado
Pregunta 11	0.89	0.67	1.00	Casi perfecto
Pregunta 12	0.75	0.52	0.97	Sustancial
Pregunta 13	0.73	0.51	0.95	Sustancial
Pregunta 14	0.69	0.47	0.91	Moderado
Pregunta 15	0.73	0.51	0.95	Sustancial
Pregunta 16	0.73	0.51	0.95	Sustancial
Pregunta 17	0.75	0.52	0.97	Sustancial
Pregunta 18	0.75	0.52	0.97	Sustancial
Pregunta 19	1.00	0.78	1.00	Perfecto
Pregunta 20	0.63	0.41	0.86	Moderado
Pregunta 21	0.89	0.70	1.08	Casi perfecto
Pregunta 22	0.72	0.49	0.96	Sustancial

Los resultados muestran una variedad de niveles de acuerdo entre los expertos, desde moderado hasta perfecto. Las preguntas 2 y 19 tienen un acuerdo perfecto, mientras que la mayoría de las preguntas tienen un acuerdo sustancial.

Resultados etapa 8

Los resultados consolidados de la etapa 8 presentan una consistencia global de Cronbach's Alpha = 0,8614, con los siguientes valores para cada criterio del instrumento:

- Claridad= 0,954
- Coherencia= 0,921
- Relevancia= 0,8190
- Suficiencia= 0,797

Validez del instrumento de evaluación fase pre-postest

Resultados etapa 6

Los resultados consolidados de la etapa 6 del proceso de validación se presentan en la tabla No.39

Tabla 39

Resultados concordancia entre jueces instrumento de evaluación fase pre-postest

	Total
kappa	0,82
s.e.	0,15
z-stat	5,50
p-value	0,000
lower	0,53
upper	1,11

Resultados etapa 7

Los resultados consolidados de la etapa 7 del proceso de validación se presentan en la tabla No.40

Tabla 40

Resultados acuerdo validez de contenido entre jueces instrumento de evaluación fase pre-postest

Pregunta	V Iken	Lower	Upper	Interpretación
1	0.7674	0.6217	1.6633	Sustancial
2	0.8744	0.5003	1.3478	Casi perfecto
3	0.7597	0.6126	1.6627	Sustancial
4	0.7326	0.3813	1.3633	Sustancial
5	0.7752	0.6309	1.6637	Sustancial
6	0.7442	0.5945	1.6613	Sustancial
7	0.7054	0.5502	1.6560	Sustancial
8	0.7752	0.6309	1.6637	Sustancial
9	0.7791	0.8556	1.9636	Sustancial
10	0.8977	0.7846	1.6556	Casi perfecto
11	0.8744	0.5003	1.3478	Casi perfecto
12	0.7326	0.3813	1.3633	Sustancial
13	0.7093	0.3631	1.3636	Sustancial
14	0.8279	0.9326	1.9696	Casi perfecto
15	0.8744	0.5003	1.3478	Casi perfecto

Resultados etapa 8

Los resultados consolidados de la etapa 8 presentan una consistencia global de Cronbach's Alpha = 0,8614 con los siguientes valores para cada criterio del instrumento:

Tabla 41

Resultados consistencia global de Cronbach's

Existe alta consistencia en las respuestas C>0,75	
Variable	Cronbach's Alpha
Pregunta 1	0,9554
Pregunta 2	0,9216
Pregunta 3	0,7976
Pregunta 4	0,8190
Pregunta 5	0,8799
Pregunta 6	0,9270
Pregunta 7	0,8488
Pregunta 8	0,8274
Pregunta 9	0,7396
Pregunta 10	0,8187
Pregunta 11	0,8397
Pregunta 12	0,8703
Pregunta 13	0,8787
Pregunta 14	0,8444
Pregunta 15	0,9528

Validez de componentes de diseño, funcionamiento técnico y operativo del proceso de formación (plataforma)

Resultados etapa 6

Los resultados consolidados de la etapa 6 del proceso de validación se presentan en la tabla No.42

Tabla 42

Resultados concordancia entre jueces

	Total	Buena	Excelente
kappa	0,585	0,585	0,585
s.e.	0,105	0,105	0,105
z-stat	5,548	5,548	5,548
p-value	0,000	0,000	0,000
lower	0,378	0,378	0,378
upper	0,791	0,791	0,791

Resultados etapa 7

Los resultados consolidados de la etapa 7 del proceso de validación se presentan en la tabla No.43

Tabla 43

Resultados acuerdo validez de contenido entre jueces

Pregunta	V Iken	Lower	Upper	Interpretación
1	0.9418	0.8745	0.9888	Casi perfecto
2	0.9352	0.8679	0.9840	Casi perfecto
3	0.9267	0.8594	0.9767	Casi perfecto
4	0.9123	0.8450	0.9630	Casi perfecto
5	0.9045	0.8372	0.9558	Casi perfecto
6	0.8841	0.8168	0.9373	Sustancial
7	0.8766	0.8093	0.9300	Sustancial
8	0.8680	0.8007	0.9219	Sustancial
9	0.8599	0.7926	0.9142	Sustancial
10	0.8522	0.7849	0.9069	Sustancial
11	0.8444	0.7771	0.8995	Sustancial
12	0.8360	0.7687	0.8913	Sustancial
13	0.8285	0.7612	0.8845	Sustancial
14	0.8201	0.7528	0.8764	Sustancial
15	0.8123	0.745	0.8683	Sustancial

Resultados etapa 8

Los resultados consolidados de la etapa 8 presentan una consistencia global de Cronbach's Alpha = 0,7302, con intervalo de confianza del 95 % y límites inferior y superior de 0,4275, 0,980



CAPÍTULO 4

Resultados de la Investigación



CAPÍTULO 4

Capítulo 4. Resultados de la Investigación

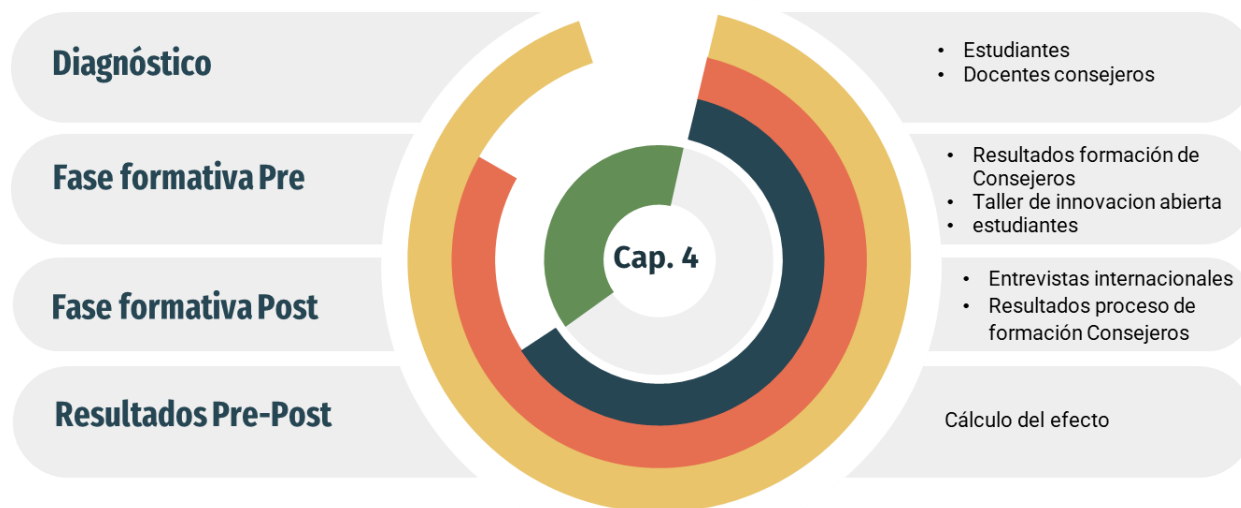
Síntesis del Capítulo

En este capítulo se presentan los hallazgos y resultados derivados del análisis de los datos recopilados durante el estudio. Para proporcionar una comprensión clara y estructurada de los procesos de recolección y análisis, los resultados se organizan en cuatro etapas.

En la primera etapa, se detallan los resultados del diagnóstico aplicado a una muestra de estudiantes de pregrado, cuyo objetivo fue conocer su percepción sobre los servicios de consejería estudiantil ofrecidos por la universidad. Además, se incluyó la perspectiva de los docentes que brindan acompañamiento estudiantil en el escenario universitario. Este diagnóstico también buscó evaluar la percepción de los docentes sobre su propio desempeño, sus habilidades y las oportunidades de mejora del programa de consejería estudiantil. Como complemento, se presentan los resultados de dos procesos cualitativos: Un taller de innovación abierta con estudiantes universitarios y dos entrevistas no estructuradas a nivel internacional. Estos insumos fueron clave para definir las características del proceso formativo en la fase post, así como para guiar las innovaciones tecnológicas que resultaron de la investigación.

Las segunda y tercera etapas se centran en los resultados obtenidos durante las fases de pretest (formación inicial) y postest (formación definitiva) aplicadas a dos grupos de docentes consejeros universitarios. Ambos grupos fueron evaluados utilizando el mismo instrumento validado, lo que permitió una comparación de los resultados en cada etapa. Este enfoque facilitó la evaluación de los avances y mejoras logradas a lo largo del proceso formativo.

Finalmente, en la cuarta etapa, se presentan los resultados del análisis del tamaño del efecto del programa formativo. Mediante un análisis estadístico comparativo entre las fases de pretest y postest, se evaluó el efecto del programa. Este análisis ofrece una evaluación precisa de la adecuación y pertinencia del programa en términos de su contribución al fortalecimiento de las habilidades y desempeño de los participantes. A continuación, se presenta la figura No. 41 que detalla los aspectos tratados en el capítulo.

Figura 41*Síntesis del capítulo No. 4*

4.1. Diagnóstico Estudiantes

Como resultado de este diagnóstico, se exponen en primer lugar los análisis descriptivos de las variables nominales mediante tablas de frecuencias y porcentajes, proporcionando una visión general de la distribución de las respuestas entre los participantes. En segundo lugar, se detallan las relaciones entre variables a través de tablas de contingencia, lo que permite identificar patrones y posibles asociaciones. Finalmente, se presenta el análisis inferencial mediante la prueba de independencia, evaluando la significancia estadística de las relaciones observadas y determinando si existe una asociación significativa entre las variables. Los hallazgos obtenidos ofrecen una base para discutir la importancia y el impacto de los servicios de consejería estudiantil, proporcionando información valiosa para la toma de decisiones y el desarrollo de estrategias de mejora en este ámbito.

El análisis descriptivo de las variables nominales, realizado mediante tablas de frecuencias y porcentajes, reveló que, de una muestra de 64 estudiantes, más del 64.1% no han recurrido al consejero estudiantil, mientras que el 35.9% restante sí ha hecho uso de este servicio. Es importante destacar que todos los datos fueron analizados sin la presencia de valores perdidos, lo que asegura la integridad y precisión de los resultados obtenidos (ver tabla No. 44)

Tabla 44*Recurrencia al consejero estudiantil*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	23	35.9	35.9	35.9
No	41	64.1	64.1	100.0
Total	64	100.0	100.0	

Para explorar la relación entre la recurrencia al consejero y los motivos para recurrir y no recurrir, se realizó una tabla cruzada que reveló ciertos patrones. Entre los estudiantes que, SI recurrieron al consejero, el motivo principal identificado fue la orientación profesional representando el 20.3% de las respuestas, seguido por la desmotivación con un 7.8%. Otros motivos relevantes incluyeron inconvenientes con profesores (4.7%) y debilidad en los métodos de estudio (3.1%). Este hallazgo sugiere que el consejero estudiantil es respondiente importante en el proceso de orientación y apoyo emocional para los estudiantes. (ver tabla No. 45 y No. 46)

Tabla 45*Razón principal de recurrencia al consejero estudiantil*

	Frecuencia	Porcentaje válido
Orientación profesional	13	20.3
Desmotivación	5	7.8
Inconvenientes con profesores	3	4.7
Debilidad en los métodos de estudio	2	3.1
Total	23	35.9

Tabla 46*Razón principal de No recurrencia al consejero estudiantil*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
No conozco al consejero	2	3.1	4.9
No he tenido la necesidad o un caso en particular	7	10.9	17.1
No me gusta llevar mis problemas personales a la universidad	6	9.4	14.6
Nunca he tenido la suficiente confianza para asistir	7	10.9	17.1
No sé cómo es el proceso para hablar con el consejero	5	7.8	12.2

Todo está bien en mi carrera estudiantil	5	7.8	12.2
Falta de tiempo	5	7.8	12.2
He solucionado mis dificultades directamente	4	6.3	9.8
Total	41	64.1	100.0

Ahora bien, respecto de la recurrencia de los estudiantes a los servicios de consejería de la Universidad, el análisis descriptivo del uso de los servicios de acompañamiento estudiantil, basado en la muestra de 64 estudiantes, reveló que solo 13 estudiantes (20.3%) han recurrido a estos servicios, mientras que 51 estudiantes (79.7%) no lo han hecho. Estos resultados indican que una mayoría significativa de los estudiantes no utiliza los servicios de consejería estudiantil ofrecidos por la universidad (ver tabla No. 47)

Tabla 47

Recurrencia servicios de Consejería Estudiantil de la Universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Sí	13	20.3	20.3
No	51	79.7	79.7
Total	64	100.0	100.0

El análisis de expectativas de los estudiantes respecto al consejero estudiantil proporciona información relevante sobre lo que los estudiantes buscan en este servicio. Según los datos obtenidos, la expectativa más común es encontrar una guía en las dudas de la carrera, con 19 estudiantes (29.7%). Esto enfatiza la importancia de que los consejeros ofrezcan orientación académica clara y efectiva para ayudar a los estudiantes a transitar sus trayectorias educativas. La segunda expectativa más frecuente es recibir apoyo cuando se baja el rendimiento académico, señalada por 14 estudiantes (21.9%). Este hallazgo indica que muchos estudiantes valoran el papel del consejero en proporcionar apoyo y estrategias para mejorar su desempeño académico durante períodos difíciles. Además, 10 estudiantes (15.6%) esperan encontrar una persona amable y comprensiva con las situaciones personales, así como acompañamiento en los conflictos con profesores. Estos resultados destacan la necesidad de que los consejeros posean habilidades interpersonales y sean capaces de mediar en conflictos, ofreciendo un entorno de apoyo emocional y comprensión.

Otro 10.9% de los estudiantes (7 estudiantes) esperan que el consejero actúe como un puente de comunicación, facilitando el diálogo entre los estudiantes y otros miembros del personal académico. Este rol de intermediación determinante para resolver problemas y mejorar la comunicación en el entorno universitario. Finalmente, 4 estudiantes (6.3%) mencionaron que esperan que el consejero promueva actividades de integración, lo que sugiere que algunos estudiantes valoran iniciativas que fomenten la cohesión y el sentido de comunidad entre los estudiantes. (ver tabla No. 48)

Tabla 48

Expectativas de los estudiantes respecto al consejero estudiantil

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Una guía en las dudas de la carrera	19	29.7	29.7
Apoyo cuando se baja el rendimiento académico	14	21.9	21.9
Una persona amable y comprensiva con las situaciones personales	10	15.6	15.6
Acompañamiento en los conflictos con profesores	10	15.6	15.6
Un puente de comunicación	7	10.9	10.9
Una persona que promueva actividades de integración	4	6.3	6.3
Total	64	100.0	100.0

El análisis de las recomendaciones para mejorar los servicios de consejería estudiantil de la universidad revela áreas que los estudiantes consideran importantes. Según los datos obtenidos, la recomendación más frecuente está relacionada con mayor difusión e información del programa de consejería, con 29 estudiantes (45.3%) sugiriendo esta mejora. Esto indica una necesidad percibida de aumentar la visibilidad y el conocimiento sobre los servicios disponibles. La segunda recomendación más común es vincular al programa consejeros capacitados para desempeñar la labor, propuesta por 14 estudiantes (21.9%). Este hallazgo sugiere que los estudiantes valoran la formación de los consejeros. Mantener la continuidad de los consejeros en cada uno de los semestres es otra recomendación significativa, mencionada por 8 estudiantes (12.5%). Esto resalta la importancia de la consistencia en la relación entre los estudiantes y los consejeros, lo cual puede fomentar una mejor comprensión y seguimiento de los casos individuales. Además, 7 estudiantes (10.9%) mencionaron conocer el procedimiento para comunicarse con el consejero del programa, lo que indica que la accesibilidad y la claridad en los procesos de comunicación son áreas que

requieren atención. Finalmente, 6 estudiantes (9.4%) sugirieron realizar encuestas de servicio de la consejería, enfatizando la necesidad de retroalimentación continua para mejorar la calidad del servicio. (ver tabla No. 49)

Tabla 49

Recomendaciones para mejorar los servicios que presta la Consejería Estudiantil de la universidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Mayor difusión e información del programa de consejería	29	45.3	45.3
Vincular al programa consejeros capacitados para desempeñar la labor	14	21.9	21.9
Mantener la continuidad de los consejeros en cada uno de los semestres	8	12.5	12.5
Conocer el procedimiento para comunicarse con él consejero del programa	7	10.9	10.9
Realizar encuestas de servicio de la consejería	6	9.4	9.4
Total	64	100.0	100.0

Para profundizar en el análisis de los datos y explorar posibles relaciones entre las variables estudiadas, se realizaron varias tablas de contingencia con el objeto de observar cómo se distribuyen las respuestas de los estudiantes en función de diferentes categorías, se considera que este análisis es importante para identificar patrones y asociaciones significativas que puedan informar futuras intervenciones y mejoras en los servicios de consejería estudiantil.

Relación entre las recomendaciones para mejorar los servicios de consejería estudiantil y el uso de los servicios

Para explorar la asociación entre las recomendaciones dadas por los estudiantes respecto de los servicios de consejería estudiantil y si han acudido o no alguna vez a estos servicios, se presenta una tabla cruzada que examina esta relación. Esta tabla incluye las frecuencias observadas (f), los porcentajes correspondientes, y los valores p de las pruebas de chi-cuadrado (χ^2) y Fisher. Los resultados indican que el mayor peso porcentual de las recomendaciones, provienen de estudiantes que no han utilizado o asistido a los servicios de consejería. (ver tabla No. 50). En aquellos casos

donde el criterio de la prueba de chi-cuadrado no fue satisfecho (es decir, cuando más del 20% de las celdas tenían frecuencias esperadas menores a 5), se utilizó la prueba exacta de Fisher para garantizar la validez de los resultados.

Tabla 50

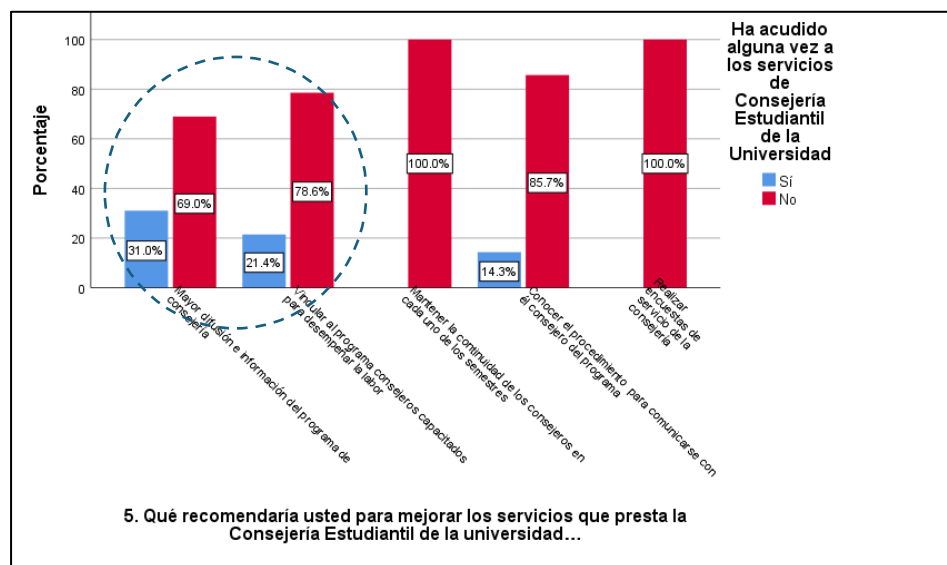
Asociación entre la recomendación para la mejora de servicios que presta la Consejería Estudiantil de la universidad y Recurrencia a los sitios de consejería

		Recurrencia a los sitios de consejería (3)			χ^2 (p-valor)	Fisher (p-valor)
Recomendación para mejorar los servicios de C.E (5)		Si	No	Total		
Mayor difusión e información del programa de consejería	f	9	20	29	.052	.066
	%	31.0%	69.0%	100.0%		
Vincular al programa consejeros capacitados para desempeñar la labor	f	3	11	14	.907	1.000
	%	21.4%	78.6%	100.0%		
Mantener la continuidad de los consejeros en cada uno de los semestres	f	0	8	8	.127	.191
	%	0.0%	100.0%	100.0%		
Conocer el procedimiento para comunicarse con él consejero del programa	f	1	6	7	.675	1.000
	%	14.3%	85.7%	100.0%		
Realizar encuestas de servicio de la consejería	f	0	6	6	.194	.333
	%	0.0%	100.0%	100.0%		
		13	51			

Aunque en el análisis los resultados no muestran asociaciones significativas ($p < .05$), indicando que las recomendaciones no están fuertemente influenciadas por la experiencia directa con los servicios de consejería. El análisis de asociación sugiere que las principales recomendaciones tanto de los estudiantes que, si han recurrido a los servicios de consejería como de aquellos que no, son principalmente la necesidad de una mayor difusión e información del programa de consejería y la vinculación de consejeros capacitados. La figura No.42 expone con mayor claridad los resultados de esta asociación.

Figura 42

Asociación entre recomendaciones para la mejora de servicios que presta la Consejería Estudiantil de la universidad y Recurrencia a los sitios de consejería



Relación entre la razón principal por la cual no han recurrido al consejero estudiantil y lo que esperan encontrar en el consejero

Para explorar la asociación entre lo que los estudiantes esperarían encontrar en el consejero estudiantil y la recurrencia a este, se creó una tabla cruzada que incluye las frecuencias observadas (f), los porcentajes correspondientes y los valores p de las pruebas de chi-cuadrado (χ^2) y exacta de Fisher. Los resultados indican que el mayor peso porcentual de las expectativas, provienen de estudiantes que no han utilizado o asistido a los servicios de consejería. (ver tabla No. 51)

Tabla 51

Asociación entre expectativas de los estudiantes respecto del consejero estudiantil y recurrencia al consejero estudiantil

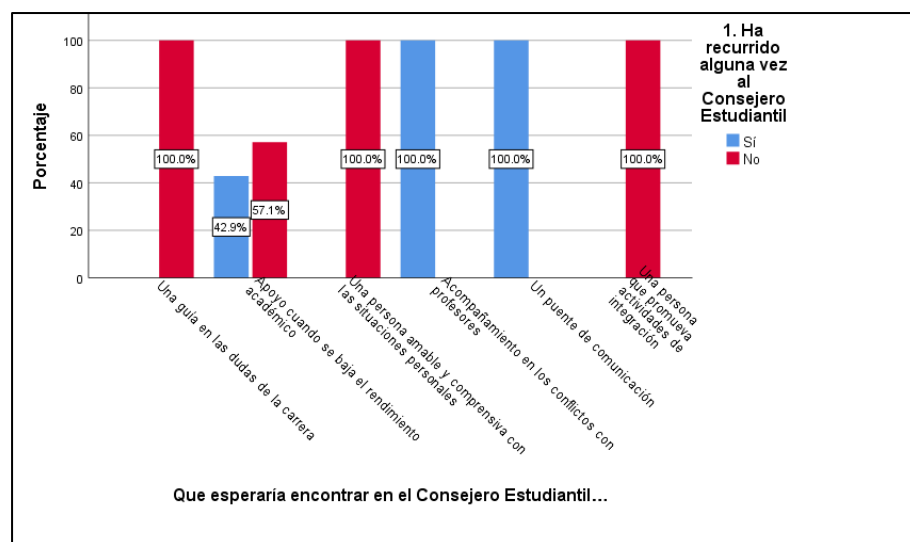
Que esperaría encontrar en el Consejero Estudiantil... (4)		Recurrencia al consejero estudiantil (1)			χ^2 (p-valor)	Fisher (p-valor)
		Sí	No	Total		
Una guía en las dudas de la carrera	f	0	19	19	.000	.000
	%	0.0%	100.0%	100.0%		
Apoyo cuando se baja el rendimiento académico	f	6	8	14	.542	.546
	%	42.9%	57.1%	100.0%		
	f	0	10	10	.010	.010

Una persona amable y comprensiva con las situaciones personales	%	0.0%	100.0%	100.0%		
Acompañamiento en los conflictos con profesores	f	10	0	10	.000	.000
	%	100.0%	0.0%	100.0%		
Un puente de comunicación	f	7	0	7	.000	.000
	%	100.0%	0.0%	100.0%		
Una persona que promueva actividades de integración	f	0	4	4	.122	.288
	%	0.0%	100.0%	100.0%		

El análisis muestra asociaciones significativas en varios aspectos. Las expectativas de “Una guía en las dudas de la carrera”, “Una persona amable y comprensiva con las situaciones personales”, “Acompañamiento en los conflictos con profesores” y “Un puente de comunicación” están fuertemente asociadas con la recurrencia al consejero estudiantil. Específicamente, los estudiantes que no recurren al consejero tienden a esperar más una guía en las dudas de la carrera y una persona amable y comprensiva, mientras que aquellos que recurren al consejero buscan acompañamiento en conflictos con profesores y un puente de comunicación. Estas asociaciones significativas sugieren diferencias claras en las expectativas basadas en la recurrencia al consejero, la figura No. 43 expone con mayor claridad esta asociación.

Figura 43

Asociación entre expectativas de los estudiantes respecto del consejero estudiantil y recurrencia al consejero estudiantil



En el análisis de asociación entre expectativas de los estudiantes respecto del consejero estudiantil y recurrencia al consejero estudiantil, se realizó a cada categoría de lo que el estudiante

esperaría encontrar en el consejero, evidenciándose asociaciones significativas ($p < .05$). En las categorías de: Una guía en las dudas de la carrera y Una persona amable y comprensiva con las situaciones personales se encontró asociación, siendo mayor la tendencia en los que no recurren al consejero estudiantil. De igual manera, en las categorías: Acompañamiento en los conflictos con profesores y Un puente de comunicación se encontró asociación, siendo mayor la tendencia en los que si recurren al consejero estudiantil.

4.2. Diagnóstico Docentes

Para este análisis de resultados, se presentan en primer lugar los análisis descriptivos de las variables nominales a través de tablas de frecuencias y porcentajes, proporcionando una visión general de la distribución de las respuestas obtenidas entre los 27 docentes consejeros participantes. En segundo lugar, se detallan las relaciones entre las variables mediante tablas de contingencia, ofreciendo un análisis más profundo de las interacciones y asociaciones entre variables. Finalmente, la significancia estadística de las relaciones se verifica utilizando las pruebas chi-cuadrado de Pearson y la prueba exacta de Fisher. Estas pruebas estadísticas permiten confirmar si las asociaciones observadas en las tablas de contingencia son estadísticamente significativas o si pudieran haber ocurrido por azar.

Análisis Descriptivos: A continuación, se presentan los análisis descriptivos de las variables nominales a través del análisis de frecuencias y porcentajes, proporcionando una visión general de la distribución de los datos.

Como punto de partida, se analiza el tiempo de vinculación de los docentes con la universidad. Los resultados muestran que la mayoría de los docentes (40.7%) tiene entre 1 y 5 años de vinculación, lo que indica una tendencia hacia una incorporación relativamente reciente. Además, se observa que un grupo significativo de docentes (22.2%) tiene entre 6 y 10 años de vinculación. Menor proporción de docentes tienen una vinculación intermedia (11 a 15 años) o prolongada (16 a 20 años y 21 o más años), representando cada uno de estos grupos el 7.4% y el 14.8%, respectivamente. Estos resultados reflejan una diversidad en la experiencia de los docentes, con una combinación de personal recientemente incorporado y otros con una trayectoria más larga en la institución.

En cuanto al tiempo dedicado al rol de Docente Consejero, los análisis descriptivos indican que más de la mitad de los docentes (51.9%) lleva entre 1 y 5 años en esta función, lo que sugiere una estabilidad significativa en el equipo Consejero. Un tercio de los docentes (33.3%) lleva menos

de 1 año en esta actividad, mientras que una menor proporción (14.8%) tiene entre 6 y 10 años de experiencia en este rol. Esta distribución muestra una mezcla de experiencia y renovación dentro del grupo de Docentes Consejeros, lo que puede contribuir a una dinámica de trabajo equilibrada y enriquecedora dadas las experiencias previas.

Respecto de las horas semanales asignadas en el último plan de trabajo para realizar actividades de Consejería Estudiantil, los resultados descriptivos indican que la mayoría de los docentes (40.7%) tiene una asignación entre 2 a 3 horas semanales para estas actividades, lo que sugiere una dedicación moderada y comúnmente aceptada para el rol de Docente Consejero. Además, un 29.6% de los docentes tiene asignadas entre 4 a 5 horas semanales, reflejando una mayor dedicación en comparación con el grupo más grande. Las proporciones de docentes con asignaciones de 0 a 1 hora y 6 o más horas son iguales (14.8%), mostrando que una minoría de docentes tiene cargas horarias significativamente bajas o altas. Esta distribución sugiere una variedad en la asignación de tiempo, lo que puede estar influenciado por las diferentes necesidades y demandas de consejería en la universidad. Al contrastar estos resultados con la percepción de los docentes sobre la suficiencia del tiempo asignado para realizar la actividad de consejería, llama la atención que el 63.0% de los encuestados considera que el tiempo asignado no fue suficiente para realizar dicha actividad, mientras que solo el 37.0% cree que sí lo fue. Este hallazgo sugiere una discrepancia significativa entre el tiempo asignado y las necesidades percibidas por los docentes para llevar a cabo las actividades de consejería estudiantil.

Otro aspecto importante de considerar es el número promedio de casos que los docentes consejeros atienden por corte académico, los resultados muestran que la mayoría de los docentes (40.7%) atiende entre 6 a 10 casos por corte, lo que sugiere una carga de trabajo moderada y común entre los Docentes Consejeros. Aproximadamente una cuarta parte de los docentes (25.9%) atiende entre 1 a 5 casos, mientras que menores proporciones (11.1% cada uno) atienden entre 11 a 15 casos, 16 a 20 casos, y más de 20 casos por corte. Esta distribución muestra que, aunque la mayoría de los docentes maneja un número moderado de casos, hay una diversidad en las cargas de trabajo individuales, reflejando posiblemente las variaciones en las demandas de consejería y en la capacidad de los docentes para manejar diferentes volúmenes de casos.

A continuación, se presenta en la tabla general de frecuencias y porcentajes (tabla No. 52), los análisis descriptivos de las variables nominales

Tabla 52*Tabla de frecuencias y porcentajes*

Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)	Porcentaje acumulado (%)
Tiempo de vinculación con la UMNG				
1 a 5 años	11	40.7	40.7	40.7
6 a 10 años	6	22.2	22.2	63.0
11 a 15 años	2	7.4	7.4	70.4
16 a 20 años	4	14.8	14.8	85.2
21 o más años	4	14.8	14.8	100.0
Tiempo desarrollando la actividad de Docente Consejero				
Menos de 1 año	9	33.3	33.3	33.3
1 a 5 años	14	51.9	51.9	85.2
6 a 10 años	4	14.8	14.8	100.0
Horas semanales asignadas a actividades de consejería				
0 a 1 hora	4	14.8	14.8	14.8
2 a 3 horas	11	40.7	40.7	55.6
4 a 5 horas	8	29.6	29.6	85.2
6 o más horas	4	14.8	14.8	100.0
Suficiencia de tiempo para desarrollar la actividad de consejería				
Si	10	37	37	37
No	17	63	63	100
Número promedio de casos atendidos por corte				
1 a 5 casos	7	25.9	25.9	25.9
6 a 10 casos	11	40.7	40.7	66.7
11 a 15 casos	3	11.1	11.1	77.8
16 a 20 casos	3	11.1	11.1	88.9
Más de 20 casos	3	11.1	11.1	100.0

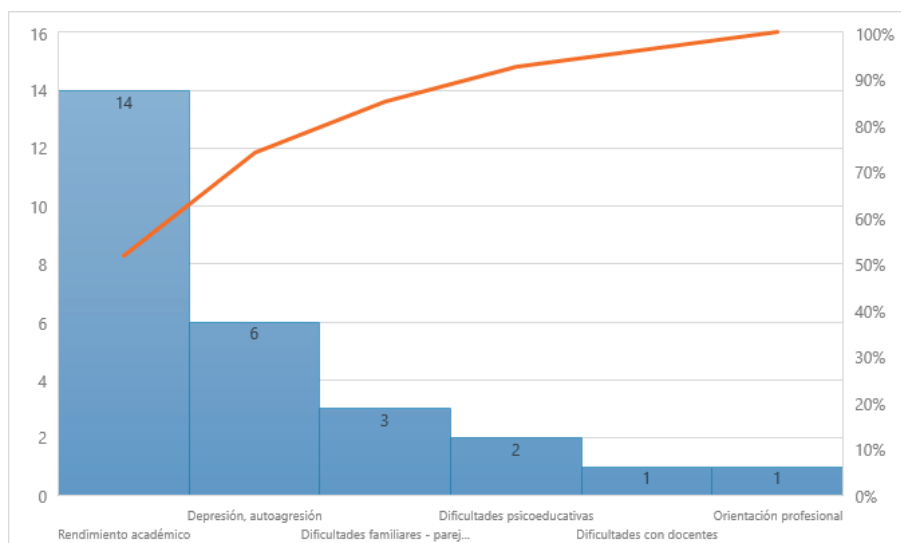
Del análisis sobre la aceptación de responsabilidades de consejería, se revela que la mayoría de los docentes (59.3%) recibió una explicación detallada por parte de instancias superiores (Decano, Vicedecano, director de programa), sobre las actividades, responsabilidades y tareas inherentes a su rol. Sin embargo, un 40.7% de los docentes no recibió esta orientación inicial, lo que indica una posible área de mejora en el proceso. En cuanto a la capacitación, se observa que el 44.4% de los docentes recibió algún tipo de formación para desarrollar su actividad como Docente Consejero, mientras que el 55.6% no recibió ninguna capacitación, lo que señala una carencia significativa en la preparación formal de más de la mitad del equipo consejero. Entre los docentes que sí recibieron capacitación, el 37.0% fue instruido por el Centro de Orientación, Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (COASE), y un 7.4% por el director del programa. Esto resalta la importancia del COASE como el principal proveedor de formación, aunque también

sugiere que una mayor estandarización y ampliación de estas capacitaciones podría beneficiar a todos los Docentes Consejeros.

Los resultados del análisis de los principales motivos de consulta de consejería por parte de los estudiantes indican que el motivo más común es el rendimiento académico, con un 51.9% de los docentes señalando esta categoría como la principal razón. Este hallazgo subraya la importancia de la orientación y el apoyo académico en el rol de los Docentes Consejeros. Además, un 22.2% de los docentes indicó que la depresión y la autoagresión son motivos significativos de consulta, lo que resalta la necesidad de abordar cuestiones de salud mental dentro del entorno educativo. Las dificultades familiares, de pareja y con compañeros fueron mencionadas por el 11.1% de los docentes, mientras que las dificultades psicoeducativas representaron el 7.4% de los casos. Menores proporciones de docentes reportaron que los estudiantes buscan orientación profesional (3.7%) y consultan por dificultades con otros docentes (3.7%). Estos resultados reflejan la variedad de problemas que enfrentan los estudiantes y la amplia gama de apoyo que los Docentes Consejeros deben proporcionar para atender sus necesidades. La figura No.44 detalla gráficamente la distribución de motivos, señalados por los docentes.

Figura 44

Principales motivos de consulta por parte de estudiantes



Ahora bien, los resultados del análisis sobre la necesidad de apoyo para el manejo de casos especiales y las fuentes de apoyo a las que los Docentes Consejeros recurren, muestran que una mayoría significativa de los docentes (66.7%) ha requerido algún tipo de apoyo para manejar casos

especiales de los estudiantes que recurren a ellos. Este hallazgo subraya la complejidad de los casos que enfrentan los Docentes Consejeros y la necesidad de recursos adicionales para abordarlos eficazmente. Solo un 33.3% de los docentes indicó no haber necesitado apoyo, lo que podría reflejar una menor incidencia de casos complejos o una mayor capacidad para manejarlos de manera independiente.

En cuanto a las fuentes de apoyo solicitadas, el 37.0% de los docentes ha recurrido al Centro de Orientación, Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (COASE), lo que destaca la importancia de este centro en la provisión de recursos y soporte para los Docentes Consejeros. Un 25.9% de los docentes ha solicitado apoyo de los Psicólogos de Bienestar Universitario, indicando la relevancia de estos servicios en la gestión de casos complejos. Por otro lado, un 33.3% de los docentes informó no haber recurrido a ninguna fuente de apoyo, lo cual podría ser un aspecto de interés para mejora. Solo un 3.7% de los docentes ha buscado apoyo del director de programa, lo que sugiere que esta no es una fuente de apoyo comúnmente utilizada para el manejo de casos especiales.

Al contrastar estos hallazgos con la pregunta sobre los sentimientos de impotencia o falta de herramientas para el manejo de casos específicos, se observa que un 37.0% de los docentes se ha sentido sin herramientas para el manejo de casos complejos como suicidio, depresión, violencia, entre otros. Esto refleja que, a pesar de la disponibilidad de apoyo, institucional una proporción significativa de docentes aún siente la necesidad de mejorar sus habilidades y recursos para manejar estos casos críticos. En contraste, un 63.0% de los docentes no ha experimentado este sentimiento de impotencia, lo que podría indicar una mayor confianza en sus capacidades o una menor exposición a casos extremadamente complejos.

Abordando la necesidad de formación y/o capacitación especial para los Docentes Consejeros y los temas específicos en los que les gustaría recibir dicha formación, el análisis de resultados revela información importante. La gran mayoría de los docentes (70.4%) expresó su deseo de recibir algún tipo de formación y/o capacitación especial, lo que destaca una clara demanda de desarrollo profesional en esta área. Solo un 29.6% de los docentes indicó no tener interés en formación adicional, lo que podría reflejar un nivel de satisfacción con sus habilidades actuales o una percepción de suficiencia en la formación recibida hasta el momento. Entre los docentes que manifestaron interés en recibir capacitación, los temas de mayor demanda incluyen: Primeros auxilios psicológicos, con un 29.6%. Manejo de casos difíciles como suicidio, depresión

y violencia 14.8%, herramientas pedagógicas 11.1%. Así mismo, un 11.1% de los docentes mencionó “otros” temas, lo que sugiere una diversidad de necesidades formativas no cubiertas por las opciones específicas proporcionadas en la encuesta. Un 3.7% de los docentes expresó interés en la normatividad interna y reglamento estudiantil, lo que puede reflejar una necesidad de comprender mejor las políticas y procedimientos institucionales para apoyar a los estudiantes.

La autopercepción de los docentes sobre su capacidad y disposición de herramientas necesarias para desempeñar las actividades de Docente Consejero muestra una división notable: Un 59.3% de los docentes considera que cuenta con las habilidades y herramientas necesarias, mientras que un 40.7% siente que no dispone de estas. Este dato es significativo para el estudio, ya que casi la mitad de los docentes perciben una falta de habilidades, recursos y capacidades, lo que podría impactar negativamente en su capacidad para apoyar a los estudiantes de manera efectiva.

En el análisis de resultados sobre los aspectos que se deben mejorar en la actividad de consejería, los Docentes Consejeros consideran la capacitación como el aspecto más destacado, con un 25.9%. Este hallazgo refuerza la importancia de equipar a los docentes con las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los diversos desafíos que surgen en su rol. El 18.5% de los docentes sugiere aumentar el tiempo de descarga académica para realizar la labor de consejería, lo que indica que muchos docentes sienten que necesitan más tiempo dedicado exclusivamente a estas tareas. Igualmente, un 18.5% de los consejeros considera importante disponer de herramientas tecnológicas que generen alarmas tempranas de riesgo académico, subrayando la necesidad de integrar tecnología y sistemas de alerta que puedan ayudar a identificar y atender problemas de manera anticipada.

Otros aspectos mencionados incluyen la mejora de los espacios físicos de atención (11.1%), sugiriendo la necesidad de entornos que faciliten la labor de consejería. Los tiempos de respuesta e interacción con otros estamentos también son una preocupación (11.1%), lo que indica que la coordinación y comunicación entre diferentes áreas y servicios dentro de la universidad necesitan ser optimizadas. Finalmente, un 11.1% de los docentes menciona la importancia de las actividades de impacto y difusión, lo que puede reflejar una necesidad de mayor visibilidad y promoción de los servicios de consejería estudiantil para asegurar que los estudiantes estén al tanto de estos recursos y los utilicen efectivamente. Solo un 3.7% de los docentes considera que no hay aspectos a mejorar, lo que sugiere que la mayoría ve áreas de mejora en la actividad de Docente Consejero. A continuación, se presenta la tabla No. 53 que muestra las frecuencias de este análisis.

Tabla 53*Tabla de frecuencias Aspectos a Mejorar en la Actividad de Docente Consejero*

Aspectos a Mejorar	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)
Capacitación	7	25.9	25.9
Ninguno	1	3.7	3.7
Aumentar el tiempo de descarga académica para realizar esta labor	5	18.5	18.5
Espacios adecuados de atención	3	11.1	11.1
Tiempos de respuesta e interacción con otros estamentos	3	11.1	11.1
Actividades de impacto y difusión	3	11.1	11.1
Disponer de herramientas tecnológicas que generen alarmas tempranas de riesgo académico	5	18.5	18.5
Total	27	100.0	100.0

El análisis de resultados sobre la característica más valorada en un Docente Consejero, revela que es la escucha activa y las habilidades de comunicación, mencionada por el 44.4% de los encuestados. Esta característica es fundamental para establecer una relación de confianza y comprensión con los estudiantes, permitiendo que los docentes consejeros puedan identificar y abordar efectivamente las necesidades y problemas de los estudiantes. El compromiso, carisma y diligencia es la segunda característica más importante, según el 25.9% de los docentes. Estas cualidades son esenciales para mantener una actitud proactiva y entusiasta en la labor de consejería, lo que puede influir positivamente en el bienestar y el éxito académico de los estudiantes. La sensibilidad ante las realidades sociales y la actitud de servicio también es destacada, con un 14.8% de los encuestados señalando su importancia. Esta característica resalta la necesidad de que los docentes consejeros comprendan y respondan a las diversas circunstancias y contextos sociales de los estudiantes, mostrando empatía y disposición para ayudar. Un 7.4% de los docentes considera que la creatividad para detectar problemáticas es una característica importante. Igualmente, un 7.4% de los docentes cree que centrarse en aspectos académicos es fundamental, lo que sugiere que algunos ven la orientación académica como el principal enfoque de la consejería. Estos

resultados subrayan la importancia de una combinación de habilidades interpersonales y compromiso profesional en la efectividad de los Docentes Consejeros. A continuación, se presenta la tabla No. 54 que muestra las frecuencias de este análisis.

Tabla 54

Tabla de frecuencias característica más importante que debe poseer un docente consejero

Característica Más Importante	Frecuencia	Porcentaje (%)	Porcentaje válido (%)
Compromiso, carisma y diligencia	7	25.9	25.9
Escucha activa y habilidades de comunicación	12	44.4	44.4
Se debe centrar en aspectos académicos	2	7.4	7.4
Creatividad para detectar problemáticas	2	7.4	7.4
Sensibilidad ante las realidades sociales - actitud de servicio	4	14.8	14.8
Total	27	100.0	100.0

Dando paso al análisis inferencial, se analizan las posibles relaciones explicativas entre diversas variables que influyen en la efectividad y el apoyo requerido por los docentes consejeros. Este análisis tiene como objetivo identificar relaciones significativas y proporcionar una comprensión más profunda de los factores que afectan el desempeño y las necesidades de los docentes en su rol.

Relación entre haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y la necesidad de apoyo para el manejo de casos especiales:

Para explorar la asociación entre la necesidad de apoyo para el manejo de casos especiales (pregunta 10) y la recepción de capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero (pregunta 7), se realizó una tabla cruzada. El análisis revela que entre los docentes que recibieron capacitación, el 58.3% ha requerido algún tipo de apoyo para manejar casos especiales, mientras que el 41.7% no lo ha necesitado. En contraste, entre los docentes que no recibieron capacitación, el 73.3% ha requerido apoyo para el manejo de casos especiales, comparado con el 26.7% que no lo ha necesitado. Estos resultados sugieren que la falta de capacitación está asociada con una mayor necesidad de apoyo en el manejo de casos especiales. Para explorar esta asociación se presenta la tabla No. 55 que examina las posibles relaciones.

Tabla 55

Asociación entre haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y la necesidad de apoyo para el manejo de casos especiales

		10. Ha requerido algún tipo de apoyo para el manejo de casos especiales de los estudiantes que recurren a usted como Docente Consejero?		Total	
		sí	no		
7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	si	Recuento	7	5	12
		% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	58,3%	41,7%	100,0%
	no	Recuento	11	4	15
		% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	73,3%	26,7%	100,0%
Total		Recuento	18	9	27
		% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	66,7%	33,3%	100,0%

Para validar estas observaciones, se realizaron pruebas de independencia a través de las pruebas chi-cuadrado y exacta de Fisher. El valor del chi-cuadrado de Pearson es $P=0.675$ con una significación de 0.411, lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa. La prueba exacta de Fisher también apoya esta conclusión con una significación de 0.448. La corrección de continuidad y la razón de verosimilitud presentan valores similares, confirmando la falta de significancia estadística. La tabla No.56 muestra los resultados de las pruebas de independencia de las variables estudiadas.

Tabla 56

Pruebas de independencia de las variables

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.675 ^a	1	.411		
Corrección de continuidad ^b	.169	1	.681		
Razón de verosimilitud	.674	1	.412		
Prueba exacta de Fisher				.448	.340
Asociación lineal por lineal	.650	1	.420		

N de casos válidos	27
a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,00.	
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2	

Relación entre la haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y sentimiento de impotencia para el manejo de casos específicos:

El análisis de la relación entre sentirse sin herramientas para el manejo de casos específicos (Pregunta 13) y la recepción de capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero (Pregunta 7), complementado con las pruebas de chi-cuadrado y medidas simétricas, revela que entre los docentes que recibieron capacitación, el 25% se ha sentido sin herramientas para manejar casos específicos, mientras que el 75% no ha tenido este sentimiento. En contraste, entre los docentes que no recibieron capacitación, el 46.7% se ha sentido sin herramientas, comparado con el 53.3% que no lo ha experimentado. Esto sugiere que la capacitación podría estar asociada con una menor probabilidad de sentirse sin herramientas para manejar casos específicos. Para mostrar esta asociación se presenta la tabla cruzada No. 57 que examina las posibles relaciones.

Tabla 57

Tabla cruzada entre capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y sentimiento de impotencia para el manejo de casos específicos

		13. En el desarrollo de su rol como Docente Consejero se ha sentido impotente o sin herramientas para el manejo de casos específicos (Suicidio, depresión, violencia, otros)?		Total	
		sí	no		
7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	si	Recuento	3	9	12
		% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	25.0%	75.0%	100.0%
	no	Recuento	7	8	15
		% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	46.7%	53.3%	100.0%
Total		Recuento	10	17	27
		% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	37.0%	63.0%	100.0%

Para validar estas observaciones, se realizaron pruebas de chi-cuadrado y exacta de Fisher. El valor del chi-cuadrado de Pearson es $P=1.342$ con una significación de 0.247, lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa. La prueba exacta de Fisher apoya esta conclusión con una significancia de 0.424. La tabla No. 58 muestra los resultados de las pruebas de independencia.

Tabla 58

Asociación independencia de variables

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	1.342 ^a	1	.247		
Corrección de continuidad ^b	.574	1	.449		
Razón de verosimilitud	1.370	1	.242		
Prueba exacta de Fisher				.424	.226
Asociación lineal por lineal	1.292	1	.256		
N de casos válidos	27				
a. 1 casillas (25,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 4,44.					
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2					
Medidas simétricas					
	Valor		Significación aproximada		
Nominal por Nominal	Phi		.223		.247
	V de Cramer		.223		.247
	N de casos válidos		27		

Relación entre haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y querer capacitación o formación adicional:

El análisis de la relación entre haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero (Pregunta 7), y querer recibir algún tipo de formación y/o capacitación especial (Pregunta 16), revela que entre los docentes que recibieron capacitación, el 66.7% desea tener algún tipo de formación y/o capacitación especial adicional, mientras que el 33.3% no siente esta necesidad. Entre los docentes que no recibieron capacitación, el 73.3% desea formación adicional, comparado con el 26.7% que no lo considera necesario. Estos resultados sugieren que independientemente de haber recibido capacitación previa, una gran mayoría de los docentes percibe la necesidad de formación y/o capacitación adicional. Para explorar esta asociación se presenta la tabla No. 59 que examina las posibles relaciones.

Tabla 59

Tabla cruzada relación entre haber recibido capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero y querer capacitación o formación adicional:

		16. Le gustaría tener algún tipo de formación y_o Capacitación especial como Docente Consejero?		Total	
		sí	no		
7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?		Recuento	8	4	12
	si	% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	66.7%	33.3%	100.0%
		Recuento	11	4	15
	no	% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	73.3%	26.7%	100.0%
Total		Recuento	19	8	27
		% dentro de 7. Recibió algún tipo de Capacitación para desarrollar la actividad de Docente Consejero?	70.4%	29.6%	100.0%

Para validar estas observaciones, se realizaron pruebas de chi-cuadrado. El valor del chi-cuadrado de Pearson es $P=0.142$ con una significancia de 0.706, lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa entre la recepción de capacitación previa y el deseo de formación adicional. La prueba exacta de Fisher también apoya esta conclusión con una significancia de 1.000. La corrección de continuidad y la razón de verosimilitud presentan valores similares, confirmando la falta de significancia estadística. Ver tabla No. 60

Tabla 60

Asociación independencia de variables

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	.142 ^a	1	.706		
Corrección de continuidad ^b	.000	1	1.000		
Razón de verosimilitud	.142	1	.707		
Prueba exacta de Fisher				1.000	.516
Asociación lineal por lineal	.137	1	.711		
N de casos válidos	27				

a. 2 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 3,56.
b. Sólo se ha calculado para una tabla 2x2

Medidas simétricas

		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	-.073	.706
	V de Cramer	.073	.706
	N de casos válidos	27	

4.3. Resultados taller de innovación abierta

El taller de innovación abierta basado en la metodología de Design Thinking, se llevó a cabo durante el período académico 2022 en el campus Nueva Granada. Este taller contó con la participación de 30 estudiantes universitarios, del programa de pregrado en Administración de Riesgos, Seguridad y Salud en el Trabajo. El evento tuvo una duración de 5 horas, en franja horaria de 8:00 a.m. a 1:00 p.m., y receso de 20 minutos. Durante el taller, se siguieron rigurosamente las fases metodológicas propuestas, hasta la fase No. 4 (prototipado). El objetivo central del taller fue identificar las necesidades, problemas y desafíos del programa institucional de orientación y acompañamiento estudiantil y proponer desde los usuarios principales, soluciones efectivas para fortalecer su impacto y efectividad. Al final del taller, se logró desarrollar prototipos creativos para transformar positivamente las prácticas de acompañamiento estudiantil en el campus universitario, beneficiando tanto a los estudiantes como a los docentes consejeros

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en cada una de las etapas, y el resultado final del taller.

Instrucciones generales: Para desarrollar el taller, se establecieron acuerdos claros y se brindó una explicación general de la filosofía y metodología del Design Thinking. Además, se comunicó el propósito del taller, tras lo cual los estudiantes fueron organizados en grupos de trabajo según su conveniencia, la figura No. 45 muestra una imagen de los participantes durante y en la finalización del taller.

Figura 45

Participantes del taller de innovación abierta



Fase 1: Empatizar

Tras la conformación de los equipos de trabajo, cada grupo se enfocó en identificar las experiencias, emociones, dificultades y necesidades que enfrentan como estudiantes universitarios y como el programa de orientación y acompañamiento estudiantil, podía contribuir de manera proactiva para enfrentar los desafíos identificados, además, cómo este podría adaptarse para satisfacer mejor los requerimientos de la comunidad estudiantil del campus universitario.

Esta socialización grupal permitió obtener una comprensión detallada y empática de las necesidades de los estudiantes, facilitando la identificación de soluciones centradas en sus requerimientos sociales, académicos y emocionales, entre otros. La técnica utilizada en esta fase fue el mapa de empatía la cual les permitió tener de manera consciente un conocimiento de sus pensamientos y necesidades, visualizándolas de manera gráfica. La figura No. 46 muestra a los estudiantes participantes durante la construcción del mencionado mapa.

Figura 46*Mapas de Empatía: Creación de mapas de empatía***Fase 2: Definir**

Esta fase se centró en la organización y análisis de la información recogida durante la fase de empatía, con el objetivo de identificar patrones y problemas comunes entre los estudiantes universitarios. Este proceso permitió transformar las observaciones iniciales en información más estructurada, facilitando la identificación de las principales necesidades y desafíos que enfrenta la comunidad estudiantil.

Una vez analizada la información, el siguiente paso fue la definición clara y concisa del problema central, fundamentado principalmente en las dificultades que los estudiantes experimentan en su vida universitaria, cómo estas impactan su bienestar y rendimiento, y cómo el

apoyo emocional, la accesibilidad a los recursos de orientación y la personalización de las estrategias de acompañamiento para atender las diversas necesidades de la comunidad estudiantil.

Figura 48

Prototipos generados por los estudiantes



Fase 5: Testear

Esta fase se desarrolló de manera parcial, con el propósito de tener un feedback rápido de las soluciones generadas. En esta etapa, todos los prototipos realizados por los equipos de trabajo fueron presentados en una sesión plenaria, para evaluar la aplicabilidad y viabilidad de las ideas prototipadas. Cuando hubo lugar, se observó el funcionamiento de los prototipos y se recopilieron datos sobre las ideas más aceptadas y viables.

Figura 49

Feedback de las soluciones generadas





Utilizando la herramienta Mentimeter, los estudiantes participaron en una votación interactiva desde sus dispositivos móviles para elegir la mejor innovación propuesta durante el taller. Este proceso permitió que cada participante evaluara las diferentes ideas presentadas, basándose en criterios como la viabilidad, impacto potencial y coherencia con las necesidades identificadas. Como resultado de la votación, la solución que recibió mayor respaldo fue el robot de ayuda para estudiantes y docentes. Esta propuesta se destacó por su capacidad para captar y

analizar en tiempo real las emociones, ofreciendo un enfoque tecnológico para mejorar el bienestar de la comunidad universitaria.

Figura 50

Selección de la solución propuesta



4.4. Resultados fase formativa pre

Obtenidos y depurados los datos, resultado de la evaluación en la fase formativa inicial (pre-2023), se realizó prueba de normalidad para las variables del instrumento de evaluación, con el objetivo de verificar si los datos seguían una distribución normal y poder determinar el estadístico adecuado para el proceso de correlación. Se decidió utilizar la prueba de Shapiro-Wilk con un grupo evaluado ($n = 43$). Los resultados mostraron P-valores menores al grado de significancia de .05 ($p < .05$) en todos los indicadores, mostrando que no existe normalidad en ninguno de los datos, tal como se muestra en la tabla 61.

Tabla 61

Resultados prueba de normalidad prueba pre

Pregunta	Media	Desviación Estándar	Valor p (Shapiro-Wilk)	gl	Sig.
Pregunta 1	4,302	0,674	.749	43	.000
Pregunta 2	4,349	0,65	.764	43	.000
Pregunta 3	4,279	0,734	.785	43	.000
Pregunta 4	4,465	0,631	.730	43	.000
Pregunta 5	4,326	0,778	.743	43	.000
Pregunta 6	4,233	0,649	.740	43	.000
Pregunta 7	4,116	0,851	.798	43	.000
Pregunta 8	4,326	0,68	.749	43	.000
Pregunta 9	4,116	1,074	.781	43	.000
Pregunta 10	4,093	0,921	.799	43	.000
Pregunta 11	4,349	0,573	.731	43	.000
Pregunta 12	4,465	0,667	.726	43	.000
Pregunta 13	4,419	0,587	.732	43	.000
Pregunta 14	3,512	1,142	.892	43	.001
Pregunta 15	4,349	0,573	.731	43	.000

Para una comprensión más detallada de los ítems que componen el instrumento, se remite al anexo No. 3, que muestra los cuestionarios de evaluación aplicados en las distintas etapas del proyecto. Su revisión permitirá conocer con mayor precisión los ítems, escalas de respuesta y dimensiones evaluadas.

Consideraciones respecto de la media de los datos

- La mayoría de las respuestas tienen medias entre 4.0 y 4.5, lo que indica respuestas una evaluación muy positiva del proceso de formación evaluado.
- La mayoría de las preguntas muestran medias muy cercanas entre sí, lo que sugiere una experiencia consistentemente positiva en diversos aspectos del programa.
- Las preguntas con la media más alta son la No. 4 y la No.12, ambas con la misma media (4.4651), relacionadas con el despliegue temario necesario y la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos.
- La pregunta con la media más baja es la No.14 (3.5116), que se refiere a la herramienta tecnológica utilizada en el proceso de formación.

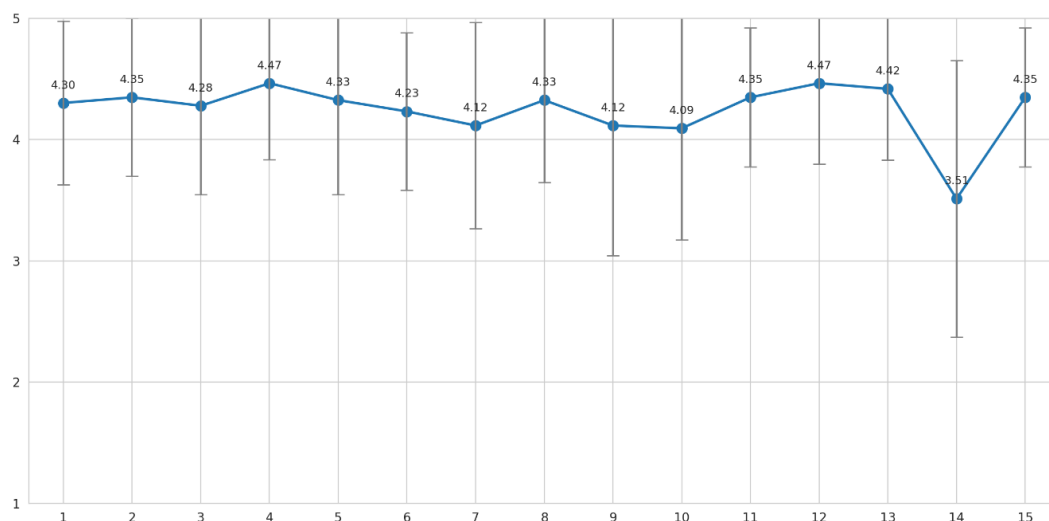
Consideraciones respecto de la desviación estándar

- Las desviaciones estándar varían entre 0,57 y 1,14, indicando diferentes niveles de consenso entre los encuestados.
- La pregunta 14 tiene la mayor desviación estándar (1.1417), lo que sugiere una mayor variabilidad en las opiniones. La Pregunta No.14 sigue destacándose, no solo por su media más baja y desviación estándar más alta, sino también por su valor p ligeramente diferente. Reafirmando la idea de que la herramienta tecnológica utilizada para el proceso formativo merece una atención especial.
- Las preguntas No. 11 y No. 15 tienen la menor desviación estándar ambas con (0.5725), indicando un mayor consenso en estas respuestas.

La figura No. 51 que se presenta a continuación, muestra a través de un gráfico de líneas la distribución de las medias y desviación estándar por cada una de las preguntas del instrumento, lo cual permite una comparación a nivel visual de los datos obtenidos.

Figura 51

Gráfico de distribución de la media y desviación estándar



Relación entre variables

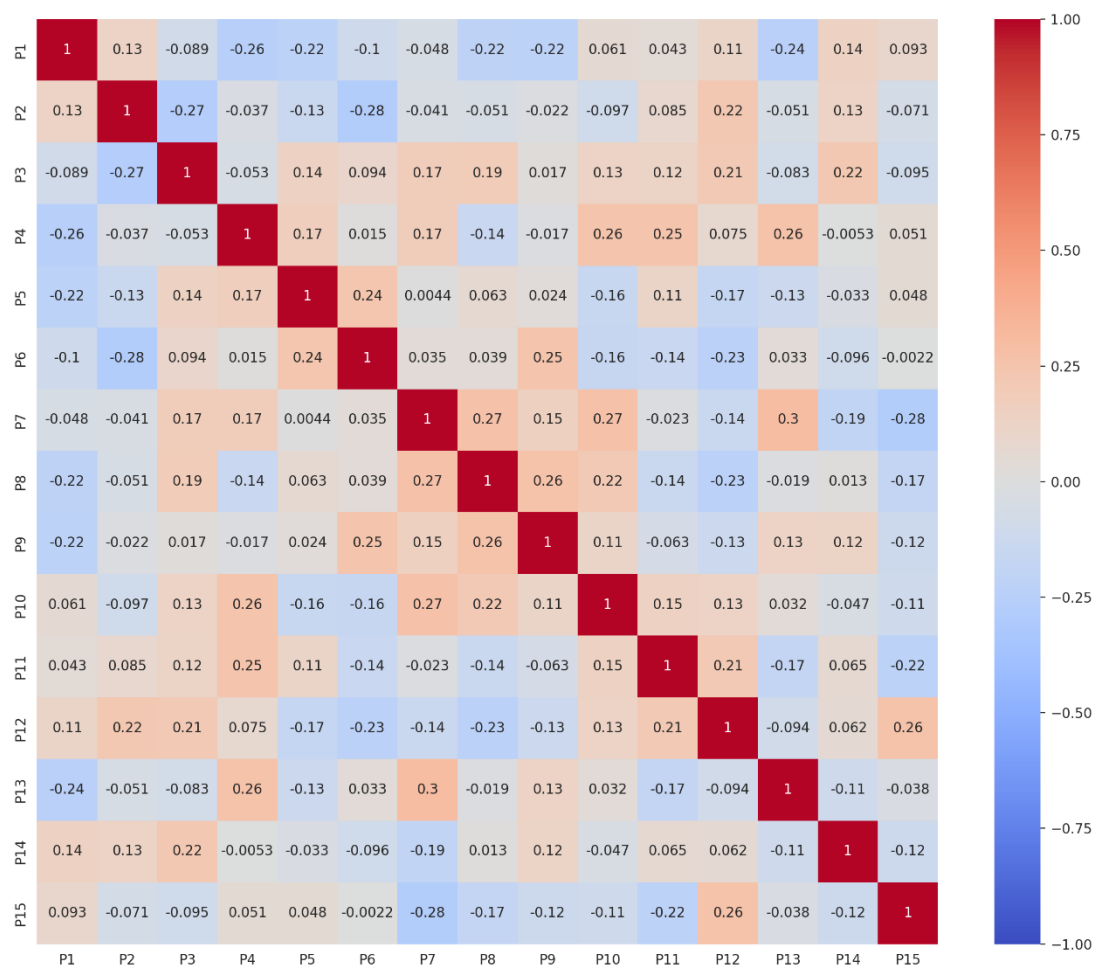
Al no cumplirse los supuestos de normalidad, se empleó la prueba no paramétrica del coeficiente de Spearman, que permite medir la relación entre las variables sin requerir una distribución normal de los datos, de lo cual se obtuvo los resultados ilustrados en la tabla No. 62 y figura No. 52.

Tabla 62

Matriz de correlación entre las preguntas

	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
P1	1	0,128	-0,089	-0,258	-0,224	-0,104	-0,048	-0,218	-0,221	0,061	0,043	0,110	-0,235	0,137	0,093
P2	0,128	1	-0,267	-0,037	-0,133	-0,275	-0,041	-0,051	-0,022	-0,097	0,085	0,223	-0,051	0,130	-0,072
P3	-0,089	-0,267	1	-0,053	0,135	0,094	0,175	0,192	0,017	0,131	0,118	0,213	-0,083	0,221	-0,095
P4	-0,258	-0,037	-0,053	1	0,171	0,015	0,173	-0,141	-0,017	0,256	0,250	0,075	0,264	-0,005	0,051
P5	-0,224	-0,133	0,135	0,171	1	0,238	0,004	0,063	0,024	-0,156	0,112	-0,168	-0,126	-0,033	0,048
P6	-0,104	-0,275	0,094	0,015	0,238	1	0,035	0,039	0,253	-0,160	-0,142	-0,233	0,033	-0,095	-0,002
P7	-0,048	-0,041	0,175	0,173	0,004	0,035	1	0,270	0,151	0,271	-0,023	-0,138	0,303	-0,188	-0,277
P8	-0,218	-0,051	0,192	-0,141	0,063	0,039	0,270	1	0,259	0,216	-0,138	-0,233	-0,019	0,013	-0,173
P9	-0,221	-0,022	0,017	-0,017	0,024	0,253	0,151	0,259	1	0,111	-0,063	-0,125	0,130	0,125	-0,122
P10	0,061	-0,097	0,131	0,256	-0,156	-0,160	0,271	0,216	0,111	1	0,147	0,128	0,032	-0,047	-0,106
P11	0,043	0,085	0,118	0,250	0,112	-0,142	-0,023	-0,138	-0,063	0,147	1	0,215	-0,172	0,065	-0,221
P12	0,110	0,223	0,213	0,075	-0,168	-0,233	-0,138	-0,233	-0,125	0,128	0,215	1	-0,094	0,062	0,259
P13	-0,235	-0,051	-0,083	0,264	-0,126	0,033	0,303	-0,019	0,130	0,032	-0,172	-0,094	1	-0,107	-0,038
P14	0,137	0,130	0,221	-0,005	-0,033	-0,095	-0,188	0,013	0,125	-0,047	0,065	0,062	-0,107	1	-0,120
P15	0,093	-0,072	-0,095	0,051	0,048	-0,002	-0,277	-0,173	-0,122	-0,106	-0,221	0,259	-0,038	-0,120	1

Los valores numéricos en cada celda representan el coeficiente de correlación de Pearson entre las preguntas correspondientes (p1 a P15). Un valor cercano a 1 indica una fuerte presión positiva, mientras que un valor cercano a -1 indica una fuerte presión negativa. Un valor cercano a 0 indica poca o ninguna variación.

Figura 52**Mapa de correlación**

Este mapa estructurado bajo el método “Mapa de Calor” proporciona una representación visual de las correlaciones presentes entre todas las variables del instrumento. Los colores en el mapa indican la fuerza y dirección de la tensión entre las preguntas. Los tonos más oscuros de rojo indican correlaciones positivas fuertes, mientras que los tonos más oscuros de azul indican correlaciones negativas fuertes.

Correlaciones más fuertes (positivas y negativas)

A continuación, se detalla en la tabla No. 63 las 10 correlaciones más fuertes evidenciadas en el conjunto de datos:

Tabla 63*Fuerza de las correlaciones*

Variable 1	Variable 2	Correlación
P13	P7	0,3032
P15	P7	-0,2774
P2	P6	-0,2754
P7	P10	0,271
P7	P8	0,2701
P3	P2	-0,2674
P4	P13	0,2638
P15	P12	0,2593
P9	P8	0,2587
P1	P4	-0,2577

P13 y P7 (0.3032): Esta es la calificación positiva más fuerte en el conjunto de datos. Indica que cuando los valores de P13 aumentan, los valores de P7 tienden a aumentar también, y viceversa. Sin embargo, con un valor de 0,3032, esta valoración se considera moderada.

P15 y P7 (-0.2774): Esta es una compensación negativa moderada. Sugiere que cuando los valores de P15 aumentan, los valores de P7 tienden a disminuir, y viceversa.

P2 y P6 (-0.2754): Otra compensación negativa moderada. Indica que hay una tendencia inversa entre P2 y P6: cuando una aumenta, la otra tiende a disminuir.

P7 y P10 (0.2710): Esta es una compensación positiva débil a moderada. Sugiere que P7 y P10 tienden a moverse en la misma dirección, aunque la relación no es muy fuerte.

P7 y P8 (0.2701): Similar a la anterior, esta es una clasificación positiva débil a moderada entre P7 y P8.

P3 y P2 (-0.2674): Una compensación negativa débil a moderada. Indica que P3 y P2 tienden a moverse en direcciones opuestas.

P4 y P13 (0.2638): Una calificación positiva débil a moderada entre P4 y P13.

P15 y P12 (0.2593): Otra calificación positiva débil a moderada, esta vez entre P15 y P12.

P9 y P8 (0.2587): Una clasificación positiva débil a moderada entre P9 y P8.

P1 y P4 (-0.2577): La décima clasificación más fuerte es negativa y débil a moderada entre P1 y P4.

Observaciones generales:

- Todas estas correlaciones presentan un comportamiento relativamente débil a moderado, toda vez que, ninguna supera el valor absoluto de 0,5.

- P7 aparece en 4 de las 10 correlaciones más fuertes (con P13, P15, P10 y P8), lo que sugiere que esta variable podría ser particularmente importante en el conjunto de datos.
- Se evidencia una mezcla de correlaciones positivas y negativas entre las más fuertes se destaca P13 y P7 (0.3032), lo que indica que no hay relaciones muy fuertes entre las variables en este conjunto de datos.

4.5. Resultados fase formativa post

Obtenidos y depurados los datos, resultado de la evaluación en la fase formativa posterior (post 2024), se realizó prueba de normalidad para las variables del instrumento de evaluación con el objetivo de verificar si los datos seguían una distribución normal y poder determinar el estadístico adecuado para el proceso de correlación. Se decidió utilizar la prueba de Shapiro-Wilk con un grupo evaluado ($n = 35$). Los resultados mostraron P-valores menores al grado de significancia de .05 ($p < .05$) en todos los indicadores, mostrando que no existe normalidad en ninguno de los datos, tal como se muestra en la tabla No. 64.

Tabla 64

Resultados prueba de normalidad prueba post

Pregunta	Media	Desviación Estándar	Valor p (Shapiro-Wilk)		
P1	4,686	0,471	.586	35	.000
P2	4,914	0,284	.317	35	.000
P3	4,829	0,382	.458	35	.000
P4	4,714	0,519	.582	35	.000
P5	4,771	0,426	.521	35	.000
P6	4,629	0,490	.613	35	.000
P7	4,771	0,490	.517	35	.000
P8	4,686	0,583	.584	35	.000
P9	4,486	0,612	.723	35	.000
P10	4,400	0,604	.743	35	.000
P11	4,714	0,458	.567	35	.000
P12	4,743	0,443	.546	35	.000
P13	4,743	0,443	.546	35	.000
P14	4,571	0,558	.681	35	.000
P15	4,943	0,236	.250	35	.000

Para una comprensión más detallada de los ítems que componen el instrumento, se remite al anexo No.3, donde se encuentran incluidos los cuestionarios de evaluación aplicados en las distintas etapas del proyecto. Su revisión permitirá conocer con mayor precisión los ítems, escalas de respuesta y dimensiones evaluadas.

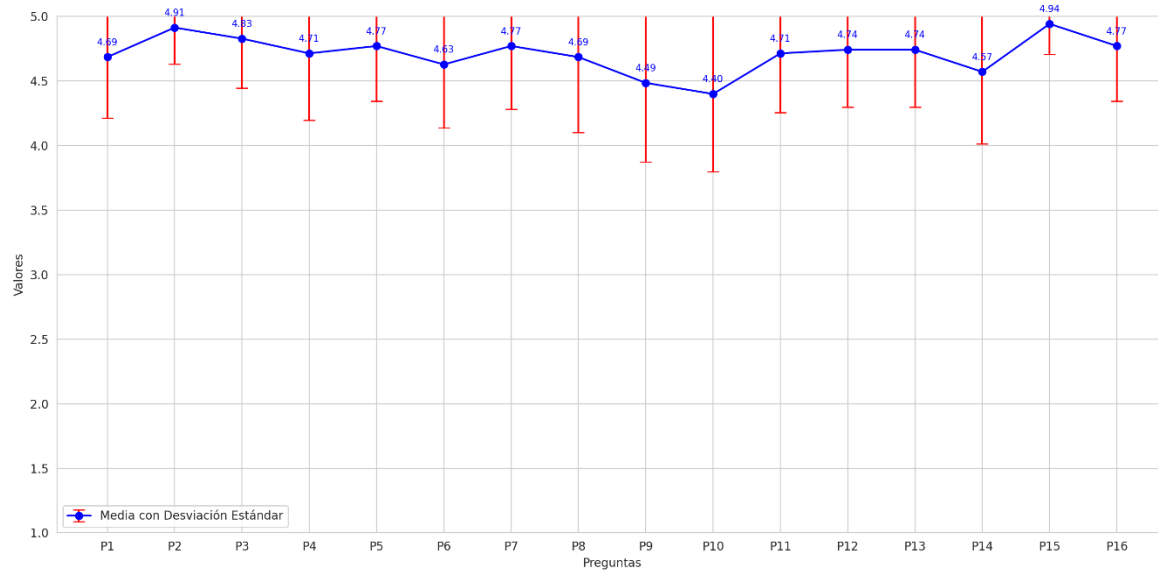
Consideraciones respecto de la media

- Preguntas con Medias Altas: Las preguntas P15 (4.94), P2 (4.91), y P3 (4.83) tienen medias significativamente más altas que la media general, sugiriendo que los participantes están satisfechos con los aspectos de los ítems evaluados.
- Preguntas con Medias Bajas: Las preguntas P10 (4.40) y P9 (4.49) tienen medias significativamente más bajas que la media general, lo que indica áreas potenciales de mejora.
- Rango de Medias: El rango de las medias es 0.5429, lo que muestra una variabilidad moderada en las percepciones de los participantes sobre las diferentes preguntas.
- Todas las medias están por encima de 4.4, lo que indica una evaluación generalmente positiva en todas las preguntas.

Consideraciones respecto de desviación estándar

- Las desviaciones estándar varían entre 0,23 y 0,61, indicando diferentes niveles de consenso entre los docentes que evaluaron el instrumento,
- Preguntas con Desviaciones Estándar Altas: Las preguntas P9, P10 y P8 tienen las desviaciones estándar más altas, lo que indica una mayor variabilidad en las respuestas. Esto sugiere que los participantes tienen opiniones más diversas sobre estos temas.
- Preguntas con Desviaciones Estándar Bajas: Las preguntas P2 y P15 tienen las desviaciones estándar más bajas, lo que indica que las respuestas son más consistentes y los participantes tienden a estar de acuerdo en sus opiniones sobre estos temas.

La figura No.53 que se presenta a continuación, muestra a través de un gráfico de líneas la distribución de las medias y desviación estándar por cada una de las preguntas del instrumento, lo cual permite una comparación a nivel visual de los datos obtenidos.

Figura 53***Distribución de las medias y desviación estándar*****Relación entre variables**

Al no cumplirse los supuestos de normalidad, se empleó la prueba no paramétrica del coeficiente de Spearman, que permite medir la relación entre las variables sin requerir una distribución normal de los datos, de lo cual se obtuvo los resultados ilustrados en la tabla No. 64 y figura No. 54 y 55.

Figura 54***Matriz de correlación entre variables***

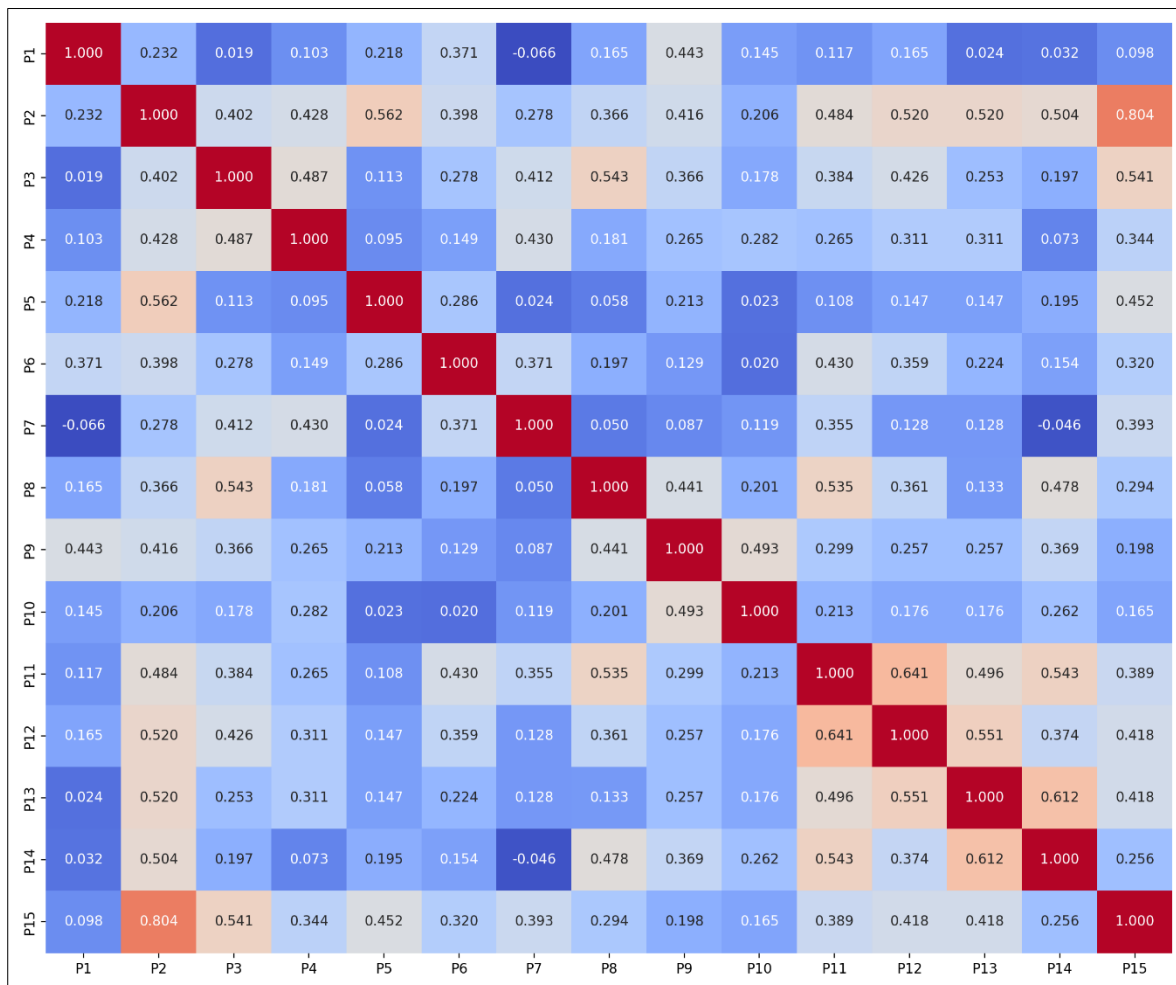
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13	P14	P15
P1	1	0,232	0,019	0,103	0,218	0,371	-0,066	0,165	0,443	0,145	0,117	0,165	0,024	0,032	0,098
P2	0,232	1	0,402	0,428	0,562	0,398	0,278	0,366	0,416	0,206	0,484	0,52	0,52	0,504	0,804
P3	0,019	0,402	1	0,487	0,113	0,278	0,412	0,543	0,366	0,178	0,384	0,426	0,253	0,197	0,541
P4	0,103	0,428	0,487	1	0,095	0,149	0,43	0,181	0,265	0,282	0,265	0,311	0,311	0,073	0,344
P5	0,218	0,562	0,113	0,095	1	0,286	0,024	0,058	0,213	0,023	0,108	0,147	0,147	0,195	0,452
P6	0,371	0,398	0,278	0,149	0,286	1	0,371	0,197	0,129	0,02	0,43	0,359	0,224	0,154	0,32
P7	-0,066	0,278	0,412	0,43	0,024	0,371	1	0,05	0,087	0,119	0,355	0,128	0,128	-0,046	0,393
P8	0,165	0,366	0,543	0,181	0,058	0,197	0,05	1	0,441	0,201	0,535	0,361	0,133	0,478	0,294
P9	0,443	0,416	0,366	0,265	0,213	0,129	0,087	0,441	1	0,493	0,299	0,257	0,257	0,369	0,198

P10	0,145	0,206	0,178	0,282	0,023	0,02	0,119	0,201	0,493	1	0,213	0,176	0,176	0,262	0,165
P11	0,117	0,484	0,384	0,265	0,108	0,43	0,355	0,535	0,299	0,213	1	0,641	0,496	0,543	0,389
P12	0,165	0,52	0,426	0,311	0,147	0,359	0,128	0,361	0,257	0,176	0,641	1	0,551	0,374	0,418
P13	0,024	0,52	0,253	0,311	0,147	0,224	0,128	0,133	0,257	0,176	0,496	0,551	1	0,612	0,418
P14	0,032	0,504	0,197	0,073	0,195	0,154	-0,046	0,478	0,369	0,262	0,543	0,374	0,612	1	0,256
P15	0,098	0,804	0,541	0,344	0,452	0,32	0,393	0,294	0,198	0,165	0,389	0,418	0,418	0,256	1

Los valores numéricos en cada celda representan el coeficiente de correlación de Pearson entre las preguntas correspondientes (p1 a P15). Un valor cercano a 1 indica una fuerte presión positiva, mientras que un valor cercano a -1 indica una fuerte presión negativa, un valor cercano a 0 indica poca o ninguna variación.

Figura 55

Mapa de correlación



Este mapa proporciona una representación visual de las correlaciones entre todas las variables del instrumento. Los colores en el mapa indican la fuerza y dirección de la tensión entre las preguntas. Los tonos más oscuros de rojo indican correlaciones positivas fuertes, mientras que los tonos más oscuros de azul indican correlaciones negativas fuertes.

Correlaciones más fuertes (positivas y negativas)

A continuación, se detalla en la tabla No. 65 las 10 correlaciones más fuertes evidenciadas en el conjunto de datos 2024

Tabla 65

Fuerza de las correlaciones

Variable 1	Variable 2	Correlación
P2	P15	0,804
P11	P12	0,641
P13	P14	0,612
P2	P5	0,562
P12	P13	0,551
P3	P8	0,543
P11	P14	0,543
P3	P15	0,541
P8	P11	0,535
P2	P12	0,52
P2	P14	0,504
P1	P7	-0.066
P7	P14	-0.046

Correlaciones positivas:

P2 y P15 (0.804): Indica una fuerte relación entre la calidad del contenido y el diseño gráfico de los módulos.

P11 y P12 (0.641): Sugiere que el fortalecimiento de conocimientos está fuertemente relacionado con la aplicabilidad de los mismos en situaciones reales.

P13 y P14 (0.612): Muestra que la mejora de habilidades como docente consejero está relacionada con la facilidad de uso de la herramienta tecnológica.

P2 y P5 (0.562): La calidad del contenido está relacionada con la adecuación del tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos.

P12 y P13 (0.551): La aplicabilidad de los conocimientos está relacionada con la mejora de habilidades.

P3 y P8 (0.543): Los recursos actualizados están relacionados con la promoción del trabajo colaborativo.

P3 y P15 (0.541): Los recursos actualizados están relacionados con el diseño gráfico de los módulos.

P8 y P11 (0.535): El trabajo colaborativo está relacionado con el fortalecimiento de conocimientos.

P2 y P12 (0,52): La calidad del contenido está relacionada con la aplicabilidad de los conocimientos.

P2 y P14 (0.504): La calidad del contenido está relacionada con la facilidad de uso de la herramienta tecnológica.

Correlaciones negativas:

P1 y P7 (-0.066): Indica una débil relación inversa entre el logro de objetivos y las actividades complementarias.

P7 y P14 (-0.046): Sugiere una débil relación inversa entre las actividades complementarias y la facilidad de uso de la herramienta tecnológica.

4.6. Resultados Entrevista No Estructurada

De acuerdo con el proceso de planificación definido, se llevaron a cabo dos entrevistas no estructuradas con el objetivo de explorar, conocer y comprender los modelos y programas de formación dirigidos a consejeros y personal de mentoría y/o acompañamiento estudiantil implementados en las instituciones de educación superior del contexto latinoamericano. Para tal fin, se seleccionaron como casos de estudio la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Tecnológico de Monterrey (TEC de Monterrey) Campus Monterrey, dos instituciones altamente reconocidas por su compromiso con el bienestar y por sus modelos de acompañamiento estudiantil.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el periodo marzo de 2023 de manera virtual utilizando las plataformas Zoom y Google Meet para facilitar la conexión con los participantes. Los entrevistados incluyeron a la Coordinadora de Mentoría Estudiantil del Tecnológico de Monterrey y a la Directora de Orientación Educativa de la Universidad Autónoma de México (UNAM). El proceso de contacto se realizó previamente vía correo electrónico, donde se explicó el objetivo del estudio y se solicitó su participación. Tras recibir su aceptación, se programaron las entrevistas en horarios convenientes para ambas partes.

Las entrevistas fueron transcritas utilizando el software MAXQDA, herramienta idónea para el análisis cualitativo de datos. Posteriormente, se realizó un análisis basado en la codificación temática ejecutada en el mismo software, lo que permitió identificar y organizar las categorías o parámetros de análisis, a saber:

1. Descripción de los modelos o programas orientados al acompañamiento estudiantil
2. Perfil del personal vinculado a los programas de acompañamiento estudiantil
3. Formación y capacitación del personal vinculado a los programas de acompañamiento estudiantil

Análisis temático entrevista TEC de Monterrey

Programas orientados al acompañamiento estudiantil en el TEC de Monterrey

El bienestar estudiantil en el Tecnológico de Monterrey se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando múltiples dimensiones del bienestar en armonía con su entorno. El Tec de Monterrey promueve el bienestar estudiantil a través de una serie de programas y recursos que buscan integrar el desarrollo de competencias emocionales, físicas, intelectuales y sociales, con el objetivo de crear una experiencia educativa más enriquecedora y equilibrada⁹.

Como uno de los programas estratégicos del TEC para fomentar el acompañamiento estudiantil, se destaca el Modelo de Mentoría para Estudiantes, este tiene como objetivo apoyar al estudiante durante su carrera profesional de principio a fin, contribuyendo a que forme su plan de vida y se fije metas en su camino profesional y personal¹⁰. Este programa se sustenta en tres pilares fundamentales, a saber: Asesor académico, Peer Mentors y Mentor de Éxito Estudiantil.

Asesor Académico: Es un profesor que se especializa en la disciplina y área escogida por el estudiante. El apoyo se centra fundamentalmente en la parte académica, ofreciendo asesoramiento en las unidades y materias cursadas por el estudiante

Peer Mentor: Es un estudiante del mismo programa académico que apoya al estudiante durante su primer año de estudios universitarios. Su misión es ayudar a que el estudiante se adapte en la transición a la universidad, concebido como un cambio difícil.

⁹ <https://tqueremos.tec.mx/en>

¹⁰ <https://conecta.tec.mx/es/noticias/guadalajara/educacion/acompanamiento-para-estudiantes-asi-es-el-modelo-de-mentor-ia-del-tec>

Mentor de Éxito Estudiantil (MEE): Esta figura acompaña al estudiante para fomentar su liderazgo y desarrollo humano. Su misión es buscar la plenitud del estudiante en todas las áreas de bienestar, vida social, salud física, salud psicológica y salud emocional.

Perfil del personal de acompañamiento estudiantil en el TEC de Monterrey

El perfil del personal que actúa como Mentor Éxito Estudiantil (MEE) en el Tecnológico de Monterrey es integral y está enfocado en facilitar la adaptación de los estudiantes de nuevo ingreso a la vida universitaria. Este perfil enfatiza la necesidad de habilidades interpersonales sólidas, inteligencia emocional y la capacidad de identificar y gestionar comportamientos de riesgo. Los mentores también deben estar equipados para acompañar a los estudiantes en actividades institucionales y prestar apoyo en procesos disciplinarios y de integridad académica. El perfil se ha estructurado en espera que los mentores sean líderes empáticos, resilientes, asertivos, motivadores y responsables, para brindar un apoyo constante y significativo durante el proceso de adaptación.

Formación y capacitación del personal vinculado a los programas de acompañamiento estudiantil en el TEC de Monterrey

El Tecnológico de Monterrey (TEC) tiene un programa de formación para el personal de mentoría y acompañamiento estudiantil. Este programa de desarrollo profesional está diseñado para asegurar que los mentores estén equipados con las habilidades y conocimientos necesarios para dar apoyo a los estudiantes en cumplimiento del rol que les ha sido encomendado. El programa incluye una orientación inicial para nuevos empleados (incorporación inicial), así como oportunidades de desarrollo profesional continuo, con enfoque en el bienestar, identificación de señales de riesgo académico y emocional y seguridad en el lugar de trabajo. Este programa formativo se integra al programa LIFE (Liderazgo, Innovación, y Formación Estudiantil) a través de su micrositio de formadores, el cual busca potenciar las habilidades de liderazgo, innovación y bienestar a través de experiencias formativas que incluyen talleres, mentorías, actividades deportivas y culturales.

El modelo formativo ofrece un programa de recursos educativos de autogestión organizado en cuatro trayectos de aprendizaje, a saber: “Iniciando el cambio, Creando contenido, Psicología y motivación, Diseñando actividades”. Cada uno de estos módulos integra diferentes rutas que incluyen herramientas, recursos y materiales para facilitar la labor de enseñanza en formatos tanto presenciales como digitales.

Análisis temático entrevista Universidad Nacional Autónoma de México

Descripción de los modelos o programas orientados al acompañamiento estudiantil en la UNAM

El programa de bienestar y acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) está a cargo de la Dirección General de Orientación y Atención Educativa (DGOAE) área que se enfoca en proveer apoyo integral a los estudiantes, en diversas áreas, como orientación vocacional, asesoría psicológica y programas de salud. Su objetivo principal es contribuir a la permanencia y el buen desempeño académico, promover la vinculación social y apoyar en la transición hacia el mercado laboral, fomentar actitudes y conductas que repercutan en el mejoramiento de las relaciones personales, familiares y cívicas.¹¹ Bajo esta dirección se encuentra el Centro de Orientación Educativa (COE), enfocado en impulsar el crecimiento académico, profesional, emocional, moral, social y cognitivo.

La universidad ha consolidado un programa denominado UNAMORIENTA plataforma diseñada para ofrecer a los estudiantes orientación académica y vocacional. Este programa proporciona información detallada sobre opciones educativas, carreras, planes de estudio y oportunidades de desarrollo profesional. Su objetivo es ayudar a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional, facilitando su adaptación al entorno universitario. Además, ofrece recursos y herramientas para apoyar a los orientadores en la guía de los estudiantes durante su trayectoria universitaria.

El portal está diseñado para ser un recurso accesible que permite a los estudiantes avanzar a su propio ritmo en el proceso de toma de decisiones. Este portal se basa en tres elementos fundamentales: El autoconocimiento, el estudio de las profesiones y el conocimiento del mercado laboral. Esto significa que los estudiantes no solo reciben información sobre los programas académicos disponibles, sino que también se les motiva a reflexionar sobre sus intereses, habilidades y valores, lo que les permite tomar decisiones más alineadas con sus objetivos personales y profesionales.

¹¹ <https://www.orienta.unam.mx/UNAMORIENTA/pages/nosotros.html>

Perfil del personal vinculado a los programas de acompañamiento estudiantil en la UNAM

El perfil de los orientadores en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) está enfocado en profesionales que puedan brindar un apoyo integral a los estudiantes en sus procesos académicos, personales y vocacionales. Los orientadores deben contar con una formación sólida en áreas como psicología, pedagogía o áreas afines, que les permita entender y manejar adecuadamente las necesidades y desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios. En cuanto a la formación académica es deseable que los orientadores posean una licenciatura en psicología, pedagogía, orientación educativa y formación complementaria en asesoría educativa y desarrollo personal.

Los aspectos más relevantes del perfil están relacionados con:

- **Habilidades Interpersonales:** Se requieren habilidades de comunicación efectiva, empatía, y capacidad para establecer una relación de confianza con los estudiantes.
- **Conocimiento de Procesos Educativos:** Los orientadores deben estar bien informados sobre los programas académicos de la UNAM, así como sobre las normativas y procesos internos, para poder orientar a los estudiantes de manera efectiva en su trayectoria académica.
- **Capacidad de Diagnóstico y Evaluación:** Es importante que los orientadores puedan identificar y evaluar las necesidades de los estudiantes, tanto a nivel académico como personal, y ofrecer soluciones o referirlos a los servicios adecuados.
- **Aptitud para el Trabajo en Equipo:** Los orientadores deben trabajar en colaboración con otros profesionales de la educación y el bienestar estudiantil, como psicólogos, docentes, y trabajadores sociales, para ofrecer un apoyo integral a los estudiantes.
- **Compromiso Ético y Profesional:** Los orientadores deben mantener un alto nivel de confidencialidad y ética en su trabajo, respetando siempre la privacidad y los derechos de los estudiantes.

Formación y capacitación del personal vinculado a los programas de acompañamiento estudiantil en la UNAM

La Dirección General de Orientación y Atención Educativa ha estructurado un programa permanente de actualización denominado “Orientación para orientadores” dirigido a orientadores, profesores y tutores con la finalidad de compartir materiales y sitios de interés que sirvan de apoyo para la labor que desarrollan en sus centros educativos.

La actualización permanente de los orientadores educativos es una actividad de suma importancia para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes en los diferentes momentos de su educación. En este sentido, se plantean diversas estrategias de formación en la modalidad presencial y a distancia (Cursos y Talleres), relacionados principalmente con:

Videoconferencias. Jueves de Orientación para Orientadores. Es un espacio en el que especialistas de diferentes áreas del conocimiento intercambian información y puntos de vista a través de video conferencias en las que se exponen temas en materia de orientación educativa y vocacional con el propósito de actualizar a los orientadores en temas que fortalezcan su práctica cotidiana.

Cursos y Talleres para abordar temas variados

- Apoyo al aprendizaje
- Desarrollo psicosocial
- Proyecto de vida y elección de carrera
- Estrategias de intervención en Orientación
- Recursos didácticos para orientadores y tutores

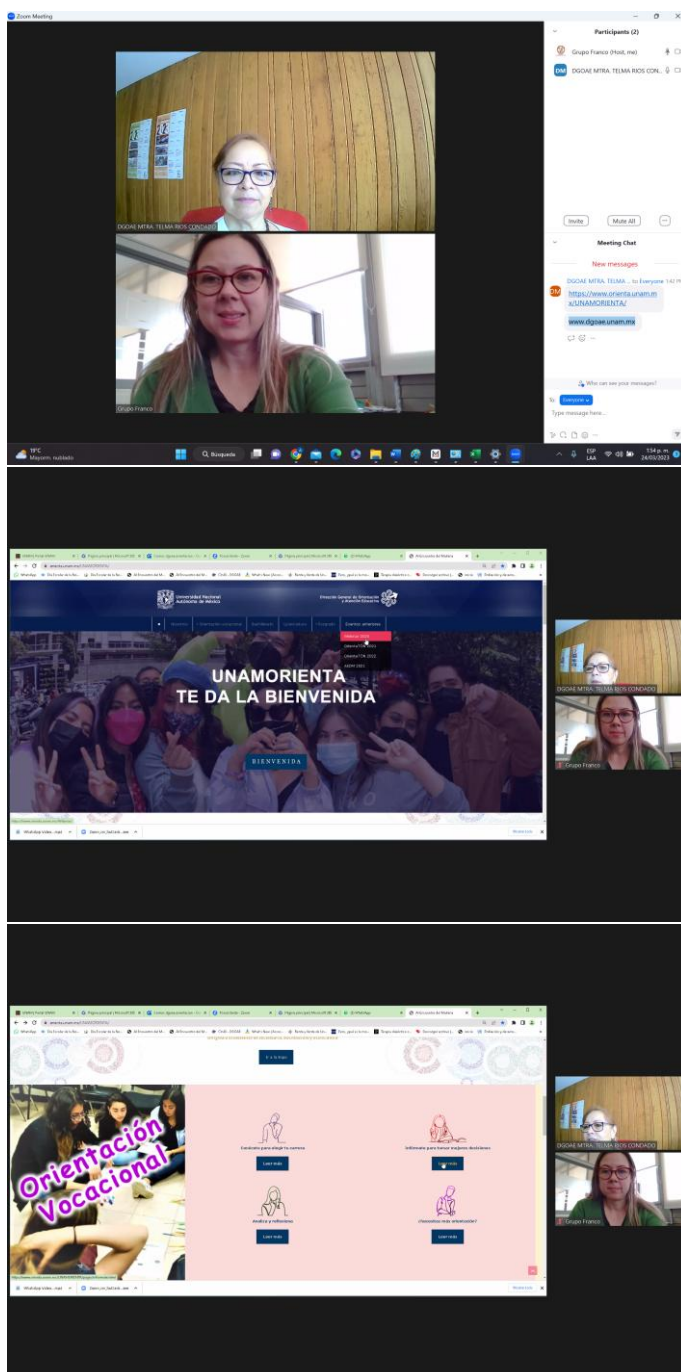
Programas de radio y televisión. Aprovechar las herramientas que ofrecen la radio y la televisión universitaria para dar a conocer los temas más relevantes en materia de orientación educativa.

Sitios de interés. Para enriquecer la formación y actualización continua de los orientadores, se crea un espacio de enlaces a sitios de interés que conectan con importantes asociaciones y organizaciones internacionales en el ámbito de la orientación y consejería. Estos recursos permiten a los profesionales mantenerse informados sobre las últimas tendencias, investigaciones y mejores prácticas en el campo de la orientación educativa y vocacional. La imagen No.56, muestra el

momento de ejecución de la entrevista virtual con la responsable del área de Centro de Orientación Educativa (COE).

Figura 56

Registro Entrevista UNAM



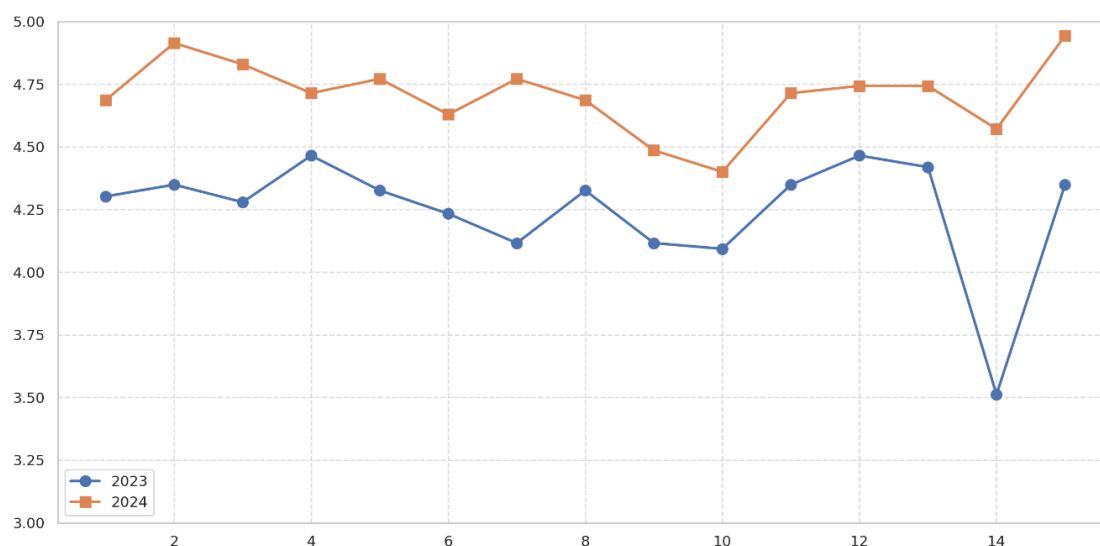
4.7. Resultados Prueba Pretest – Postest

Análisis de promedios 2023 vrs 2024

La comparación entre los periodos pre-2023 y post-2024, en la evaluación del programa formativo revela diferencias notables que destacan una evolución positiva en la calidad y percepción de la formación. Mientras que en 2023 se observaba una marcada variación en aspectos como la adecuación de los contenidos, la relevancia de los recursos, la metodología utilizada, y la facilidad de uso de la plataforma tecnológica, en 2024 estos ítems muestran una notable mejora, con evaluaciones mucho más estables y elevadas. Particularmente, la calidad y actualización de los contenidos, así como la efectividad de la metodología y la colaboración entre pares, crecieron significativamente, evidenciando un proceso de formación más robusto y mejor alineado con las necesidades de los participantes. Es de anotar que algunos aspectos, como la percepción sobre la adecuación del tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos, se mantuvieron constantes, aunque con una tendencia hacia la mejora. Un punto de especial atención es el avance en la transferencia de conocimientos y la aplicabilidad práctica de lo aprendido, que en 2024 alcanzó niveles mucho más altos, sugiriendo que las mejoras implementadas no solo estabilizaron el proceso formativo, sino que lo hicieron más efectivo y relevante para los participantes (ver figura No. 57).

Figura 57

Comparación de medias por ítem 2023 y 2024



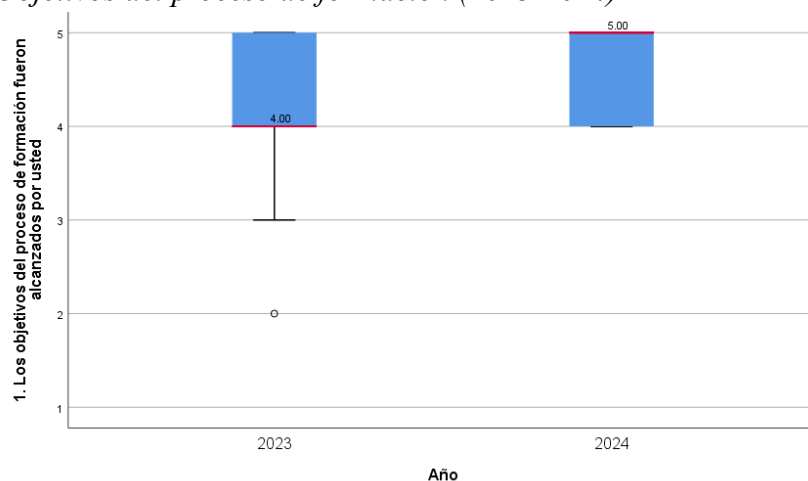
Análisis Comparativo de la Distribución y Dispersión de Variables 2023 y 2024

En este análisis se identifican los cambios significativos en la distribución, centralidad y dispersión de los datos de las variables estudiadas en los periodos 2023 y 2024. Se presenta por medio de un componente descriptivo gráfico (boxplots), la visualización de la mediana, los cuartiles y la variabilidad de los datos y posibles valores atípicos.

Los objetivos del proceso de formación entre los años 2023 y 2024 muestran una clara mejora para el periodo 2024, se destaca que, en 2023 la mediana de las respuestas fue 4.0, con una mayor variabilidad en las respuestas y la presencia de un valor atípico, indicando que hubo al menos un participante que consideró que los objetivos no se alcanzaron. *En contraste, en 2024, la mediana se incrementó a 5.0, con respuestas mucho más uniformes y positivas, sin valores atípicos.* (ver figura No. 58)

Figura 58

Objetivos del proceso de formación (2023-2024)

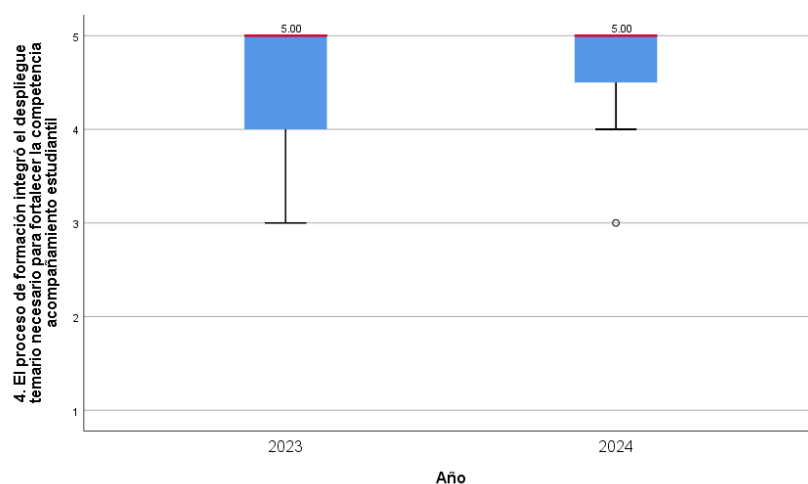


La calidad y relevancia de los contenidos del proceso de formación entre los años 2023 y 2024 revela una notable mejora. En 2023, la mediana de las respuestas fue 4.0, con una mayor variabilidad y la presencia de un valor atípico más bajo. En contraste, en 2024, la mediana se incrementó a 5.0, con todas las respuestas en la puntuación más alta sin variabilidad en las respuestas, lo que sugiere un consenso generalizado entre los participantes sobre la alta calidad y relevancia de los contenidos del proceso de formación. (ver figura No. 59)

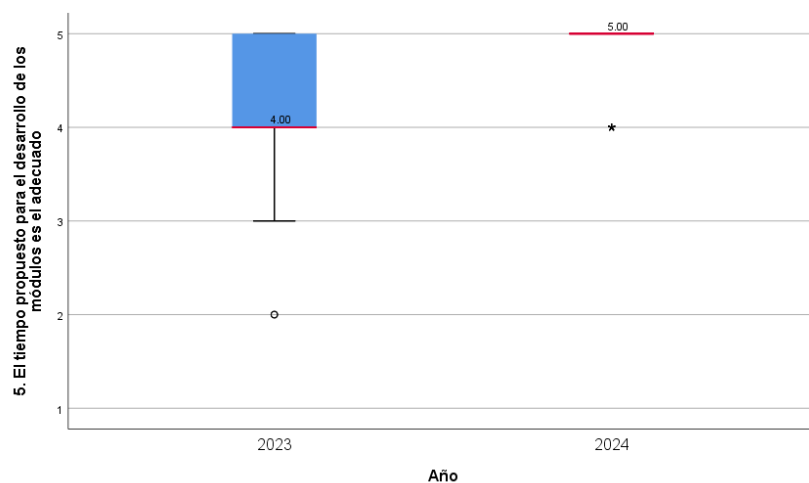
Respecto de la integración del temario necesario para fortalecer la competencia de acompañamiento estudiantil en los periodos 2023 y 2024, se denota que, en ambos años la mediana de las respuestas fue 5.0, indicando que la mayoría de los participantes evaluaron muy positivamente este aspecto. Aunque en 2023 la mediana es 5.0, existe una mayor variabilidad en las respuestas, con el rango intercuartílico abarcando desde 4.0 hasta 5.0 y la presencia de un valor atípico bajo. En 2024, la caja es más estrecha, pero aún muestra un valor atípico ligeramente más bajo. A pesar de la presencia de un valor atípico en 2024, la consistencia en la mediana y la menor variabilidad sugieren una percepción positiva y constante en ambos años. (ver figura No.61)

Figura 61

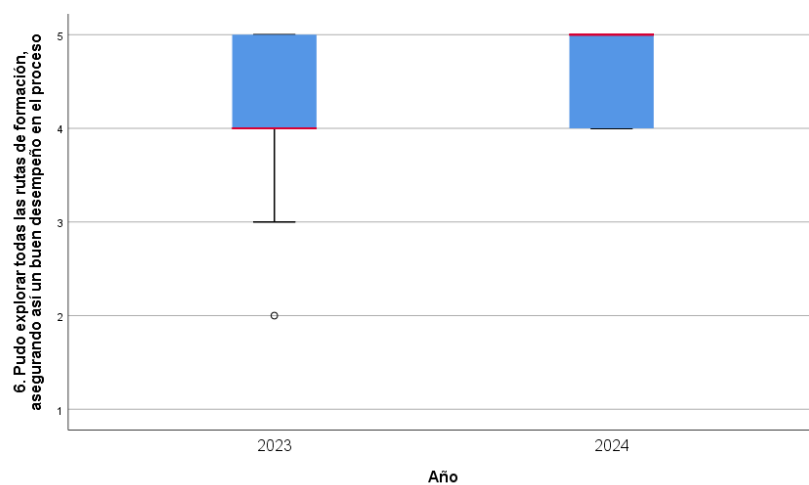
Temario necesario para fortalecer la competencia de acompañamiento estudiantil



Respecto de la percepción de los docentes consejeros sobre la adecuación del tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos, en 2023 la mediana de las respuestas fue 4.0, con una mayor variabilidad y la presencia de un valor atípico bajo. En contraste, en 2024, la mediana aumentó a 5.0, con respuestas mucho más uniformes y positivas, reflejando una percepción más favorable. Aunque existe un valor atípico en 2024, la mayoría de los encuestados dieron la calificación más alta posible. (ver figura No. 62)

Figura 62*Tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos en 2023*

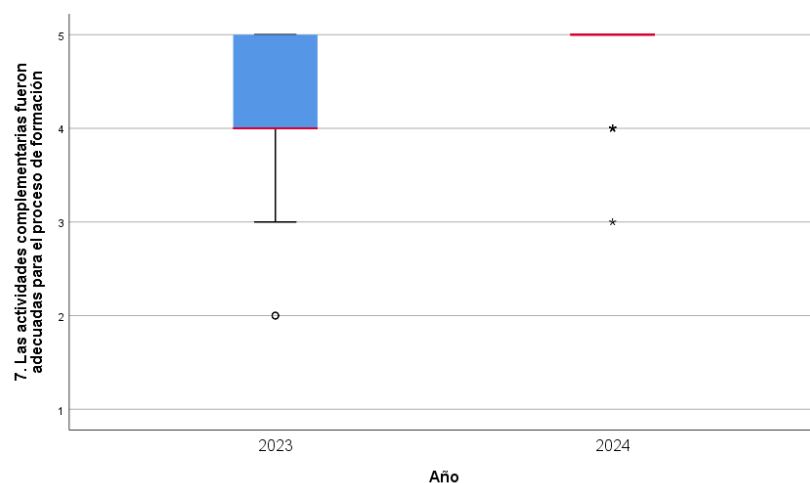
La exploración de todas las rutas de formación para asegurar un buen desempeño en el proceso de formación muestra que, en 2023 la mediana de las respuestas fue 4.0, con una mayor variabilidad y la presencia de un valor atípico bajo, indicando que alguno de los participantes no exploró adecuadamente todas las rutas de formación. En 2024, la mediana aumentó a 5.0, reflejando una percepción más favorable y uniforme. La menor variabilidad en 2024 sugiere una mayor consistencia en las respuestas, aunque persiste una ligera variabilidad. (ver figura No. 63)

Figura 63*Exploración de las rutas de formación*

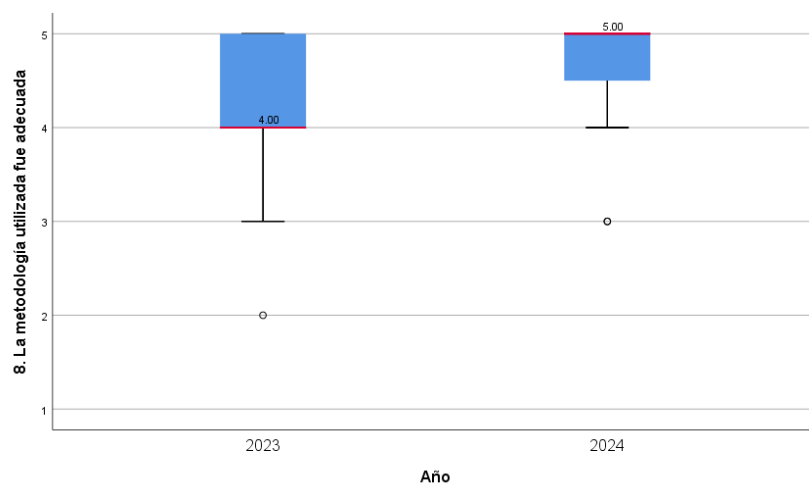
La adecuación de las actividades complementarias para el proceso de formación en los años 2023 y 2024 muestra que, en 2023 la mediana de las respuestas fue 4.0, con una mayor variabilidad y la presencia de un valor atípico bajo. En 2024, la mediana aumentó a 5.0, reflejando una percepción más positiva y uniforme sobre la adecuación de las actividades complementarias. Aunque existen dos valores atípicos en 2024, la mayoría de los encuestados dieron la calificación más alta posible, sugiriendo una mayor satisfacción general. (ver figura No. 64)

Figura 64

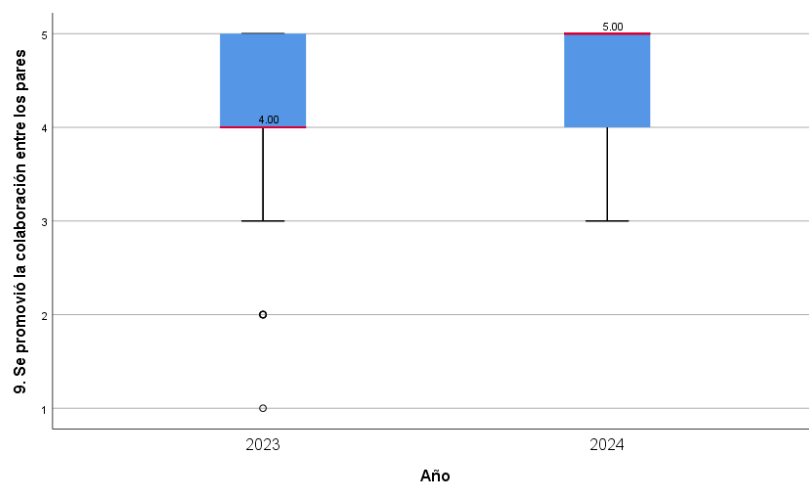
Actividades complementarias para el proceso de formación



Respecto de la metodología utilizada en los procesos de formación durante los años 2023 y 2024, se evidencia que, en 2023 la mediana de las respuestas fue 4.0, con una notable variabilidad y la presencia de un valor atípico bajo, indicando que algunos participantes consideraron que la metodología no era la adecuada. En 2024, la mediana aumentó a 5.00, sugiriendo una percepción mucho más positiva y uniforme de la metodología utilizada. Aunque persisten algunos valores atípicos en 2024, la mayoría de las respuestas se concentraron en la calificación más alta posible, reflejando una mejora significativa. (ver figura No. 65)

Figura 65**Metodología en los procesos de formación**

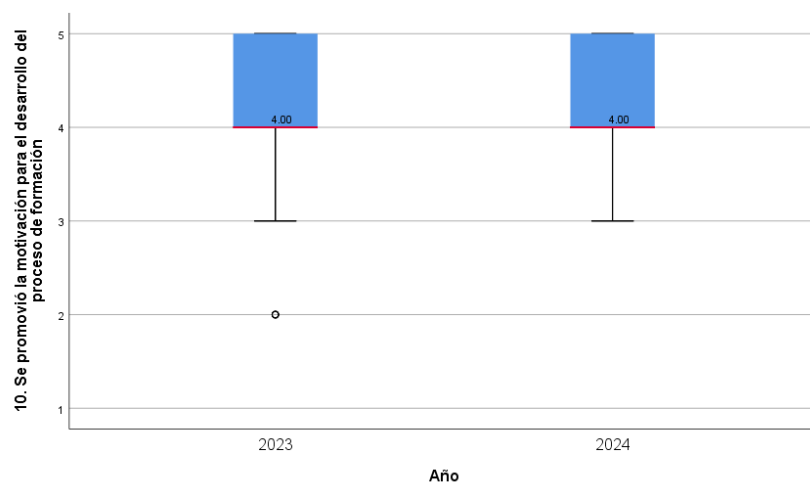
Respecto de la colaboración entre pares durante los años 2023 y 2024, se evidencia que la mediana de las respuestas fue 4.0, con una variabilidad notable y la presencia de un valor atípico bajo, lo que indica que algunos participantes consideraron que la colaboración entre pares no se promovió suficientemente. En 2024, la mediana aumentó a 5.0, lo que sugiere una percepción mucho más positiva y uniforme. A pesar de la presencia de un valor atípico bajo en ambos años, la mayoría de las respuestas en 2024 se concentraron en la calificación más alta posible, reflejando una mejora significativa. (ver figura No. 66)

Figura 66**Colaboración entre pares**

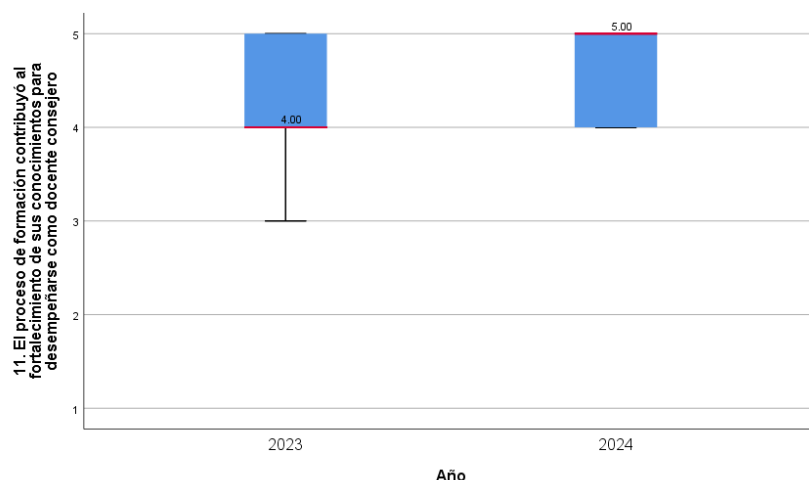
La motivación para el desarrollo del proceso de formación durante los años 2023 y 2024, representado en la figura No. 67, muestra que, en ambos años la mediana de las respuestas fue 4.0, lo que indica una percepción consistente sobre la motivación promovida para el desarrollo del proceso de formación. En 2023, hay una mayor variabilidad en las respuestas, con la presencia de un valor atípico bajo, lo que sugiere que algunos participantes consideraron que la motivación no fue suficientemente promovida. En 2024, aunque la mediana sigue siendo 4.0, la variabilidad es menor y persiste un valor atípico, indicando una percepción similar pero ligeramente más uniforme.

Figura 67

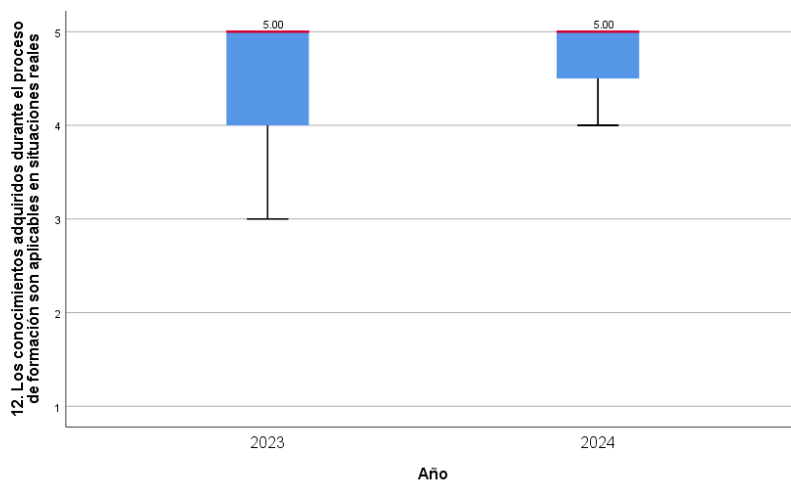
Motivación durante el proceso de formación



La contribución del proceso de formación al fortalecimiento de los conocimientos para desempeñarse como docente consejero en los años 2023 y 2024 representada en la figura No. 68, muestra que la mediana de las respuestas fue 4.0, con una mayor variabilidad y la presencia de un valor atípico bajo. En 2024, la mediana aumentó a 5.0, reflejando una percepción mucho más positiva y uniforme de la contribución del proceso de formación. La menor variabilidad en 2024 sugiere una mayor consistencia en las respuestas, con la mayoría de los participantes dando la calificación más alta posible.

Figura 68*Contribución del proceso de formación al fortalecimiento de los conocimientos*

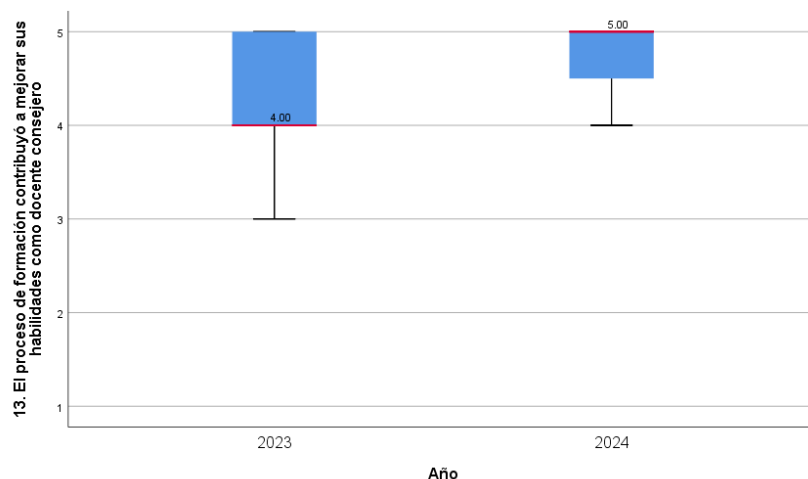
De la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación en situaciones reales se destaca que en ambos años (2023-2024), la mediana de las respuestas fue 5.0, indicando que la mayoría de los participantes consideraron que los conocimientos adquiridos eran altamente aplicables en situaciones reales. Sin embargo, en 2023, existe una mayor variabilidad en las respuestas, con el rango intercuartílico abarcando desde 4.0 hasta 5.0 y la presencia de un valor atípico bajo, sugiriendo que algunos participantes no encontraron los conocimientos tan aplicables. En 2024, aunque la mediana sigue siendo 5.0, la variabilidad es menor, lo que refleja una percepción más consistente de la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos. (ver figura No. 69)

Figura 69*Aplicabilidad de los conocimientos a situaciones reales*

La contribución del proceso de formación a la mejora de las habilidades en consejería en los años 2023 y 2024 se ve representada en la figura No.70, se destaca que, en 2023 la mediana de las respuestas fue 4.0, con una mayor variabilidad y una extensión significativa del rango intercuartílico desde 3.0 hasta 5.0, lo que sugiere que hubo una diversidad considerable en las opiniones de los participantes. En 2024, la mediana aumentó a 5.0, con una menor variabilidad, lo que indica una percepción más positiva. La reducción de la variabilidad y la concentración de respuestas en la calificación más alta reflejan que las mejoras implementadas en el programa entre 2023 y 2024 fueron efectivas.

Figura 70

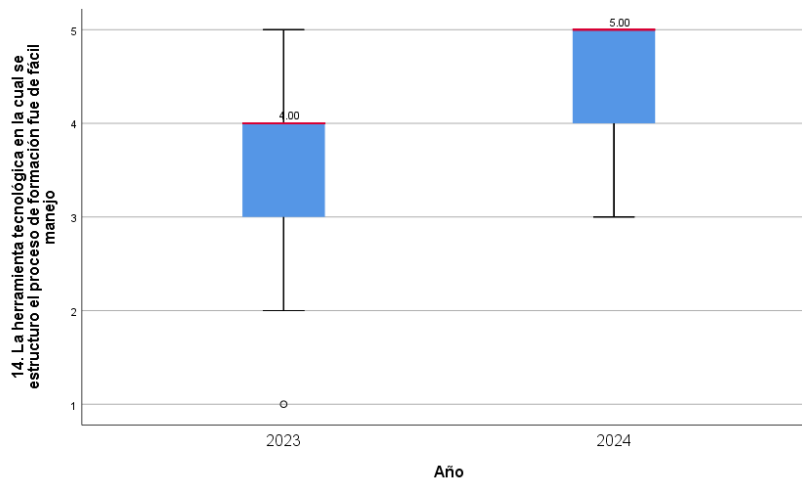
Mejora habilidades docente consejero



La percepción sobre la facilidad de uso de la herramienta tecnológica utilizada en el proceso de formación en los años 2023 y 2024 se representa en la figura No.71. En 2023, la mediana de las respuestas fue 4.0, indicando una opinión relativamente favorable, aunque con una notable variabilidad entre los participantes, evidenciada por un rango intercuartílico que se extiende de 3.0 a 5.0. Además, se observó un valor atípico por debajo de 2.0, lo que sugiere que hubo participantes con experiencias significativamente menos positivas respecto a la herramienta tecnológica. En 2024, la mediana de las respuestas aumentó a 5.0, lo que refleja una mejora considerable en la percepción de la facilidad de uso de la plataforma. La variabilidad se redujo significativamente, y no se observan valores atípicos, sugiriendo una uniformidad en las opiniones de los participantes hacia una valoración más positiva.

Figura 71

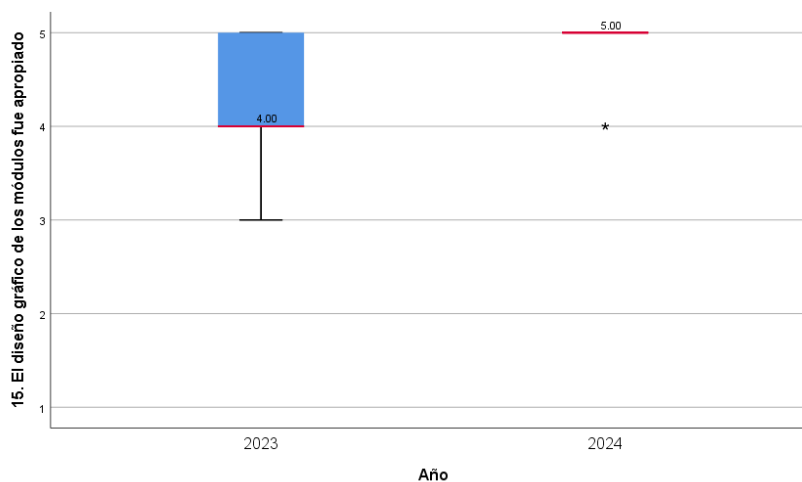
Herramienta tecnológica utilizada en el proceso de formación



Finalmente muestra en la figura No.72 la adecuación del diseño gráfico de los módulos del proceso de formación en los años 2023 y 2024, indicando que, en 2023 la mediana de las respuestas fue 4.0, con una variabilidad significativa y un valor atípico bajo. En 2024, la mediana aumentó a 5.0, indicando una percepción mucho más positiva y uniforme sobre el diseño gráfico. Aunque existe un valor atípico en 2024, la mayoría de las respuestas se concentraron en la calificación más alta posible, reflejando una notable mejora en el diseño gráfico de los módulos.

Figura 72

Adecuación del diseño gráfico de los módulos



Cálculo del efecto por componente

Partiendo de los resultados obtenidos en las pruebas de normalidad aplicadas a las variables evaluadas para los años 2023 y 2024 (pruebas pre-postest), los cuales determinan que los datos no siguen una distribución normal en ninguno de los periodos (Ver tabla No. 66), se procede con el cálculo del efecto del proceso formativo.

Tabla 66

Resultados de las pruebas de normalidad (2023-2024) por componente

	Año	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
1. Los objetivos del proceso de formación fueron alcanzados por usted	2023	.278	43	.000	.749	43	.000
	2024	.433	35	.000	.586	35	.000
2. Se denota calidad y relevancia de los contenidos	2023	.283	43	.000	.764	43	.000
	2024	.533	35	.000	.317	35	.000
3. Son actualizados los recursos e información propuestos	2023	.255	43	.000	.785	43	.000
	2024	.502	35	.000	.458	35	.000
4. El proceso de formación integró el despliegue temario necesario para fortalecer la competencia acompañamiento estudiantil	2023	.337	43	.000	.730	43	.000
	2024	.452	35	.000	.582	35	.000
5. El tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos es el adecuado	2023	.272	43	.000	.743	43	.000
	2024	.476	35	.000	.521	35	.000
6. Pudo explorar todas las rutas de formación, asegurando así un buen desempeño en el proceso	2023	.314	43	.000	.740	43	.000
	2024	.404	35	.000	.613	35	.000
7. Las actividades complementarias fueron adecuadas para el proceso de formación	2023	.283	43	.000	.798	43	.000
	2024	.479	35	.000	.517	35	.000
8. La metodología utilizada fue adecuada	2023	.265	43	.000	.749	43	.000
	2024	.448	35	.000	.584	35	.000
9. Se promovió la colaboración entre los pares	2023	.260	43	.000	.781	43	.000
	2024	.342	35	.000	.723	35	.000
10. Se promovió la motivación para el desarrollo del proceso de formación	2023	.274	43	.000	.799	43	.000
	2024	.297	35	.000	.743	35	.000
11. El proceso de formación contribuyó al fortalecimiento de sus conocimientos para desempeñarse como docente consejero	2023	.333	43	.000	.731	43	.000
	2024	.448	35	.000	.567	35	.000
12. Los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación son aplicables en situaciones reales	2023	.347	43	.000	.726	43	.000
	2024	.462	35	.000	.546	35	.000

13. El proceso de formación contribuyó a mejorar sus habilidades como docente consejero	2023	.304	43	.000	.732	43	.000
	2024	.462	35	.000	.546	35	.000
14. La herramienta tecnológica en la cual se estructuro el proceso de formación fue de fácil manejo	2023	.200	43	.000	.892	43	.001
	2024	.379	35	.000	.681	35	.000
15. El diseño gráfico de los módulos fue apropiado	2023	.333	43	.000	.731	43	.000
	2024	.539	35	.000	.250	35	.000
a. Corrección de significación de Lilliefors							

Para determinar el tamaño del efecto del proceso formativo (2023-2024) se emplea la prueba no paramétrica para muestras relacionadas Wilcoxon (ver tabla No. 67) usada para comparar las diferencias entre dos grupos dependientes cuando los supuestos de normalidad no se cumplen.

Tabla 67

Cálculo de tamaño de efecto por componente

	Pregunta	2023 Rp	2024 Rp	Estad. W.	p- valor (p)	Tamaño del efecto (r)	Valor Z	Magnitud del efecto	Interpretación
P1	Los objetivos del proceso de formación fueron alcanzados por usted	34.03	46.21	32	0,022	0,7835	-4,635	Grande	Significativo
P2	Se denota calidad y relevancia de los contenidos	31.09	49.83	20	0,000	0,8167	-4,832	Grande	Significativo
P3	Son actualizados los recursos e información propuestos	31.98	48.74	8	0,000	0,8500	-5,028	Grande	Significativo
P4	El proceso de formación integró el despliegue temario necesario para fortalecer la competencia acompañamiento estudiantil	35.78	44.07	73	0,197	0,6700	-3,964	Grande	No significativo
P5	El tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos es el adecuado	33.77	46.54	45	0,028	0,7475	-4,422	Grande	Significativo
P6	Pudo explorar todas las rutas de formación, asegurando así un	33.74	46.57	69	0,019	0,6811	-4,029	Grande	Significativo

	buen desempeño en el proceso								
P7	Las actividades complementarias fueron adecuadas para el proceso de formación	31.33	49.54	14	0,001	0,8333	-4,930	Grande	Significativo
P8	La metodología utilizada fue adecuada	34.07	46.17	59	0,033	0,7088	-4,193	Grande	Significativo
P9	Se promovió la colaboración entre los pares	36.88	42.71	73,5	0,215	0,6686	-3,956	Grande	No significativo
P10	Se promovió la motivación para el desarrollo del proceso de formación	36.78	42.84	79	0,061	0,6534	-3,865	Grande	No significativo
P11	El proceso de formación contribuyó al fortalecimiento de sus conocimientos para desempeñarse como docente consejero	33.69	46.64	38	0,011	0,7669	-4,537	Grande	Significativo
P12	Los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación son aplicables en situaciones reales	35.85	43.99	26	0,040	0,8001	-4,734	Grande	Significativo
P13	El proceso de formación contribuyó a mejorar sus habilidades como docente consejero	34.43	45.73	45	0,028	0,7475	-4,422	Grande	Significativo
P14	La herramienta tecnológica en la cual se estructuro el proceso de formación fue de fácil manejo	30.08	51.07	48,5	0,000	0,7378	-4,365		Significativo
P15	El diseño gráfico de los módulos fue apropiado	29.87	51.33	11	0,000	0,8416	-4,979		Significativo

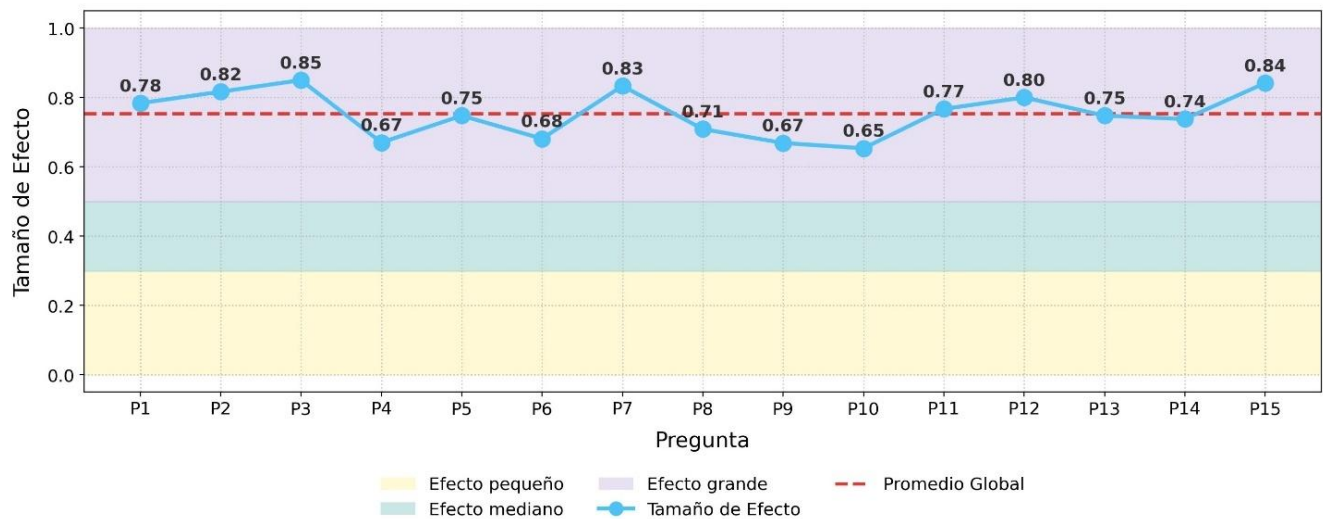
La anterior tabla muestra el cálculo del estadístico de Wilcoxon (w), con el correspondiente p-valor (p), tamaño del efecto (r), valor Z. que permite comparar la magnitud del cambio respecto a la distribución esperada bajo la hipótesis nula. Un valor Z más extremo (positivo o negativo)

indica un cambio más fuerte entre pre y post. La interpretación “Significativo” aparece cuando el p-valor es menor a 0.05, lo que sugiere una mejora estadísticamente relevante tras la intervención.

Los resultados obtenidos determinan que si existen diferencias significativas entre los periodos evaluados ($p < .05$) y el tamaño de efecto de estas diferencias (r). La mayoría de las preguntas muestran mejoras estadísticamente significativas después del programa formativo, con un tamaño del efecto grande. Las preguntas P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P11, P12, P13, P14 y P15 presentan diferencias significativas y un tamaño del efecto grande, lo que indica un impacto relevante y consistente del programa en estas áreas. Las preguntas P4, P9 y P10 muestran un tamaño de efecto grande pero no muestran diferencias estadísticamente significativas. El valor Z negativo en todos los ítems indica que la dirección del cambio es hacia una mejora en las evaluaciones posttest.

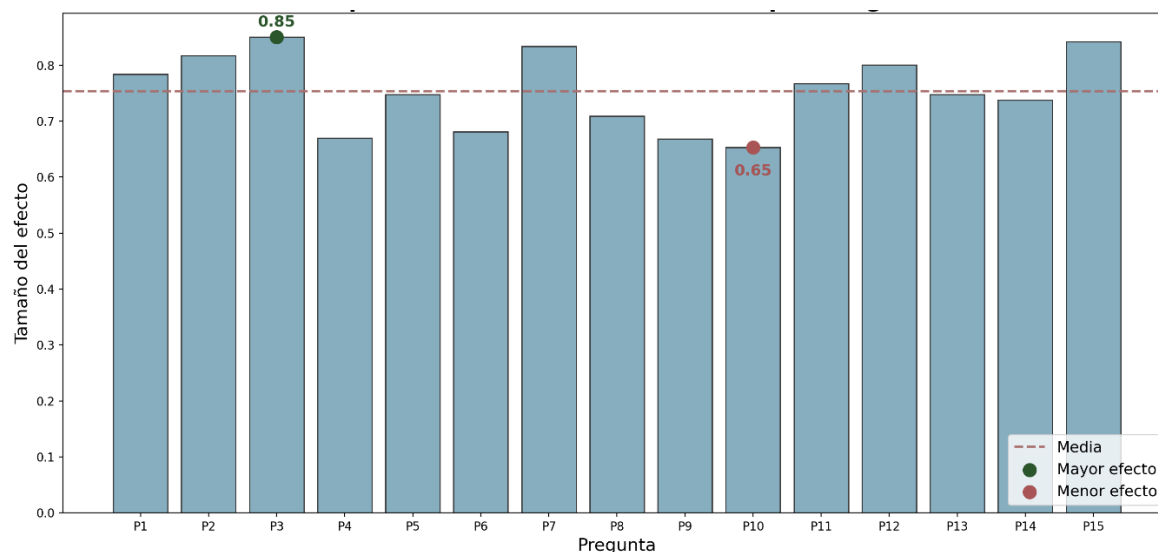
La figura No.71 permite ver gráficamente el tamaño del efecto (r) por cada uno de los componentes evaluados, junto con las bandas de interpretación. La banda amarilla indica un efecto pequeño ($0 < 0.3$). La banda verde indica un efecto medio ($0.3 \leq 0 < 0.5$). La banda morada indica un efecto grande ($0 \geq 0.5$).

Como se puede observar, todos los tamaños del efecto se encuentran en la zona de efecto grande, lo que significa que las diferencias entre pre y posttest no solo son estadísticamente significativas en la mayoría de los casos, sino también relevantes. Esto refuerza la confianza en que los cambios observados no se deben al azar y tienen importancia real en la magnitud de la diferencia. La figura No. 73 aporta una mayor claridad sobre el tamaño de efecto por componente ubicado en zona de efecto grande.

Figura 73*Tamaño del efecto par componente*

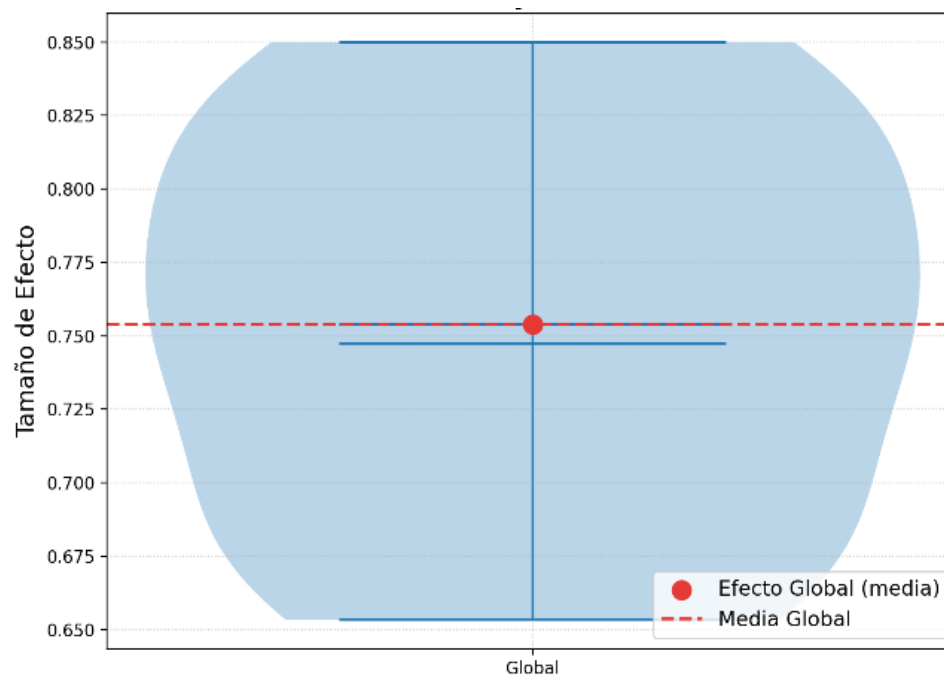
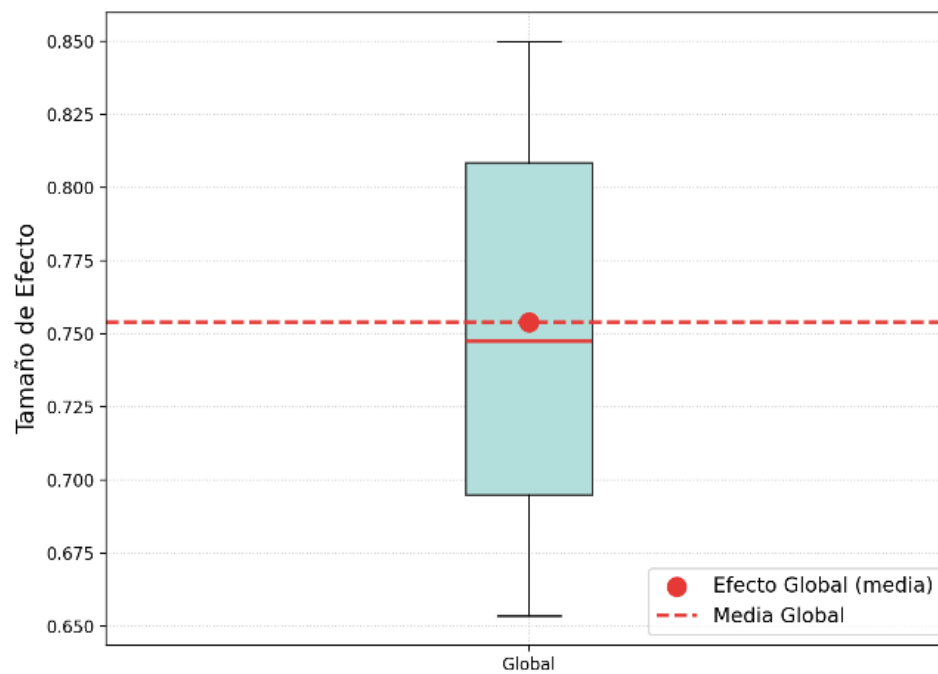
Como complemento, en el gráfico de barras se muestra la comparación del tamaño del efecto de cada pregunta. Se infiere en que la línea roja discontinua marca el promedio del efecto (0,75), mientras que los puntos verdes y rojos resaltan las preguntas con los tamaños de efecto más altos y más bajos, respectivamente.

Todos los tamaños de efecto se encuentran en la zona “grande”, pero existen algunas diferencias: P3 se destaca como el más alto y P10 como el más bajo, aunque ambos siguen siendo efectos fuertes. Esta consistencia sugiere resultados robustos en todas las preguntas, con una mínima variación (figura No.74).

Figura 74*Comparación de tamaños de Efecto por Pregunta***Cálculo del efecto global**

El análisis del tamaño del efecto global se realizó calculando el promedio de los tamaños de efecto obtenidos para cada pregunta. El valor promedio fue de 0,75, lo que indica un impacto general grande y consistente. La mediana también es de 0,75 y la varianza es baja (0,0042), lo que indica que los tamaños del efecto son bastante consistentes en todas las preguntas.

Para ilustrar la distribución y la tendencia central de estos tamaños de efecto, se presentan dos tipos de gráficos: un violín plot (figura No.75) y un boxplot (figura No.76). Ambas visualizaciones muestran que la mayoría de los tamaños de efecto se agrupan en la zona de efecto grande, con baja dispersión y sin valores atípicos relevantes. La línea y el punto rojo resaltan la media global, evidenciando que el impacto observado es robusto y homogéneo en todas las preguntas analizadas. Estas representaciones gráficas permiten apreciar de manera clara tanto la consistencia como la magnitud del efecto global, reforzando la solidez de los resultados obtenidos.

Figura 75*Distribución y efecto global***Figura 76***Resumen global del tamaño del efecto*



CAPÍTULO 5

Propuesta de la Investigación: Modelo educativo para el personal de acompañamiento estudiantil de educación superior



CAPÍTULO 5

Capítulo 5. Propuesta de la Investigación: Programa de Formación de Docentes Consejeros de Educación Superior

Síntesis del Capítulo

En este capítulo se detalla el proceso de formación propuesto como solución al problema identificado, abarcando las fases de diseño, pre-formación y post-formación. Además, se presenta un software innovador para la gestión de emociones, desarrollado como resultado del estudio.

En la fase de diseño, se llevó a cabo un diagnóstico para identificar las competencias y necesidades de los docentes consejeros. Para ello, se utilizaron cuestionarios validados, lo que permitió recopilar información pertinente y confiable. A partir de estos datos, se desarrolló un programa formativo fase 1, ajustado a las necesidades reales de este personal en su labor de acompañamiento estudiantil.

Durante la primera fase de formación, el programa fue implementado a través de una herramienta tecnológica de uso libre, con el objetivo de mejorar las habilidades de los docentes en el ámbito de la consejería. Tras la implementación, se llevó a cabo una evaluación del impacto del programa utilizando un instrumento validado, lo que permitió medir su efectividad y detectar posibles áreas de mejora. Con base en los resultados obtenidos, se ajustó y perfeccionó el programa formativo, lo que dio lugar a una segunda etapa denominada fase 2 o fase post-formación. Esta fase estuvo orientada a consolidar y profundizar las habilidades adquiridas durante la fase inicial.

Además, se incluyeron mejoras específicas que respondieron a las necesidades detectadas durante la evaluación de la fase anterior, optimizando así la eficacia del programa. La fase post-formación incluyó un nuevo diseño y operación del programa en una plataforma de uso institucional integrando el enfoque microlearning y recursos educativos abiertos, para facilitar el acceso a materiales audiovisuales y multimedia actualizado y de fácil comprensión. Esta etapa formativa también fue evaluada, a fin de determinar el efecto global del programa.

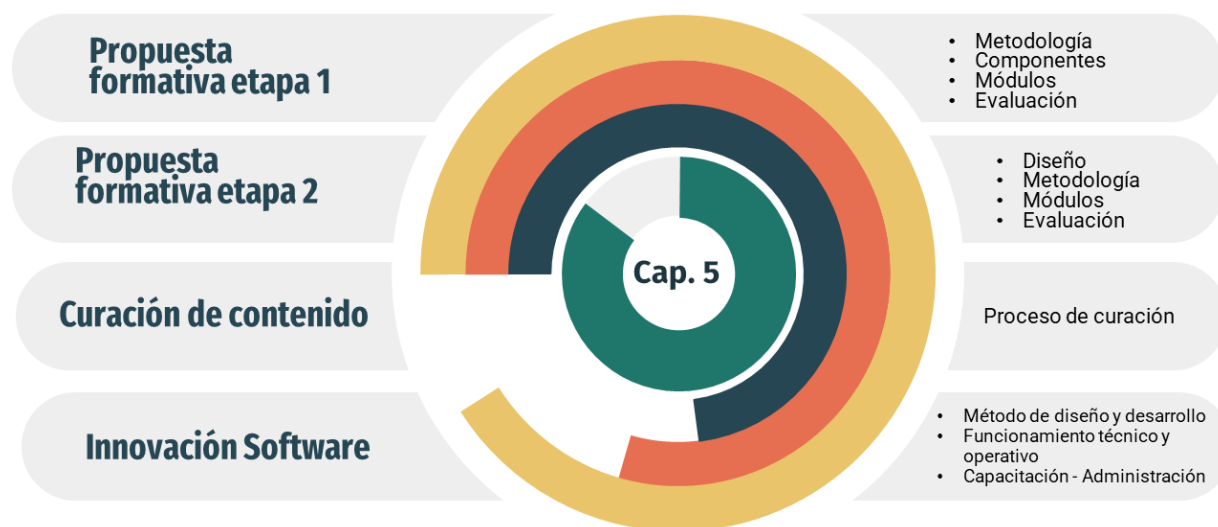
Finalmente, se presenta el software para la gestión de emociones desarrollado durante la investigación, el cual contribuye a la identificación temprana de conductas de riesgo en los

estudiantes, mejorando el proceso de acompañamiento y brindando una herramienta de apoyo para la gestión de los docentes consejeros.

A continuación, se presenta la figura No. 77 que detalla los aspectos tratados en el capítulo.

Figura 77

Síntesis del capítulo No. 5

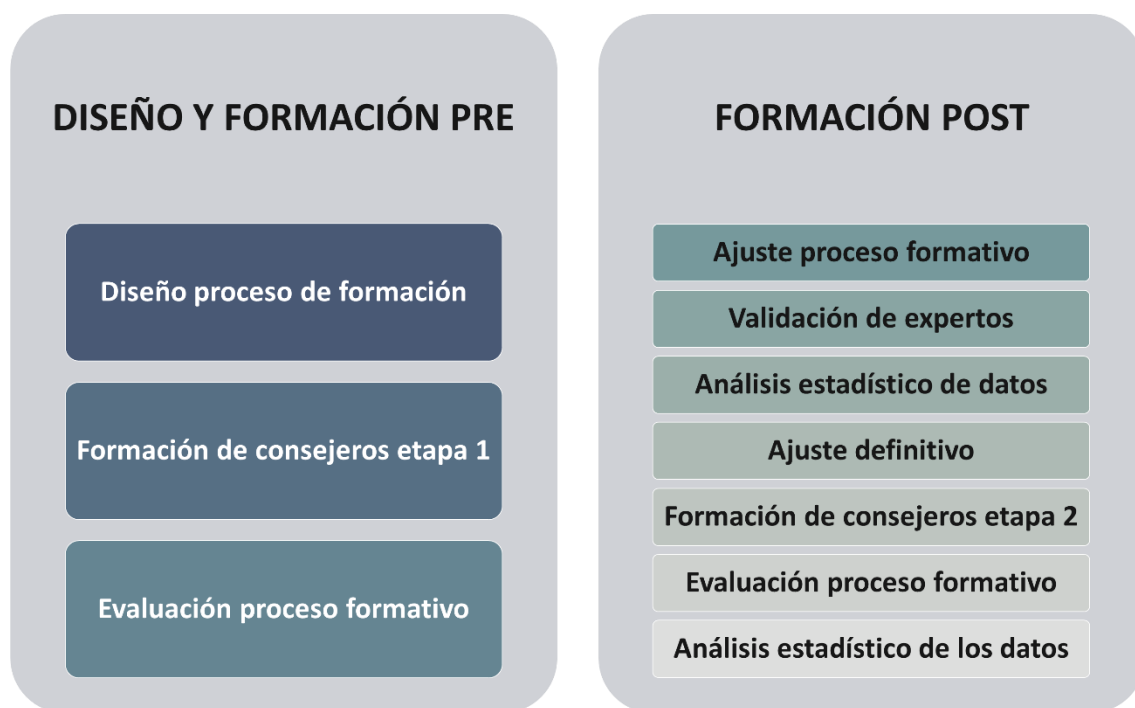


5.1. Propuesta programa de formación

En las fases pre y post formación de los docentes consejeros de educación superior, se aprovecharon las ventajas e innovaciones de las herramientas digitales, en especial las ofrecidas por las plataformas educativas abiertas para los procesos de formación. Estas plataformas facilitaron la integración de materiales y recursos educativos, lo que contribuyó significativamente al proceso de formación del personal de acompañamiento, alineándose con el objetivo general. A continuación, se describe en la figura No. 78 el proceso de formación realizado en sus etapas de diseño, pre y post.

Figura 78

Etapas de desarrollo del proceso de formación



5.1.1. Diseño del esquema de formación

Una vez obtenidos y analizados los resultados del diagnóstico realizado con docentes consejeros y estudiantes universitarios sobre el contexto y efectividad del programa de acompañamiento estudiantil en el cual se identificaron los intereses y necesidades de formación de los docentes, se procedió al diseño del programa formativo en la fase inicial, denominada fase “PRE”.

El diseño y estructuración de esta fase incluyó: Esquema conceptual y metodológico, funcionamiento a nivel técnico y operativo del proceso formativo, al igual que la definición del instrumento que se usaría para la evaluación en esta etapa.

El proceso formativo se diseñó y estructuró a partir de la propuesta de formación del Ministerio de Educación Nacional Colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 2014)), en la cual busca que los docentes del país puedan beneficiarse de un gran banco de Objetos de Aprendizaje e Informativos, así mismo, puedan diseñar, evaluar y publicar nuevos Objetos.

La importancia de la integración de la propuesta del MEN subyace del estudio, análisis y vinculación que sobre las evoluciones trascendentales a través del tiempo, la comunidad académica ha realizado con respecto a los objetos de aprendizaje; iniciando desde los recursos digitales y su progreso hacia la interoperabilidad, el surgimiento hacia las iniciativas de descripción de objetos y los estándares de metadatos, hasta llegar a lo que hoy en día prevalece en cuanto a estándares resaltando el valor pedagógico del objeto, ya sea con o sin los componentes técnicos y cuyo valor de la metodología MEN se integra en la disponibilidad de los siguientes componentes:

- Objetivos: Expresan de manera explícita lo que el estudiante va a aprender
- Contenidos: Tipos de conocimiento y sus múltiples formas de representarlos, pueden ser: Definiciones, explicaciones, artículos, vídeos, entrevistas, lecturas, opiniones, incluyendo enlaces a otros objetos, fuentes, referencias, entre otros.
- Actividades de aprendizaje: Guían al estudiante para alcanzar los objetivos propuestos
- Elementos de contextualización: Permiten reutilizar el objeto en otros escenarios, como por ejemplo los textos de introducción, el tipo de licenciamiento y los créditos del objeto.
- Evaluación: Permite verificar el aprendizaje logrado en concordancia con los objetivos propuestos y el tipo de contenido presentado.

El proceso de diseño siguió un esquema de trabajo colaborativo e interdisciplinario, al cual se integró un grupo de profesionales expertos en las temáticas formativas y diseño instruccional y aportando según su experticia y área de desempeño, la tabla No.68 detalla el equipo de trabajo vinculado al proyecto destacando su perfil y función principal en el proyecto.

Tabla 68*Equipo de trabajo del proyecto*

Profesión	Perfil	Aporte
Pedagogo	Experto en metodologías pedagógicas y desarrollo curricular	Diseño de estrategias pedagógicas y contenidos curriculares
Psicólogo Educativo	Profesional en psicología con enfoque en educación y desarrollo estudiantil	Apoyo en la creación de actividades de desarrollo emocional y social
Especialista en Tecnología Educativa	Especialista en integración de tecnologías en el ámbito educativo	Implementación y manejo de plataforma educativa y herramientas digitales
Diseñador Instruccional	Especialista en el diseño y desarrollo de materiales educativos	Diseño de módulos de formación y actividades interactivas

El papel asumido por el investigador principal para el desarrollo de esta primera fase formativa fue el de diseñador instruccional y coordinador general, siendo la persona encargada de la dirección y la planeación del Objeto de Aprendizaje, al igual que del seguimiento y la evaluación de la ejecución del proyecto. También, se encargó de organizar al equipo de trabajo, planear las condiciones técnicas y pedagógicas, establecer las relaciones con los expertos y profesionales.

Método de diseño

El programa de formación de docentes consejeros, denominado DOCO fase 1, se diseñó siguiendo la metodología de diseño instruccional ADDIE (Morales, 2022)., que incluye las fases de Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación. Según el Ministerio de Educación Nacional, el diseño instruccional es el proceso sistémico, planificado y estructurado que se debe llevar a cabo para producir materiales educativos eficaces y efectivos, utilizando tecnología, cuyo fin es desarrollar en el estudiante las competencias suficientes para el aprendizaje.

Selección de la plataforma tecnológica

La plataforma en la cual se estructuró el programa formativo de docentes consejeros fue EDMODO. Plataforma tecnológica, social y educativa que permite la comunicación entre docentes y estudiantes en un entorno cerrado y privado a modo de microblogging, esta plataforma fue de uso fácil, seguro, interactivo, versátil y gratuito, para acceder a la plataforma

el usuario debía crear una cuenta, registrarse e identificarse según el rol asignado (estudiante-docente); la plataforma no exigió instalación ni configuración local en el equipo ya que todo está basado en una aplicación en la red. La herramienta permitió:

- Comunicación sincrónica y asincrónica
- Flexibilidad de horarios
- Aprendizaje colaborativo
- Construcción del conocimiento constante

Se menciona además que la estructura de la plataforma integró espacio para foros, calendario, búsqueda, mensajes y notificaciones. A continuación, se presenta en la figura No.79 el esquema grafico general de la plataforma de formación utilizada, mostrando su estructura operativa y aspectos de diseño.

Figura 79

Esquema grafico de la plataforma de formación



5.1.2. Metodología de formación

El proceso de formación de docentes consejeros realizado en la fase pre se realizó a 43 docentes consejeros por el término de 3 meses, se siguió una metodología estructurada y flexible para facilitar el aprendizaje y la adquisición de competencias. El proceso comenzó con la descarga de la aplicación dedicada, seguida por el registro de los participantes. Una vez registrados, los docentes podían acceder a los módulos de formación en su tiempo libre, permitiéndoles adaptar el aprendizaje a sus horarios personales.

Cada módulo de formación integraba contenido teórico y práctico, que los participantes debían revisar cuidadosamente. Posteriormente, debían completar las actividades asignadas, diseñadas para reforzar los conceptos aprendidos y fomentar la aplicación práctica de las competencias.

El proceso concluyó con una evaluación del programa, donde a través de la autoevaluación los participantes podían medir su progreso y la efectividad del programa formativo. Esta evaluación incluyó cuestionarios, análisis de desempeño y retroalimentación de los participantes, lo que permitió identificar áreas de mejora y asegurar la calidad y eficacia del proceso formativo.

5.1.3. Componentes del proceso formativo

El proceso formativo llevado a cabo en la herramienta digital integró diversos componentes, tales como: Módulos temáticos de formación, Actividades de autoevaluación, Encuestas, Foros, a saber:

Módulos Formativos

En el contexto del programa de formación, se diseñaron cinco módulos formativos que jugaron un papel fundamental en el proceso de desarrollo de habilidades y conocimientos de los participantes. Estos módulos se configuraron como unidades de aprendizaje autónomo, con el objetivo de abordar las temáticas sugeridas en el proceso de diagnóstico, la tabla No. 69 describe brevemente los módulos desarrollados:

Tabla 69*Componentes temáticos*

Tema	Descripción	Objetivo
Primeros Auxilios Psicológicos Educativos	Brindar a los docentes consejeros las herramientas y conocimientos necesarios para apoyar y ofrecer una atención psicológica inmediata a estudiantes que estén experimentando situaciones traumáticas o de crisis. Este módulo también capacita a los consejeros para identificar y responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los estudiantes, promoviendo su bienestar y facilitando su proceso de recuperación en momentos difíciles.	Capacitar a los consejeros para proporcionar primeros auxilios psicológicos, identificar necesidades emocionales y promover el bienestar de los estudiantes durante procesos de crisis.
Resolución de Conflictos	Proporcionar las herramientas y habilidades necesarias para abordar y manejar eficazmente situaciones conflictivas en el ámbito estudiantil, ya sea entre estudiantes o entre docentes y estudiantes. Este curso ayuda a los consejeros a manejar sus propias emociones y las de los demás de manera adecuada. Además, permite reflexionar sobre su rol como mediadores, promoviendo un ambiente educativo positivo, inclusivo y respetuoso.	Equipar a los consejeros con técnicas para manejar conflictos y facilitar la resolución de problemas, promoviendo un entorno educativo positivo y respetuoso.
Resiliencia	Capacitar y fortalecer los conocimientos sobre el concepto de resiliencia y sus aplicaciones prácticas en el ámbito educativo. Este curso tiene como objetivo brindar a los docentes consejeros las herramientas y estrategias necesarias para fomentar la resiliencia en los estudiantes universitarios, ayudándoles a enfrentar y superar adversidades, desarrollar su capacidad de adaptación y fortalecer su bienestar emocional y mental.	Proveer estrategias para fomentar la resiliencia en los estudiantes, ayudándoles a superar adversidades y fortalecer su bienestar emocional y mental.
Autoestima	Dotar a los docentes consejeros de herramientas y conocimientos necesarios para abordar y fortalecer la autoestima de los estudiantes universitarios. Este curso busca que los consejeros adquieran una comprensión profunda del concepto de autoestima, su importancia en el desarrollo personal y académico de los estudiantes y las estrategias y técnicas efectivas para promover una autoestima saludable en los jóvenes universitarios.	Capacitar a los consejeros en técnicas para evaluar y mejorar la autoestima de los estudiantes, promoviendo una autoestima saludable y un desarrollo personal y académico sólido.
Fortalecimiento de Hábitos de Estudio y Manejo del Tiempo	Proporcionar habilidades y conocimientos para enseñar a los estudiantes, técnicas de organización, planificación y administración del tiempo, así como fomentar la disciplina, la autodisciplina y la motivación en el estudio.	Promover el éxito académico de los estudiantes mejorando sus habilidades de estudio y optimizando su gestión del tiempo de manera eficiente y productiva.

Los módulos formativos se integraron con actividades teóricas y prácticas, tales como: organizadores mentales, nubes de palabras, diagramas, videos, podcasts, análisis de casos, entre otros recursos pedagógicos. Estas actividades permitieron a los participantes profundizar en los conceptos y adquirir habilidades prácticas relevantes para su desempeño como consejeros. Asimismo, se fomentó la participación activa y la colaboración entre los estudiantes, promoviendo el intercambio de ideas y la construcción conjunta del conocimiento. De esta manera, los módulos formativos se consolidaron como espacios dinámicos y enriquecedores para que los consejeros pudieran poner en práctica los contenidos aprendidos y reflexionar sobre su aplicación en situaciones reales. A continuación, se presenta en la figura No.80, el esquema general de presentación de los contenidos, al igual que algunos ejemplos de las actividades propuestas.

Figura 80

Esquemas de presentación de contenidos y actividades prácticas

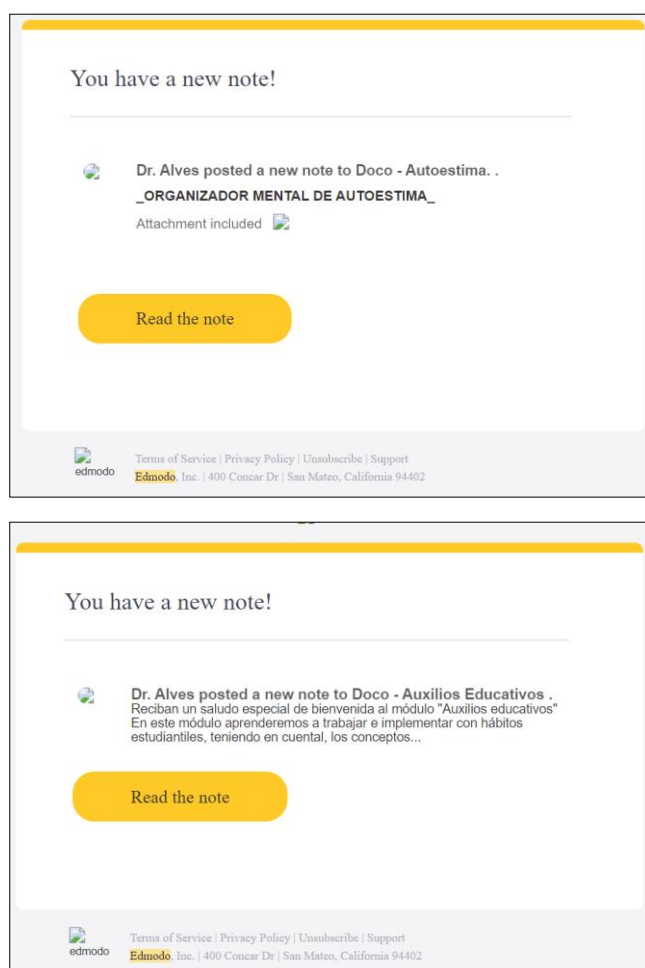


Figura 81

Actividades prácticas proceso formativo pre



5.1.4. Evaluación del proceso formativo

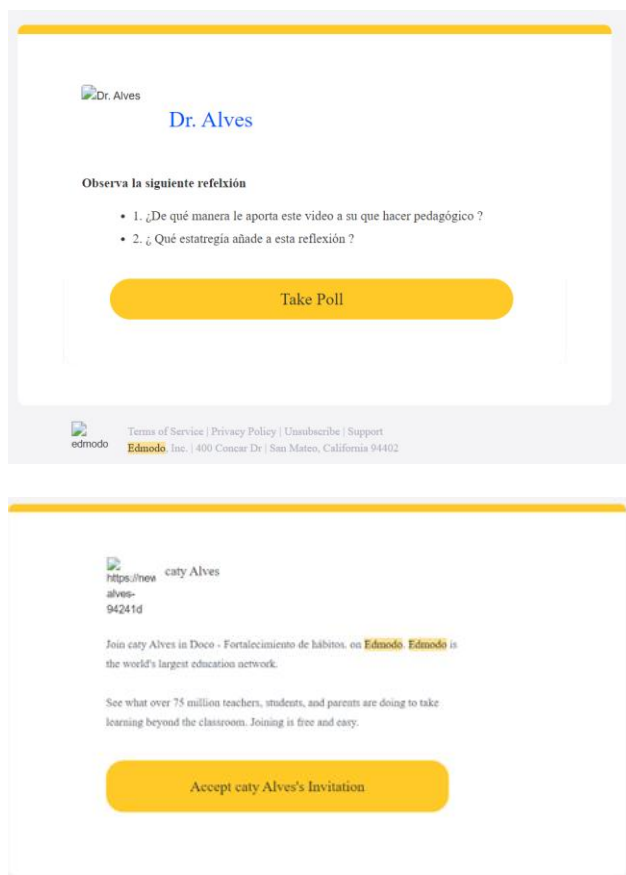
Actividades de autoevaluación

Los módulos formativos se fortalecieron con actividades de autoevaluación, tales como cuestionarios con preguntas simples, tanto abiertos como cerrados, que permitían a los consejeros evaluar la apropiación de conceptos. Además de los cuestionarios, se incluyeron ejercicios prácticos y estudios de casos relacionados con situaciones reales que pueden presentarse en el ámbito de la consejería. El uso de actividades de autoevaluación fue una estrategia pedagógica para que los consejeros monitorearan su progreso de aprendizaje e identificaran sus fortalezas y áreas de mejora, al recibir comentarios sobre su desempeño en las actividades.

A continuación, se presenta en la figura No.82 el esquema de actividades de autoevaluación integrado en la plataforma:

Figura 82

Vista general actividades evaluativas



Encuestas y Foros

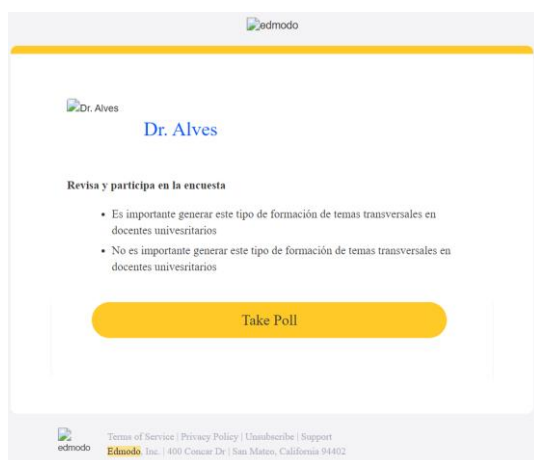
Los foros brindaron un espacio virtual de discusión y colaboración, en el cual los consejeros tuvieron la oportunidad de plantear preguntas, compartir experiencias y debatir sobre diferentes aspectos relacionados con la consejería educativa. Estos foros fomentaron el aprendizaje colaborativo y permitiendo la socialización de perspectivas y experiencias presentes en el grupo.

Tanto las encuestas como los foros contribuyeron a fortalecer la comunidad de consejeros, facilitando la interacción y el intercambio de ideas entre los participantes. Además, la inclusión de encuestas y foros en el programa formativo enriqueció la experiencia de aprendizaje de los consejeros al tener la posibilidad de establecer redes de colaboración y establecer contacto con otros profesionales.

A continuación, se presenta en la figura No.83 el esquema de actividades complementarias dispuesto en la plataforma

Figura 83

Vista general actividades complementarias



5.2. Programa de formación segunda etapa

El objetivo principal de esta segunda fase de formación del personal de acompañamiento estudiantil, denominada Fase Postest, fue mejorar la experiencia formativa de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación de la fase pre-formación. Cada componente del programa formativo fue evaluado y ajustado para garantizar una experiencia de aprendizaje más atractiva y comprensible. Se implementaron cambios significativos en el programa de formación y el enfoque metodológico, integrando el Microaprendizaje (Gherman et al., 2021) y Recursos Educativos

Abiertos (Sarango-Lapo et al., 2020). Además, se renovó completamente el esquema gráfico y operativo de los módulos y se actualizaron los componentes de formación, entre otros aspectos.

Es preciso indicar que el proceso formativo en su conjunto fue validado por parte de expertos quienes evaluaron la suficiencia, coherencia, claridad y relevancia en los aspectos técnicos, operativos y conceptuales, asegurando razonablemente que el proceso fuera pertinente y se dirigiera al cumplimiento de los objetivos planteados.

5.2.1. Selección y Diseño de la plataforma tecnológica

En esta fase se optó por desarrollar el programa formativo en la plataforma Moodle, alojada en el dominio de la institución universitaria. Esta elección, permitió una mayor flexibilidad y accesibilidad para los participantes, asegurando que pudieran acceder a los recursos formativos y módulos de aprendizaje de manera más eficiente y sin restricciones de tiempo o lugar. Esta plataforma según Valenzuela-Zambrano & Pérez-Villalobos (2013), ofrece un entorno de aprendizaje dinámico para facilitar el desarrollo de habilidades y conocimientos en el personal educativo, en este caso, el personal de acompañamiento estudiantil.

La imagen gráfica de la plataforma educativa desempeña un papel fundamental en la experiencia de aprendizaje de los usuarios. En concordancia con Cruz-Rodríguez (2019) a través de elementos visuales como el diseño de interfaz, iconografía y gráficos, se establece una conexión visual y emocional con los docentes en formación lo que puede influir en su participación y compromiso. En la figura No.84 se presenta una vista general de la plataforma de formación, la cual fue el escenario principal para la implementación de nuestro enfoque de microaprendizaje y recursos educativos abiertos. La figura resalta los aspectos de diseño, practicidad y utilidad de la plataforma Moodle, destacando cómo esta estructura permite un acceso intuitivo y eficiente a los módulos formativos, ofreciendo una experiencia de aprendizaje mejorada para los docentes consejeros.

Figura 84*Vista general plataforma de formación DOCO*

La plataforma educativa que se presenta como resultado de este estudio lleva el nombre de “DOCO” abreviatura de “Docente Consejero”, su logo simboliza un robot encargado de monitorear sentimientos. Esta denominación surgió a partir del proceso de construcción colaborativa en el taller de innovación abierta orientado a determinar la efectividad de los servicios de consejería estudiantil. (ver figura No.85).

Figura 85

Proceso de construcción logotipo DOCO.



5.2.2. Metodología de formación

La metodología de formación de los participantes en el programa “DOCO” fue diseñada para ser accesible y flexible, aprovechando el conocimiento y manejo que sobre la plataforma Moodle tienen los usuarios de la institución universitaria. En esta, los docentes podían ingresar con su usuario y contraseña habitual para procesos académicos (digitación de notas) y administrativos. Esta plataforma familiar para ellos facilitó el acceso al contenido formativo en el momento y lugar que mejor se adaptara a sus horarios.

Inicialmente, la invitación a participar en el proceso formativo surgió de la Decanatura de la facultad de Relaciones Internacionales (anexo No.4) quien promovió el programa entre los docentes consejeros de la sede Campus Nueva Granda. Los interesados se inscribieron mediante un formulario electrónico dispuesto en Google, tras lo cual se habilitó el aula en la plataforma para los inscritos. Para asegurar la participación activa y continua, se enviaron vía correo electrónico recordatorios periódicos invitando a los docentes a acceder a los módulos formativos (anexo No.5), incentivándolos y motivándolos para la obtención del certificado de participación. Esta metodología garantizó que los docentes consejeros pudieran integrar fácilmente el proceso de formación en su rutina, promoviendo un aprendizaje autónomo y efectivo. Al finalizar el proceso formativo, los docentes proporcionaron una evaluación del proceso que también estuvo ubicada en la plataforma formativa.

5.2.3. Módulos y componentes del proceso formativo fase Postest

El proceso de formación propone que el consejero (estudiante), transite a través de una ruta instruccional que abarca cinco escenarios de interacción y adquisición de conocimientos. Las rutas definidas proponen la integración de contenidos prácticos y pertinentes que pueden ser aplicados no solo por el personal que desarrolla acompañamiento estudiantil, sino también por cualquier docente que desee enriquecer su práctica educativa. Esto refuerza la versatilidad y utilidad del programa y lo convierte en una herramienta valiosa para la mejora continua de la calidad educativa en diversas áreas y niveles de enseñanza.

La figura No.86 muestra la disposición del programa de formación en la plataforma de aulas virtuales institucional (Moodle), así mismo, las figuras No. 87 y 88 exponen la ruta formativa

propuesta, para que el docente explore de manera clara y secuencial el contenido, personalice el aprendizaje y elija el camino formativo que mejor se adapte a sus objetivos y habilidades.

Figura 86

Acceso aula virtual DOCO en la plataforma institucional

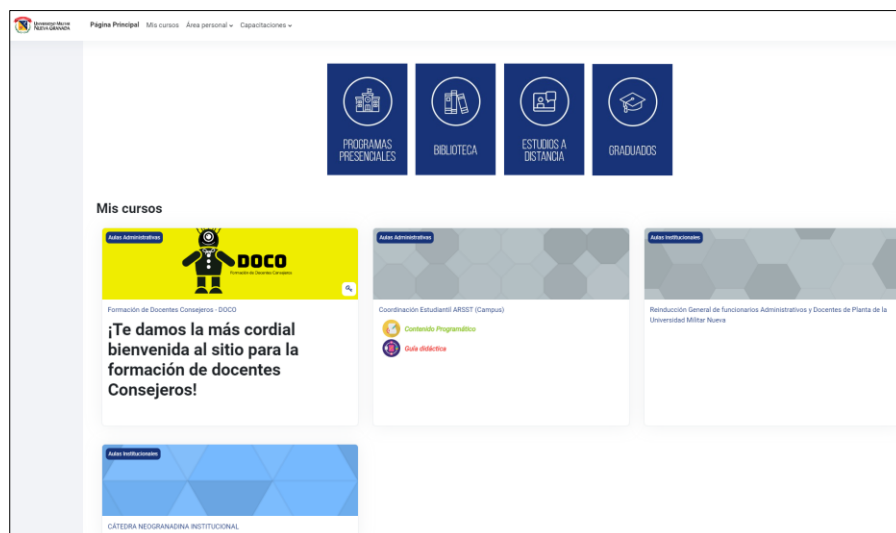


Figura 87

Vista proceso formativo en el aula virtual (plataforma institucional)



Figura 88

Propuesta ruta formativa DOCO.



A continuación, se exponen cada uno de los componentes de la ruta formativa, en especial, las temáticas y recursos incluidos en cada módulo

Ruta del empoderamiento

Esta ruta formativa (figura No.89), propone el desarrollo de habilidades y competencias de los consejeros estudiantiles, para asegurar razonablemente que puedan cumplir con los deberes que se les ha encomendado y manejar adecuadamente las situaciones de riesgo que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. De igual manera, se alinea con el objetivo general del Centro de Orientación y Acompañamiento Estudiantil, proporcionando un marco claro y normativo basado en el Reglamento General Estudiantil de Pregrado. Adicionalmente, integra un conjunto de herramientas tecnológicas seleccionadas para potenciar las sesiones de acompañamiento. Estas herramientas no solo agilizan la gestión de contenidos y la comunicación consejero-estudiante, sino que también enriquecen la experiencia educativa. Se sugieren aplicaciones de gestión del aprendizaje que simplifican la organización de materiales educativos, permiten la creación de actividades interactivas, espacios para compartir recursos y facilitan el seguimiento del progreso de los estudiantes promoviendo el aprendizaje colaborativo y la participación activa de los estudiantes.

Figura 89

Propuesta ruta del empoderamiento



Temáticas y recursos incluidos en el módulo (ruta del empoderamiento)

La selección e inclusión de las temáticas formativas en la ruta del empoderamiento responde a necesidades específicas y a desafíos recurrentes que enfrentan tanto los consejeros como los estudiantes en el entorno educativo universitario. En esta ruta se han incluido tres temáticas centrales de formación, a saber: Lineamientos para el acompañamiento estudiantil, Material para facilitar el acompañamiento estudiantil y Herramientas tecnológicas que pueden facilitar la dinámica de las sesiones de acompañamiento. Cada temática macro incluye recursos y material debidamente curado y seleccionado, alineados con el propósito formativo. La tabla No. 70. muestra las temáticas macro y las temáticas secundarias correspondientes, detallando cómo cada aspecto contribuye al desarrollo integral de los consejeros estudiantiles.

Tabla 70

Temáticas formativas ruta del empoderamiento

Temática Macro	Temática Secundaria	Contribución al Desarrollo de los Consejeros Estudiantiles
Lineamientos para el acompañamiento estudiantil	Deberes de los Docentes Consejeros Clasificación de las situaciones (riesgos) que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos (Presidencia de la República de Colombia, 2013) Objetivo general del Centro de Orientación y Acompañamiento Estudiantil Reglamento General Estudiantil de Pregrado	Proporciona un marco teórico y práctico que asegura un enfoque coherente y ético en el acompañamiento estudiantil, garantizando que los consejeros conozcan sus responsabilidades y actúen de acuerdo con las políticas institucionales y normativas legales.
Material para facilitar el acompañamiento estudiantil	Guía para medir comportamientos de riesgo Primeros Auxilios Psicológicos ¿Soy una persona de fideos? acerca de la elección de carrera TEST: ¿Cómo saber si necesito un Psicólogo?	Ofrece herramientas prácticas y recursos específicos para la identificación temprana de comportamientos de riesgo, la intervención en situaciones de crisis, y el apoyo en la toma de decisiones académicas y de salud mental, mejorando así la efectividad y la calidad del acompañamiento.

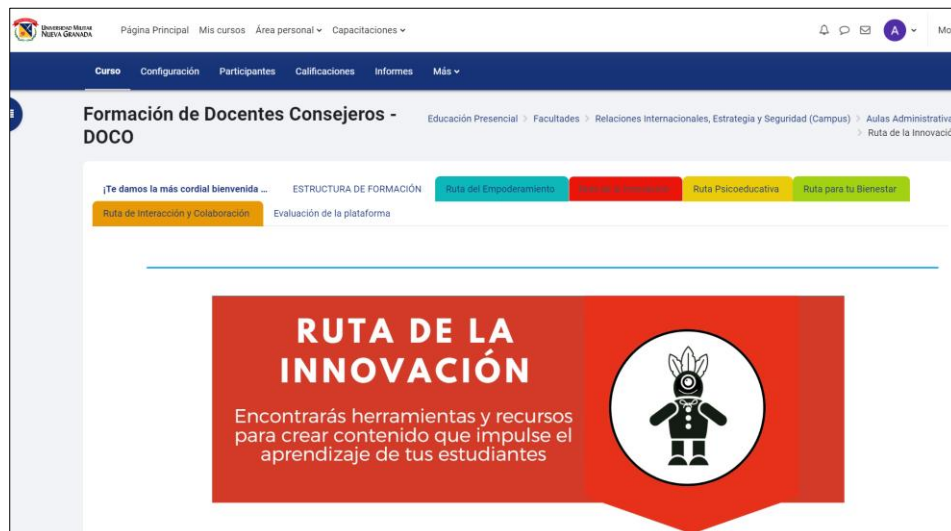
Herramientas tecnológicas que pueden facilitar la dinámica de las sesiones de acompañamiento, haciéndolas más ágiles y efectivas	- Wheel decide - Kahoot - Quizizz - Socrative - Slido - Padlet - Plickers - Factile - Mentimeter	Facilita la interacción y la colaboración durante las sesiones de acompañamiento, haciendo las actividades más dinámicas y atractivas, mejorando la participación y el compromiso de los estudiantes en el proceso de acompañamiento.

Ruta de la innovación

En este espacio se capacita a los docentes sobre técnicas de creatividad para el desarrollo de procesos de innovación educativa a través de técnicas de creatividad que impulsen la generación de nuevas ideas. Dentro de esta ruta se proponen diversas técnicas de creatividad, que estimulan la generación de ideas y el intercambio de perspectivas entre estudiantes y docentes.

De igual manera, se propone la integración de la inteligencia artificial en la práctica educativa y de acompañamiento, sugiriendo aplicaciones y recursos de inteligencia artificial que pueden ser fácilmente adaptadas a los currículos y guías de trabajo. Es preciso mencionar que la aplicación de la IA en la educación está cobrando relevancia al facilitar la personalización del aprendizaje, adaptación de contenidos y estrategias, seguimiento del progreso académico, al ofrecer tutorías inteligentes, análisis predictivo para identificar estudiantes en riesgo, y automatización de tareas administrativas, mejorando así la eficiencia y efectividad del proceso educativo. La IA puede proporcionar retroalimentación instantánea y específica, fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes y apoyar a los docentes en la creación de experiencias de aprendizaje más dinámicas e interactivas (Holmes et al., 2021; Zawacki-Richter et al., 2019). Este enfoque innovador da paso a una educación más inclusiva y contextualizada.

En esta ruta también (figura No.89 – tabla No.71) se integra una propuesta de recursos pedagógicos que permiten diseñar experiencias formativas a través del aprendizaje activo, se propone la incorporación de elementos enfocados en el juego para convertir las actividades de acompañamiento y el proceso de aprendizaje en una experiencia más atractiva y motivadora.

Figura 90*Propuesta ruta de la innovación***Tabla 71***Temáticas y recursos incluidos en el módulo ruta de la innovación*

Temática Macro	Temática Secundaria	Contribución al Desarrollo de los Consejeros Estudiantiles
Recursos de aprendizaje activo	- Gamificación - Design thinking - Aprendizaje basado en servicio - Storytelling - Aprendizaje colaborativo - Plataformas y apps para crear mapas conceptuales y mentales ▪ Gitmind ▪ Miro ▪ Canva ▪ Lucidspark ▪ Mindly ▪ Mindnote ▪ Mindjet ▪ Xmind ▪ Mindboard classic ▪ Mindq	Estos enfoques no solo enriquecen la formación teórica, sino que también fortalecen las competencias prácticas, como la creatividad, la empatía, la resolución de problemas y la comunicación efectiva. Con la integración de estos recursos, los consejeros desarrollan una capacidad crítica para diseñar y aplicar soluciones innovadoras, conectarse de manera significativa con los estudiantes y colaborar eficazmente con sus pares. Cada recurso proporciona un Canva o matriz de trabajo. Estos se constituyen como herramientas flexibles para el diseño y la planificación de actividades, permitiendo a los consejeros personalizar las estrategias de aprendizaje activo según las necesidades específicas de los estudiantes y el entorno educativo en el que se encuentran. Además, las <i>canvas</i> utilizadas disponen de licencia CC (Creative Commons) y son tomadas de los repositorios, de acuerdo con el proceso de curación de contenido definido, lo

Técnicas de creatividad	- Brainstorming con objetos - Brainwrattng - Cadenas de asociaciones - Cocd box now, how, wow! - Mapas mentales - Malla receptora - Mapa de empatía - Matriz de ideas - Mundos relacionados (related worlds) - Método de las cinco rutinas - Scamper - Si y además... - Técnica 4x4x4 - Técnica 6-3-5	que garantiza que los recursos sean accesibles, adaptables y legalmente compartibles, promoviendo un uso ético y colaborativo en la formación continua de los consejeros. Las Técnicas propuestas son herramientas que potencian la capacidad de los consejeros estudiantiles para generar soluciones innovadoras y efectivas en su labor diaria. Estas técnicas no solo fomentan el pensamiento divergente, sino que también permiten a los consejeros explorar múltiples perspectivas y enfoques para abordar problemas complejos. Al incorporar estas técnicas la práctica formativa, los consejeros pueden estructurar sesiones de creatividad que promuevan la colaboración, la reflexión crítica y la innovación, para adaptarse a los desafíos del entorno educativo, mejorando el apoyo que brindan a los estudiantes. También se involucran los canvas de trabajo para la adaptación de las técnicas según conveniencia de los consejeros.
Inteligencia Artificial y Tecnologías Educativas	- Chat gpt - Brainly - Gradescope - Knewton - Knowji - Scispace - Teacherbot.io - Ivy chat - Tabla periódica de apps	Estas herramientas ofrecen soluciones avanzadas para personalizar el acompañamiento, mejorar la comunicación con los estudiantes y optimizar los procesos de seguimiento. Las tecnologías sugeridas permiten una gestión más eficiente de los datos, lo que ayuda a los consejeros a identificar posibles situaciones de riesgo para intervenir de manera más efectiva.

Ruta psicoeducativa

Esta ruta representa un componente fundamental en el programa formativo, toda vez que propone estrategias concretas y efectivas para motivar e inspirar a los estudiantes y fomentar el trabajo colaborativo. Por otro lado, la modalidad de microaprendizaje implementada en esta ruta facilita el proceso de apropiación de los contenidos, esta modalidad constituye una herramienta pedagógica contemporánea que se ajusta perfectamente a los ritmos de aprendizaje de la sociedad actual (Betancur et al., 2023). A través de esta modalidad, se ofrecieron contenidos y actividades formativas tales como: Creación de equipos de trabajo colaborativo y productividad, y la importancia de los equipos de alto desempeño (figura No.91 – tabla No.72).

Figura 91*Propuesta ruta psicoeducativa***Tabla 72***Temáticas y recursos incluidos en el módulo (ruta del psicoeducativa)*

Temática Macro	Temática Secundaria	Contribución al Desarrollo Integral de los Consejeros Estudiantiles
Estrategias de motivación	- Cinco (5) estrategias básicas para mantener motivados a tus estudiantes - La motivación desde la perspectiva de la psicología educativa - Story Centered Course - Motivar a través del aprendizaje activo	Al implementar estrategias básicas para motivar a los estudiantes los consejeros pueden mantener el interés de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. De igual manera, el comprender la motivación desde la perspectiva de la psicología educativa permite utilizar enfoques basados en la investigación para crear un entorno de aprendizaje positivo. Las otras técnicas en las que se instruye permiten la conexión emocional con los estudiantes y el poder involucrarlos en su propio aprendizaje.
Equipos y sinergia (Microlearning)	- Equipos de alto desempeño - Equipos de trabajo colaborativo	La importancia de esta temática radica en el hecho de poder consolidar al equipo de consejeros como un grupo cohesionado y colaborativo, que se destaque por su capacidad para superar metas, impulsar la innovación en su práctica y alinearse a los objetivos institucionales. Por otro lado, los equipos de trabajo colaborativo son esenciales para fomentar un ambiente inclusivo y diverso, donde el intercambio de ideas y la cooperación enriquecen la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Ruta del bienestar

Esta ruta es un componente esencial del programa formativo al reconocer la importancia del bienestar físico y emocional del personal de consejería y acompañamiento estudiantil. El proceso formativo integra un enfoque holístico que abarca tanto la salud física como el equilibrio emocional, brindando recursos y estrategias destinadas a mejorar la calidad de vida y el bienestar en general.

En primer lugar, se enfatiza en el bienestar físico destacando la importancia de mantenerse saludable y con energía. Se recomendaron aplicaciones virtuales (ios o android) de acceso gratis relacionadas con la nutrición, el ejercicio físico y la gestión del estrés. Además del bienestar físico, se otorga una atención especial al bienestar emocional (figura No.92 – tabla No.73).

Figura 92

Propuesta ruta del bienestar



Tabla 73*Temáticas y recursos incluidos en el módulo (ruta del bienestar)*

Temática Macro			Temática Secundaria	Contribución al Desarrollo Integral de los Consejeros Estudiantiles
Recursos orientados a la generación de bienestar	-	Cocina saludable	Estos recursos están diseñados para generar bienestar en los consejeros, reconociéndolos como actores clave en el proceso de acompañamiento estudiantil. Al enfocarse en su bienestar, se busca no solo mejorar su efectividad en el apoyo a los estudiantes, sino también prevenir el estrés y el burnout, condiciones que pueden afectar significativamente su salud y desempeño a largo plazo.	
	-	Acondicionamiento físico		
	-	Relajación y bienestar emocional		
Profesores positivos, estudiantes felices			Esta temática subraya la importancia de que los consejeros mantengan una actitud optimista hacia la vida y hacia su trabajo, lo cual impacta directamente en la motivación y el bienestar de los estudiantes.	
Secretos para conquistar la atención de los estudiantes			En este espacio se ofrecen estrategias para captar y mantener el interés de los estudiantes, asegurando que las sesiones de consejería mantengan su efectividad.	

Ruta colaborativa

Esta ruta es una parte fundamental del programa formativo, ya que enfatiza sobre la importancia de la colaboración y la interacción entre pares. En este espacio, se proponen diversas herramientas y enfoques que fomentan la colaboración y la construcción colectiva de conocimiento.

Uno de los componentes clave de esta ruta, es la integración de las redes sociales en las prácticas formativas. Hoy en día, las redes sociales son una parte intrínseca de la vida cotidiana de muchas personas, por esto, se debe reconocer su valor en el contexto educativo, trascendiendo del limitado concepto de ser plataformas de entretenimiento, para proponerlas como herramientas que pueden enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje y la colaboración.

Esta ruta también propone la posibilidad de hacer parte de un banco de tiempo, un concepto innovador que se basa en la idea de que el tiempo y las habilidades de las personas son recursos valiosos que pueden intercambiarse. Los participantes pueden ofrecer su tiempo y conocimientos en áreas específicas para recibir apoyo en otras, creando una comunidad de aprendizaje y colaboración (figura No.93 – tabla No.74).

Figura 93*Propuesta Ruta Colaborativa***Tabla 74***Temáticas y recursos incluidos en el módulo (ruta del empoderamiento)*

Temática Macro	Temática Secundaria	Contribución al Desarrollo de los Consejeros Estudiantiles
Redes sociales	- WhatsApp - Facebook - Instagram - Twitter - Youtube - LinkedIn - Pinterest - TikTok	El conocimiento de redes sociales permite a los consejeros explorar nuevas formas de comunicación, más accesibles y comunes entre los estudiantes, facilitando el proceso de comunicación y el establecimiento de relaciones de confianza. Al estar familiarizados con estas plataformas, los consejeros pueden conectarse con los estudiantes en los espacios donde se sienten más cómodos, mejorando la interacción y posibilidad de recibir apoyo en tiempo real. Además, las redes sociales pueden ser utilizadas como herramientas para difundir información útil, recursos de apoyo y motivación, haciendo que el acompañamiento sea más dinámico y relevante en la vida diaria de los

	estudiantes. En esta ruta también se propone el Canvas de trabajo para adaptar el uso de redes sociales a las prácticas de acompañamiento.
Ciencia ciudadana - banco de tiempo	Los Bancos de Tiempo son comunidades de intercambio de tiempo que se basan en la confianza mutua y en el compromiso común de generar una economía alternativa no monetaria basada solamente en el tiempo que se intercambia entre las personas que lo componen. Este banco de tiempo se plantea de manera propositiva, con el objetivo de evaluar sus resultados para generalizarla en toda la institución educativa.

5.2.4. Evaluación del proceso formativo

La evaluación del proceso formativo se llevó a cabo al finalizar el programa mediante un instrumento validado y dispuesto en la plataforma Moodle, el mismo que se utilizó en la fase pre. Este instrumento permitió recoger la opinión de los participantes sobre siete aspectos y 15 ítems, relacionados con: Los objetivos del proceso formativo, el contenido, el proceso de autoevaluación, la metodología, el aprendizaje y la transferencia de conocimientos, la plataforma de aprendizaje y la evaluación general del curso.

La evaluación utilizó una escala Likert que ponderaba de 1 a 5 el nivel de acuerdo con las afirmaciones, donde 1 indicaba un total desacuerdo y 5 un total acuerdo. Esta herramienta proporcionó una visión integral del impacto del programa formativo, permitiendo identificar áreas de éxito y aspectos que requieren mejoras para futuras implementaciones. Los resultados de esta evaluación fueron fundamentales para comparar el progreso desde la fase pre hasta la fase post y poder calcular el efecto global del proceso formativo, asegurando así que los objetivos de formación se cumplieran.

A nivel general la evaluación muestra una mejora significativa en las competencias de los docentes y una alta satisfacción con los materiales y la metodología del curso. Estos hallazgos

validaron la eficacia del programa y proporcionaron una base sólida para futuras mejoras y adaptaciones.

Figura 94

Vista espacio de evaluación en la plataforma



5.3. Proceso Curación de Contenido

Curar el contenido de los Recursos Educativos Abiertos (REA) incluidos en el proceso formativo fue esencial para garantizar que los docentes consejeros recibieran información de alta calidad, relevante y actualizada. Al seleccionar y organizar cuidadosamente los materiales, se tiene una seguridad razonable de que provienen de fuentes confiables y reconocidas, lo que mantiene un alto estándar en el proceso formativo (Mendoza, 2017). De igual manera, la curación permitió adaptar los recursos a los objetivos específicos de formación, facilitando la obtención del conocimiento y asegurando el fácil acceso y comprensión del contenido. Para el proceso formativo objeto de estudio se seleccionaron en su gran mayoría, recursos y contenidos provenientes de repositorios de instituciones educativas de amplio reconocimiento como el Tecnológico de Monterrey y su repositorio de productos científicos RITEC y la Universidad de la Sabana, a través del Centro de Tecnologías para la Academia¹².

El proceso de curación siguió seis etapas descritas a continuación, de acuerdo con lo propuesto por Mendoza (2017).

¹² <https://herramientastic.ctadesarrollos.com.co/>

- a) Autoridad /autoría: Verificar quiénes son los responsables de la creación. Puede ser un autor personal o corporativo, se tomará en cuenta su currículum, su disponibilidad (correo electrónico o dirección personal) entre otros datos.
- b) Ubicación responsable: Analizar el sitio web que respalda el contenido, su reputación, procedencia y tipo de organización.
- c) Actualización curricular: Revisar si el contenido corresponde a los enfoques más actuales (incluyendo su fecha de publicación).
- d) Tendencia: Analizar el propósito del documento, su adecuación con los programas educativos y el nivel al que va dirigido y su concordancia con el modelo educativo.
- e) Navegabilidad: Verificar la facilidad de acceso y uso del recurso.
- f) Legibilidad: Verificar si el contenido es claro y entendible, la combinación de colores, tamaños, tipos de letras y fondos e ilustraciones.

De igual manera se indica que para verificar la calidad de los recursos incluidos en el proceso formativo se utilizó cuando fue necesario, la lista de comprobación para evaluar la calidad de un REA, sugerida por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC), entidad perteneciente al Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Autor de la “Guía para la creación de Recursos Educativos Abiertos (REA)” la cual ofrece directrices y recomendaciones para la creación de REA y abarca aspectos técnicos, pedagógicos y legales para asegurar que los recursos creados sean de alta calidad y estén disponibles para su uso libre y gratuito por parte de la comunidad educativa.

5.4. Software para la detección de conductas de riesgo en estudiantes de educación superior

5.4.1. Descripción de la innovación

Resultado del proceso de co-creación a través del taller de innovación abierta realizado con los estudiantes universitarios (descrita los capítulos 3 y 4) se concibió la idea del robot DOCO. En este proceso de co-creación las ideas de los participantes fueron recopiladas, analizadas, mejoradas y orientadas para dar respuesta a la problemática identificada entorno al mejoramiento del proceso de acompañamiento estudiantil. Esta solución denominada DOCO correspondiente en idioma español con: Docente Consejero, se diseñó y programó para captar en tiempo real información sobre las emociones de los estudiantes universitarios, medirlas y ofrecer recomendaciones y recursos de apoyo para su gestión y adecuado manejo por parte de los estudiantes, enriqueciendo la experiencia educativa y una mejora del entorno de aprendizaje.

5.4.2. Funcionamiento operativo

DOCO es una solución tecnológica diseñada para facilitar el acompañamiento estudiantil a través de interfaces accesibles (figura No.96). Los estudiantes pueden acceder a la aplicación móvil de DOCO desde sus dispositivos personales o utilizar las pantallas interactivas ubicadas estratégicamente en áreas de alta concurrencia dentro del campus universitario, como se ilustra a manera de ejemplo en la figura No.95. Una vez que los estudiantes ingresan a la aplicación y aceptan la política de tratamiento de datos, se les solicita registrar información básica como su edad y el semestre que cursan; el registro de datos personales adicionales, como el código de identificación estudiantil o el correo electrónico, es opcional, ofreciendo al estudiante la posibilidad de elegir el nivel de información que desea compartir.

Figura 95

Disposición de DOCO en el campus universitario



Nota: imágenes creadas con inteligencia artificial dalee-2

Figura 96*Vistas reales de DOCO en el dispositivo móvil*

Como parte del proceso de apoyo proporcionado por DOCO, se solicita al estudiante que reporte su estado de ánimo a partir de la escala de evaluación Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) propuesta por los psicólogos David Watson, Lee Anna Clark y Auke Tellegen (Watson et al., 1988) (ver imagen No. 97), la cual evalúa 20 emociones en dos dimensiones: Afecto positivo y negativo, según el baremo validado en una muestra de universitarios de Colombia y tal como se muestra en la tabla No. 75. Esta información es procesada por DOCO para ofrecer a los estudiantes soporte emocional, así como herramientas para la gestión y manejo de sus emociones de manera inmediata y en tiempo real.

Tabla 75

Escala de evaluación Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)

Dimensión	Emoción	Descripción
Afecto Positivo	Emocionado	Entusiasmo, estímulo y anticipación positiva
	Fuerte, energético	Sensación de vigorosidad y energía
	Entusiasmado	Alto nivel de interés y pasión
	Orgullosa	Satisfacción personal derivada de logros o reconocimiento
	Alerta	Estado de estímulo, alta conciencia y vigilancia activa
	Inspirado	Sensación de motivación, ideas creativas o propósito
	Decidido	Firmeza y compromiso con la consecución de metas
	Atento	Capacidad de concentración y foco en el presente
	Activo	Energía elevada y disposición a participar activamente
	Interesado	Curiosidad y deseo de aprender algo nuevo
Dimensión	Emoción	Descripción
Afecto Negativo	Angustiado	Sensación de gran preocupación, tensión o ansiedad
	Molesto	Incomodidad emocional o perturbación
	Culpable	Sensación de responsabilidad de una falta o error
	Asustado	Miedo o temor ante una amenaza
	Enojo, hostil	Enojo o antagonismo hacia otros
	Irritable	Facilidad para enojarse o sentirse molesto
	Avergonzado	Sentirse humillado o en vergüenza
	Nervioso	Sensación de tensión o ansiedad
	Inquieto, alerta	Sensación de ansiedad o incapacidad de relajarse
	Asustado	Experimentar miedo o aprehensión

Figura 97*Escala de reporte y medición DOCO*

Hola Usuario DOCO

Para comenzar, me gustaría saber cómo te has sentido últimamente. ¿Podrías indicarme cuál es la emoción que mejor describe tus experiencias en los últimos días?

Interesad Afligid
Entusiasm Molestad
Fuerte Culpable
Inspirad Asustad
Alerta Hostil
Activ Irritable
Orgullos Avergonza
Determina Nervios
Atent Inquiet
Exaltad Temeros

Hola Usuario DOCO

Si pudieras evaluar esa emoción en una escala del 1 al 5 (donde 1 es muy leve y 5 es muy intenso), ¿qué calificación le darías? Esto me ayudará a entender mejor tu estado emocional y cómo puedo apoyarte mejor.

1) Muy poco o nada
2) Un poco
3) Moderadamente
4) Mucho
5) Muchísimo

5.4.3. Recopilación de datos del software

DOCO recopila datos sobre las emociones de los estudiantes mediante la interacción y análisis de patrones. Esta información es procesada en tiempo real para identificar señales que se enmarquen en posibles conductas de riesgo a partir de lo establecido por el sistema nacional de convivencia escolar Colombiano en escala de Situaciones Tipo I, II y III descritas en la tabla 76, y que puedan indicar una necesidad de intervención según lo establecido en el Decreto 165 de 2013. Esto permite que DOCO no solo brinde apoyo en tiempo real, sino que también actuar como un sistema de alerta temprana, identificando situaciones que podrían requerir una intervención

inmediata y profunda por parte de las instancias académicas, de bienestar y consejeros estudiantiles.

Para ofrecer una ilustración más clara de las interacciones de DOCO, se presentan la figura No.98, la cual proporciona una comprensión detallada de los diálogos y las respuestas generadas por la plataforma. Esta figura muestra cómo DOCO se comunica con los estudiantes, guiándolos y ofreciendo recomendaciones personalizadas en función de sus respuestas.

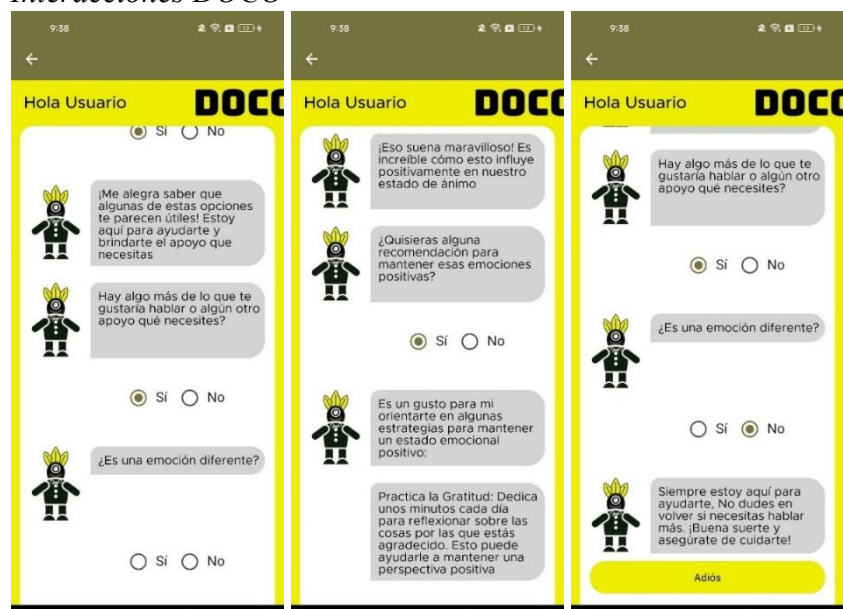
Tabla 76

Marco para la categorización de situaciones de riesgo

Tipo de situación	Descripción
Tipo I.	Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.
Tipo II.	Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (bullying) y ciberacoso (Ciberbullying), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características: a) Que se presenten de manera repetida o sistemática. b) Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados.
Tipo III.	Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar que sean constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, referidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la Ley penal Colombiana vigente.

Figura 98

Interacciones DOCO



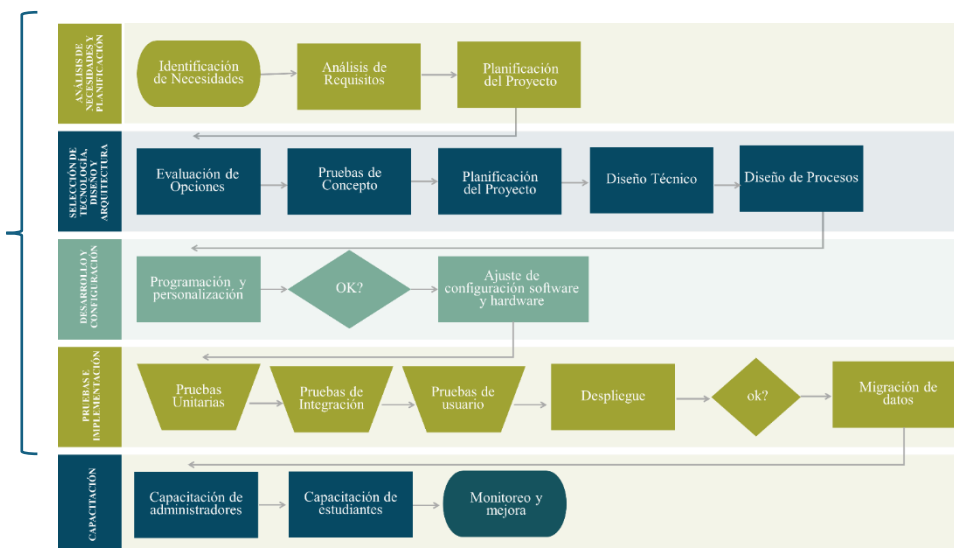
5.4.4. Metodología para el desarrollo de DOCO

El desarrollo de la innovación se basa en el método de desarrollo de software en cascada, también conocido como Waterfall, (Royce, 1970). Este enfoque propone la definición y seguimiento de una serie de etapas, donde cada una debe completarse antes de comenzar la siguiente. Para el desarrollo de DOCO se establecieron cinco macro etapas de desarrollo y tres fases de implementación en los tres campus universitarios con horizonte de tiempo 2024-2026. Estas etapas macro contemplan como se especifica en la figura No. 99, el diagnóstico y planeación, selección de la tecnología, diseño y arquitectura, desarrollo, pruebas y capacitación, y finalmente integración con los sistemas de información académicos disponibles en la universidad.

Para efectos académicos, la presente investigación presenta resultados hasta la etapa 3, las etapas 4 y 5, correspondientes a las pruebas de implementación y capacitación, se encuentran en ejecución, toda vez que el horizonte de desarrollo se extiende a 2026.

Figura 99

Método de desarrollo e implementación de la innovación



5.4.5. Funcionamiento técnico de la innovación

La aplicación ha sido desarrollada en su interfaz de usuario (front-end) usando Blazor, un framework de código abierto de Microsoft. La versión móvil, que funciona tanto en Android como

en iOS, se creó con .NET MAUI, una herramienta que permite desarrollar aplicaciones para múltiples plataformas, incluyendo móviles y escritorio, utilizando el lenguaje de programación C# y el lenguaje de marcado XAML. Para la parte del servidor (back-end), se usó .NET Core 8 API, los datos son almacenados en una base de datos SQL Server. En cuanto a la generación de texto coherente y relevante, se utiliza tecnología de inteligencia artificial, basada en uno de los modelos más avanzados para generar lenguaje.

Para asegurar que todo funciona correctamente, se realizaron pruebas unitarias (unit tests) que verifican cada componente pequeño por separado, garantizando que cada versión nueva sea de alta calidad. Finalmente, toda la solución está alojada en un servidor propio que utiliza Windows Server 2022 y SQL Server 2022.

5.4.6. Capacitación de usuarios

El proceso de capacitación para la implementación de la plataforma DOCO se lleva a cabo en dos etapas, tomando como referencia el método de capacitación basado en la experiencia, Experiential Learning (Chen et al., 2022; Datta, 2023).

En la primera etapa formativa, se desarrolla una capacitación inicial permanente que incluye material explicativo y sesiones de acompañamiento individual. Estas sesiones permiten a los usuarios reflexionar sobre la importancia del cuidado de la salud mental y sensibilizarse respecto a este importante tema. A lo largo de esta fase, los usuarios tienen un primer acercamiento práctico con la plataforma, lo que les permite experimentar y explorar sus funcionalidades, esta interacción directa constituye la experiencia concreta necesaria para que los usuarios se familiaricen con el programa piloto de implementación. Durante este proceso, se alienta a los usuarios a reflexionar sobre sus experiencias, facilitando una comprensión más profunda de cómo la plataforma puede favorecer la generación de su bienestar a nivel emocional, esta combinación de reflexión y experimentación activa asegura que los usuarios no solo comprendan la herramienta, sino que también puedan utilizarla de manera efectiva en su rutina diaria.

La segunda etapa se centra en una capacitación definitiva donde los usuarios reciben una formación más detallada y práctica sobre el uso completo de la plataforma, tanto en la versión móvil como fija en el campus universitario. En esta fase, se recogen y analizan las experiencias y retroalimentación para realizar ajustes definitivos, garantizando que la herramienta se adapte eficazmente a las necesidades de los estudiantes y del personal, con esto se asegura que todos los

usuarios estén plenamente preparados para integrar la plataforma en sus rutinas, maximizando su impacto positivo en la comunidad universitaria.

5.4.7. Administración del software y herramienta tecnológica

La administración de la herramienta tecnológica es una responsabilidad compartida que involucra diversos actores dentro de la institución. Este esfuerzo colaborativo se centra en el área de bienestar estudiantil y la vicerrectoría académica, que coordinan la implementación y supervisión del programa de orientación y acompañamiento estudiantil. De otra parte, los consejeros estudiantiles y psicólogos son actores importantes de este proceso, al utilizar la plataforma para monitorear y apoyar de manera proactiva el bienestar emocional de los estudiantes, asegurando que cada uno reciba el apoyo necesario para su desarrollo académico y emocional. La gestión de este software no solo incrementa la capacidad de la institución para responder de manera efectiva a las necesidades emocionales de sus estudiantes, sino que también, como lo destaca Aithal (2023), fortalece la colaboración entre las distintas áreas de la universidad. Con la coordinación eficaz entre el área de bienestar estudiantil, la vicerrectoría académica y los servicios de consejería, la institución educativa puede ofrecer un soporte más cohesivo y proactivo, que responde no solo a las necesidades individuales de los estudiantes, sino también a las demandas emergentes del entorno académico.

5.4.8. Resultados esperados

La implementación de la herramienta tecnológica producirá beneficios significativos tanto para los estudiantes como para la institución. Se espera que el software facilite la identificación temprana y precisa de estudiantes en riesgo de desarrollar problemas de salud mental o de involucrarse en posibles conductas de riesgo, permitiendo intervenciones rápidas y efectivas.

Al ofrecer un monitoreo continuo y en tiempo real del bienestar emocional de los estudiantes, el software contribuirá a un aumento general del bienestar emocional y mental, lo que puede llevar a una mejora en el rendimiento académico. De igual manera, al sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la importancia de sus emociones, se espera que esta herramienta promueva una cultura de apoyo y empatía, reduciendo la incidencia de conductas problemáticas. Esta innovación mejorará la calidad y accesibilidad de los servicios de apoyo y consejería,

proporcionando datos útiles que pueden ser utilizados por consejeros y psicólogos para ofrecer apoyo más personalizado.

Los principales reportes generados por el software en relación con la expectativa de uso se detallan en la Tabla No.77. Esta tabla proporciona una visión integral de cada tipo de reporte, incluyendo su propósito y la información que ofrece. Estos reportes abarcan desde el monitoreo de los estados emocionales y la efectividad de las intervenciones hasta la evaluación de la participación en programas de apoyo emocional y el impacto en el rendimiento académico. La capacidad de generar estos reportes permite a la institución educativa no solo monitorear el bienestar emocional de los estudiantes de manera continua, sino también tomar decisiones informadas y proactivas para promover un ambiente académico más saludable.

Tabla 77

Principales reportes generados por el software

Identificación del reporte	Información integrada en el reporte	Propósito del reporte
Reportes de Participación y Uso	Comparativo entre grupos de estudiantes	Compara el bienestar emocional entre diferentes grupos de estudiantes (por ejemplo, por facultad, año de estudio, género, nacionalidad)
	Frecuencia de registro emocional	Muestra cuántas veces los estudiantes registran sus emociones y en qué momentos
	Interacción con recursos de apoyo	Provee información sobre el uso de recursos adicionales y contactos con consejeros
Reportes de Bienestar Emocional	Tendencias de afecto positivo y negativo	Muestra las tendencias de los niveles de afecto positivo y negativo entre los estudiantes
	Distribución emocional	Visualiza la distribución de diferentes estados emocionales (positivos y negativos) en un periodo específico
	Evaluación del estado emocional individual	Proporciona un análisis detallado del estado emocional de cada estudiante
Reportes de Intervención y Apoyo	Satisfacción del apoyo recibido	Muestra la satisfacción de los estudiantes con respecto al apoyo emocional recibido
	Identificación de casos de riesgo	Detalla los casos identificados de riesgo emocional
Reportes de Impacto Académico	Correlación entre bienestar emocional y rendimiento académico	Analiza la relación entre los niveles de bienestar emocional y el rendimiento académico de los estudiantes
	Tasa de retención y deserción según estado emocional	Provee estadísticas sobre la retención de estudiantes y la tasa de deserción en relación con su bienestar emocional
Reportes de Evaluación y Mejora Continua	Sugerencias y retroalimentación de usuarios	Recopila comentarios y sugerencias de los usuarios para mejoras futuras de los servicios de bienestar y consejería estudiantil



CAPÍTULO 6

Discusión y Conclusiones



CAPÍTULO 6

Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

Síntesis del capítulo

En esta investigación doctoral, como en cualquier estudio científico, la discusión de los resultados es una sección fundamental, ya que permite interpretar y analizar los hallazgos obtenidos a lo largo de las diferentes fases del estudio, además de justificar la selección de ciertos enfoques y métodos empleados en la investigación. Este capítulo presenta un modelo de discusión estructurado en torno a los objetivos generales y específicos del estudio, proporcionando una evaluación detallada de su cumplimiento. Se examinan las preguntas de investigación principales y secundarias que guiaron el proceso, permitiendo reflexionar sobre cómo los resultados responden a estas cuestiones clave.

Asimismo, se revisan las hipótesis planteadas, evaluando si los datos obtenidos en el estudio permiten confirmarlas o refutarlas. También se incluyen las aportaciones científicas generadas por el estudio, tales como publicaciones en artículos científicos, capítulos de libros y presentaciones en congresos nacionales e internacionales, las cuales contribuyen al avance del conocimiento en el área de acompañamiento estudiantil.

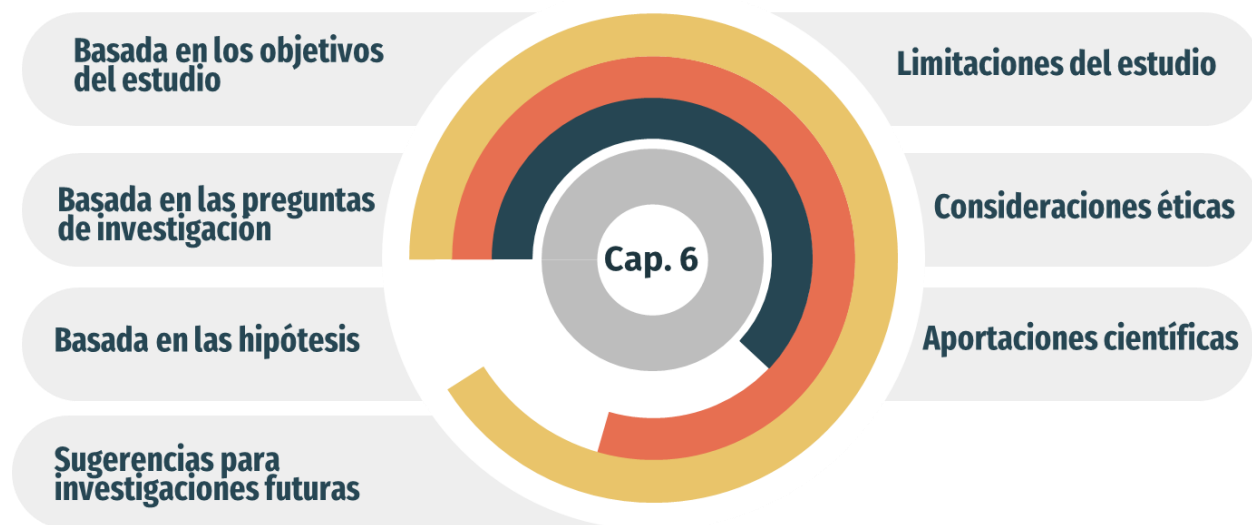
Además, se discuten las limitaciones del estudio, abordando posibles factores que pudieron haber influido en los resultados o que restringen su generalización. Se consideran también las implicaciones éticas del estudio, asegurando que se hayan respetado los principios éticos durante todo el proceso de investigación.

Por último, se ofrecen sugerencias para investigaciones futuras, con el objetivo de continuar enriqueciendo el campo del acompañamiento estudiantil y mejorar la formación del personal de acompañamiento estudiantil, estas recomendaciones servirán de guía para nuevas investigaciones y desarrollos en este ámbito.

A continuación, se presenta la figura identificada como C6 que detalla los aspectos tratados en el capítulo.

Figura 100

Síntesis del capítulo No. 6



6.1. Discusión sobre los resultados

6.1.1. Discusión sobre los resultados, a partir del Objetivo General

Recordemos que el objetivo general se formulaba del siguiente modo: Diseñar, desarrollar y evaluar el efecto de un programa de formación dirigido al personal de educación superior encargado del acompañamiento estudiantil, con el propósito de fortalecer sus habilidades de consejería y apoyar la identificación temprana de conductas de riesgo en estudiantes universitarios.

Llegados a este punto, podemos afirmar que todas las acciones propuestas para lograr el objetivo fueron implementadas exitosamente.

En cuanto al objetivo general, se cumplió con el diseño, desarrollo y evaluación de un programa formativo orientado al fortalecimiento de las habilidades de consejería del personal de acompañamiento estudiantil en la educación superior. Este programa se implementó en una comunidad de docentes consejeros de educación superior, en las etapas, pre y post a la intervención, lo que permitió al investigador conocer los efectos del programa en cada etapa y determinar el efecto global del proceso de formación. El programa se llevó a cabo bajo una metodología virtual y experimentó una transición significativa, pasando de una formación virtual convencional a un enfoque de microlearning y Recursos Educativos Abiertos (REA).

El cambio a microlearning permitió consolidar una ruta formativa de 5 etapas con temáticas actualizadas orientadas no solo a fortalecer las habilidades de consejería, si no, al empoderamiento y bienestar de los consejeros, fomento de la innovación, estrategias pedagógicas y herramientas tecnológicas para dinamizar las sesiones de acompañamiento, diseño de experiencias educativas mediante el aprendizaje activo, técnicas de creatividad y aplicaciones de inteligencia artificial para el apoyo de la gestión académica y de acompañamiento, entre otras. Ofrecer contenido en unidades más pequeñas (microlearning) demostró ser efectivo, al promover una mayor retención de información y mantener constante la participación y finalización del proceso formativo por parte de los participantes, quienes destacaron que el formato les permitió integrar mejor el aprendizaje en sus actividades y horarios.

La plataforma digital utilizada durante el primer período formativo fue reemplazada con base en las recomendaciones de los participantes, la nueva plataforma seleccionada para el segundo período formativo incluyó características mejoradas que facilitaron la interacción y la colaboración, cumpliendo así con uno de los objetivos específicos de fomentar un entorno de

aprendizaje colaborativo. Los resultados de las evaluaciones post formación indicaron un aumento en el efecto en el segundo momento formativo, con un tamaño del efecto que varía de mediano a grande en la mayoría de los indicadores evaluados.

Se observaron mejoras notables en la calidad y relevancia de los contenidos, la adecuación de la metodología y la facilidad de uso de la herramienta tecnológica. Estas áreas fueron señaladas como puntos críticos de mejora en las evaluaciones de la etapa pre-formativa y las mejoras implementadas reflejan una respuesta directa a las necesidades identificadas. Además, la estructura gráfica de los módulos, que fue modificada para mejorar la interacción y el atractivo visual, recibió comentarios positivos, como lo muestra el tamaño del efecto grande en este indicador.

A través de este programa formativo innovador, se han sentado las bases para nuevas posibilidades de capacitación en la educación superior, donde el uso de tecnología y enfoques pedagógicos modernos convergen para ofrecer una experiencia de aprendizaje efectiva y enriquecedora. Este modelo no solo fortalece las habilidades de los consejeros, sino de otros docentes interesados en dinamizar sus prácticas educativas y promover un entorno universitario más receptivo y consiente de las necesidades cambiantes de los estudiantes. Las evidencias de los procesos realizados en la investigación demostraron que este enfoque de formación logró cumplir con los objetivos establecidos, posicionando al programa DOCO como un referente para futuras iniciativas de formación en el ámbito académico.

6.1.2. Discusión sobre los resultados, a partir de los Objetivos específicos

Realizar un diagnóstico para evaluar la eficacia de los servicios de acompañamiento y desempeño del consejero estudiantil desde la perspectiva de los estudiantes universitarios.

El cumplimiento de este objetivo se evidencia en el capítulo 4 donde se muestran los resultados del diagnóstico realizado para evaluar la eficacia de los servicios de acompañamiento desde la perspectiva de 64 estudiantes universitarios que participaron en el diagnóstico, lo cual ofreció a la investigación un punto de partida sólido y una visión cercana de las percepciones, expectativas y necesidades de los estudiantes entorno de la consejería estudiantil. A través del análisis de los resultados del cuestionario validado, se examinaron las razones para utilizar o no estos servicios, así como las recomendaciones para su mejora. Los resultados obtenidos proporcionaron una base consistente para visualizar cómo estos servicios podían optimizarse para satisfacer las necesidades de una población estudiantil diversa y en constante cambio, además, fue

uno de los insumos para estructurar los módulos de formación del personal de consejería y definir la propuesta de apoyo a la gestión del docente consejero, misma que se materializó con la innovación educativa (software) DOOCO. A nivel general, este diagnóstico nos ha permitido conocer a través de las evidencias, la situación inicial previa al diseño de la intervención.

Respecto de la recurrencia al consejero estudiantil de los 64 estudiantes encuestados, el 35.9% si ha recurrido alguna vez al consejero estudiantil, mientras que el 64.1% no lo ha hecho. Esto sugiere una baja utilización de los servicios de consejería por parte de la mayoría de los estudiantes y el primer problema evidente respecto de la optimización de este recurso concebido para el bienestar universitario. De los estudiantes que si han recurrido al consejero se destacan como motivo principal la orientación profesional representando el 20.3% de las respuestas y resaltando el papel del consejero en ayudar a los estudiantes a explorar sus decisiones académicas y profesionales. La desmotivación con el 7.8% de los estudiantes, inconvenientes con profesores y debilidad en métodos de estudio con el 4.7% y 3.1% respectivamente, indicando la necesidad de apoyo en cuestiones académicas y personales.

Entre las principales razones para no recurrir a los servicios de consejería, el 10.9% de los estudiantes indicó que no lo necesitaban o no tenían un caso en particular. La falta de confianza y el desconocimiento del proceso para acceder a los servicios fueron mencionados por el 10.9% y el 7.8% de los estudiantes, respectivamente. Además, el 9.4% expresó que no les gusta llevar sus problemas personales a la universidad, mientras que el 7.8% mencionó no tener tiempo suficiente. Estas razones proporcionaron a la investigación aspectos a mejorar y fortalecer en el personal de acompañamiento estudiantil y los servicios institucionales. La investigación planificó que los módulos formativos incluyeran recursos y temáticas específicas para capacitar a los consejeros en técnicas efectivas de comunicación y construcción de relaciones, con el fin de restablecer la confianza de los estudiantes en ellos.

Además de lo mencionado anteriormente, los estudiantes tienen expectativas específicas sobre el papel de los consejeros, tanto a nivel emocional como educativo. La expectativa más común, expresada por el 29.7% de los estudiantes, es que el consejero actúe como una guía para resolver dudas sobre sus trayectorias académicas. Un 21.9% de los estudiantes busca apoyo para mejorar su rendimiento académico y enfrentar problemas personales, mientras que un 15.6% desea un consejero que sea amable y comprensivo con sus situaciones personales. Asimismo, el 15.6% de los estudiantes resaltó la necesidad de apoyo en situaciones conflictivas, y el 10.9% destacó la

importancia de mejorar la comunicación entre estudiantes y el personal académico. Estos aspectos también se consideraron en el proceso formativo para asegurar que los consejeros puedan satisfacer estas necesidades y expectativas.

Uno de los aspectos más relevantes del diagnóstico fueron las recomendaciones de los estudiantes para mejorar los servicios de consejería. La recomendación principal, mencionada por el 45.3% de los estudiantes, fue mejorar la difusión del programa de consejería para aumentar su visibilidad y conocimiento entre la comunidad estudiantil. Además, el 21.9% de los estudiantes sugirieron la necesidad de contar con consejeros mejor capacitados lo que reafirma la necesidad y pertinencia de este estudio. Otros aspectos importantes incluyeron la continuidad de los consejeros a lo largo de cada semestre, mencionada por el 12.5% de los estudiantes, y la necesidad de mantener canales de comunicación más claros mencionada por el 10.9% de los estudiantes.

El análisis inferencial permitió contrastar algunas de las variables y proporcionar explicaciones para ciertas respuestas. En primer lugar, se examinó la asociación entre las recomendaciones para mejorar los servicios de consejería y la recurrencia de los estudiantes a estos servicios. Obteniendo que las pruebas de chi-cuadrado y Fisher no mostraron asociaciones significativas entre estas variables ($p < .05$), lo que indica que las recomendaciones no parecen estar influenciadas por la experiencia directa de los estudiantes con los servicios de consejería.

Las expectativas de los estudiantes respecto de lo que quieren encontrar en el consejero cuando recurran a él, también fueron analizadas. El querer que el consejero sea “una guía en las dudas de la carrera” y “una persona amable y comprensiva” mostraron una tendencia a ser más mencionadas por estudiantes que no recurren al consejero ($p < .001$) y ($p < .010$) respectivamente. Por otro lado, aquellos que sí recurren al consejero destacaron más el querer tener un “acompañamiento en conflictos con profesores” ($p < .001$) y “un puente de comunicación” ($p = .00$), lo que sugiere diferencias en las necesidades y expectativas según la recurrencia al consejero. Estas expectativas también fueron analizadas y tomadas en cuenta para ser incluidas en el proceso formativo.

Realizar un diagnóstico sobre el contexto del acompañamiento estudiantil universitario desde la perspectiva de los docentes consejeros, orientado a identificar sus habilidades, intereses, dificultades y necesidades formativas.

El cumplimiento de este objetivo se evidencia en el capítulo 4 donde se muestran los resultados del diagnóstico realizado a 27 docentes que desempeñan funciones de consejería en la institución de educación superior objeto de estudio. Como punto de partida el diagnóstico revela información sobre el tiempo de vinculación, carga de trabajo y las necesidades de capacitación. Se observa que la mayoría de los docentes (40.7%) tienen entre 1 y 5 años de vinculación con la universidad, indicando una tendencia hacia la incorporación reciente de personal en el ámbito académico. Un grupo considerable de docentes (22.2%) tiene entre 6 y 10 años de vinculación, lo que sugiere que existe un equilibrio entre nuevos talentos y aquellos con más experiencia. Sin embargo, la proporción de docentes con una trayectoria más prolongada (11 a 20 años) es relativamente baja, representando el 14.8%, lo que en su conjunto podría reflejar un ciclo de renovación en la planta docente.

En cuanto al tiempo dedicado al rol como Docentes Consejeros, más de la mitad (51.9%) lleva entre 1 y 5 años en esta función, indicando una estabilidad significativa dentro del equipo de consejería. No obstante, un tercio de los docentes (33.3%) tiene menos de un año de experiencia en consejería, sugiriendo una reciente expansión de este rol y un interés de nuevos docentes por vincular estas las actividades de consejería en su plan de trabajo. Esta diversidad en la experiencia puede contribuir a una dinámica de trabajo equilibrada, combinando nuevas perspectivas con la experiencia acumulada. El análisis de las horas semanales asignadas a actividades de consejería muestra que el 40.7% de los docentes tienen asignadas entre 2 a 3 horas, indicando una dedicación moderada, toda vez que la dedicación máxima establecida por la Universidad es de 6 horas semanales. Un 29.6% de los consejeros dedica entre 4 a 5 horas a estas actividades, lo que refleja un compromiso más intensivo con la consejería estudiantil. Sin embargo, el 63.0% de los encuestados considera que el tiempo asignado no es suficiente para realizar eficazmente las actividades de consejería, señalando una brecha significativa entre la carga de trabajo real y las expectativas institucionales.

La mayoría de los docentes (40.7%) atienden entre 6 a 10 casos de estudiantes por corte académico, lo que sugiere una carga de trabajo considerable, pero manejable para la mayoría. Sin embargo, una proporción significativa de docentes gestiona entre 11 y 20 casos incluyendo reporte

inicial, seguimiento y cierre del caso, lo que podría generar estrés y afectar la calidad del acompañamiento proporcionado.

En términos de capacitación, el 44.4% de los docentes ha recibido algún tipo de formación para desempeñar su rol de consejería, principalmente a través del Centro de Orientación, Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil (COASE). Sin embargo, el 55.6% de los docentes no ha recibido capacitación formal, lo que indica una carencia significativa en la preparación para manejar eficazmente los desafíos del rol de consejero y hace más visible la necesidad del presente estudio. Esto se refleja en la necesidad expresada por el 66.7% de los docentes de recibir apoyo adicional para manejar casos especiales, como aquellos relacionados con salud mental y problemas personales.

El diagnóstico también destaca que el rendimiento académico es la principal razón por la que los estudiantes buscan consejería (51.9%), seguido de problemas de salud mental como la depresión y la autoagresión (22.2%). Estas cifras subrayan la importancia de que los Docentes Consejeros estén bien equipados para abordar tanto el apoyo académico como las necesidades emocionales de los estudiantes, aspectos que fueron incluidos en el proceso formativo DOCO.

De igual manera, se realizó un análisis inferencial de las asociaciones entre variables clave del diagnóstico, revelando importantes hallazgos sobre la capacitación y el apoyo necesario para mejorar la eficacia de su labor. Este análisis se centró en tres principales relaciones, a saber: La relación entre la capacitación recibida y la necesidad de apoyo para manejar casos especiales, la capacitación y el sentimiento de impotencia, y la capacitación y el deseo de formación adicional.

Relación entre Capacitación y Necesidad de Apoyo para Manejar Casos Especiales.

El análisis de asociación mostró que entre los docentes que recibieron capacitación, el 58.3% ha requerido algún tipo de apoyo para manejar casos especiales. En contraste, entre aquellos que no recibieron capacitación, el 73.3% ha necesitado apoyo. Aunque estos resultados sugieren que la capacitación podría estar asociada con una menor necesidad de apoyo externo, las pruebas estadísticas, incluyendo el chi-cuadrado de Pearson ($p=0.411$) y la prueba exacta de Fisher ($p=0.448$), indican que esta asociación no es estadísticamente significativa. Sugiriendo que, aunque la capacitación puede tener un impacto positivo, no es el único factor que determina la necesidad de apoyo adicional para manejar casos complejos.

Relación entre Capacitación y Sentimientos de impotencia para el manejo de casos.

El análisis de asociación revela que, entre los docentes capacitados solo el 25% se ha sentido impotente o sin herramientas para manejar casos específicos, comparado con el 46.7% de los no capacitados. Aunque esto sugiere que la capacitación podría reducir el sentimiento de impotencia para el manejo de los casos, los resultados de las pruebas de chi-cuadrado ($p=0.247$) y la prueba exacta de Fisher ($p=0.424$) no muestran una significancia estadística. Indicando que, si bien la capacitación contribuye al manejo exitoso de los casos y a reducir la impotencia de los consejeros, otros factores como la experiencia personal y el acceso a recursos también juegan un papel fundamental.

Relación entre Capacitación y Deseo de Formación Adicional.

La mayoría de los docentes, tanto capacitados (66.7%) como no capacitados (73.3%), expresaron un fuerte deseo de recibir formación adicional. Este hallazgo sugiere que, independientemente de la capacitación previa, existe una percepción generalizada de la necesidad de desarrollo y preparación continua en el rol de consejero, dando a esta investigación otra razón certera para su justificación. Las pruebas de chi-cuadrado ($p=0.706$) y la prueba exacta de Fisher ($p=1.000$) confirman que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, lo que subraya la importancia de ofrecer oportunidades de formación continua para todos los docentes consejeros.

Diseñar e implementar un programa de formación basado en herramientas digitales para el personal encargado del acompañamiento estudiantil en el contexto universitario, en las etapas de pretest y posttest.

Este objetivo se aborda de manera exhaustiva en el capítulo 5, donde se detalla a completitud el proceso formativo y los aspectos específicos de las fases formativas. Sin embargo, a lo largo del estudio se presentan elementos que fueron base para su diseño y evaluación. Tal es el caso del capítulo 2, en el cual se exponen los mapeos y revisiones sistemáticas de literatura, que proporcionan una base contextual y de desarrollo sobre las temáticas formativas incluidas, las metodologías de formación, los procesos e indicadores de evaluación de los participantes, así como las competencias y habilidades que se buscaban fortalecer en los consejeros. Asimismo, el capítulo 4 ofrece un análisis completo de los resultados obtenidos en las fases de diseño (diagnósticos), formativas pre y post, al igual muestra el efecto del programa formativo en los periodos 2023 y

2024, y su contribución al fortalecimiento de las habilidades de consejería en el contexto universitario.

A continuación, se presenta una discusión detallada de los principales aspectos del programa formativo

Selección de características del programa formativo a partir del estudio teórico.

Las experiencias formativas revisadas y analizadas en el capítulo 2 corresponden a estudios descriptivos dentro de una metodología de tipo experimental, misma metodología que fue aplicada en nuestro estudio, estas experiencias de formación son dirigidas a diversos participantes según la selección de las muestras y los contextos específicos. Los resultados son generalmente efectivos, destacando que las estrategias formativas se centran en preparar a los consejeros para sus funciones y roles en los contextos universitarios.

Las principales características o rasgos de los programas estudiados, que fueron aplicados al programa de formación de personal de acompañamiento estudiantil DOCO, incluyen:

Uso de enfoque virtual y recursos audiovisuales, propuesto por Young et al. (2021). Este enfoque sugiere que la integración de recursos audiovisuales en la formación mejora la retención de información.

Programa de formación en línea, recomendado por Womack et al. (2020). Este programa flexibiliza el acceso al material de aprendizaje, permite adaptar el ritmo de estudio a las necesidades individuales y utiliza herramientas digitales para enriquecer la experiencia educativa.

Aplicación de evaluaciones tipo cuestionario, según Mohammed et al. (2019). Estas evaluaciones son útiles para obtener información valiosa sobre el conocimiento, habilidades y actitudes de los estudiantes. Los cuestionarios pueden evaluar la efectividad de los métodos de enseñanza, identificar fortalezas y debilidades, y mejorar la retroalimentación y planificación de actividades formativas, de igual manera, su programa formativo se enfoca en desarrollar competencias de liderazgo, comunicación efectiva y manejo de relaciones interpersonales.

Orientación a diferentes tipos de acompañamiento estudiantil, implementada por Stefaniak & Dmoch-Gajzlerska (2020) y Geesa et al. (2022). Esto implica aplicar diferentes enfoques en contextos formativos y de desarrollo profesional, incluyendo la exploración de modelos de mentoría como la tradicional, grupal y en línea.

El programa de entrenamiento en mentoría CO-Mentor, desarrollado por Hsien-yuan y Yanfen (2022). Fue quizás el más inspirador para desarrollar el programa formativo. Este programa

destaca el desarrollo de habilidades tanto en mentores o consejeros como en mentees o estudiantes, proporcionando oportunidades para mejorar el autoconocimiento, el establecimiento de metas, las habilidades de comunicación y la creación de una red de apoyo en mentoría. Utiliza estrategias basadas en evidencia para enseñar habilidades necesarias para brindar y recibir apoyo en los entornos de mentoría. Además, resalta el valor de la tutoría en la educación superior, el papel de los asesores docentes como consejeros y analiza los efectos positivos del acompañamiento a los estudiantes.

Participación en debates grupales, como sugieren Talbert et al. (2021) y Norman et al. (2021). Estas actividades permiten a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y desarrollar habilidades críticas de pensamiento y argumentación.

En general, los programas revisados demostraron ser efectivos en la preparación de mentores y consejeros al emplear metodologías de formación que incluían estrategias estructuradas, basadas en evidencia y orientadas al desarrollo de competencias específicas. El programa formativo DOCO adoptó varios de estos enfoques metodológicos para garantizar que los participantes no solo adquirieran conocimientos teóricos, sino también habilidades prácticas aplicables en su rol como consejeros. El evidenciar teóricamente los resultados positivos de las experiencias formativas previas, fue fundamental para adaptar estos componentes al programa DOCO. Se destaca que este programa fue diseñado cuidadosamente, tomando como referencia los aspectos positivos de los programas estudiados.

Temáticas de formación fase pre

La formación del personal de acompañamiento en las áreas temáticas seleccionadas responde a la necesidad de desarrollar competencias o habilidades clave en los consejeros para enfrentar los complejos desafíos del entorno universitario. Estas áreas están cuidadosamente alineadas con las competencias esenciales identificadas en el estudio teórico (revisión sistemática de la literatura), destacándose como prioritarias para que los consejeros puedan desempeñar su rol de manera efectiva y ofrecer un apoyo integral a los estudiantes.

La formación en Primeros Auxilios Psicológicos Educativos fue fundamental para desarrollar en los consejeros habilidades de intervención en crisis y gestión emocional. Se infiere en que los consejeros deben estar preparados para ofrecer apoyo inmediato y adecuado a los estudiantes que experimentan situaciones de estrés o trauma, utilizando habilidades de empatía profunda y comunicación emocional efectiva. Esta competencia como lo sugieren varios de los

estudios revisados y de los que se destaca el de Tilve & Mendez, (2020), es vital para mantener un entorno seguro y de apoyo donde los estudiantes puedan sentirse comprendidos y atendidos.

El módulo de Resolución de Conflictos se diseñó con el propósito de desarrollar en los consejeros habilidades para manejar dinámicas interpersonales complejas y promover un ambiente escolar armonioso. Como lo destaca Rodgers & Furcron, (2019), los consejeros deben ser capaces de identificar y abordar conflictos de manera efectiva, aplicando técnicas de comunicación y habilidades sociales para facilitar el diálogo y la comprensión entre estudiantes ya sean o no de diversos orígenes. Este módulo también se alinea con la competencia de liderazgo transformacional, donde los consejeros actúan como mediadores y modelos de comportamiento positivo (Gibson et al., 2018).

La formación en resiliencia se enfocó en desarrollar esta competencia en los consejeros, con el objeto de guiar a los estudiantes en el manejo y superación de adversidades. Como lo propone Huynh y Giang (2021) integrado en la revisión teórica, el proceso formativo en resiliencia incluyó el desarrollo de habilidades socioemocionales como la autoeficacia y la adaptabilidad. El objetivo es que los consejeros fomenten en los estudiantes la capacidad de mantener una actitud positiva ante los desafíos y puedan enfrentar situaciones difíciles con confianza y perseverancia.

El módulo formativo autoestima saludable fue elegido por su alta incidencia en las investigaciones revisadas, las cuales sugieren que los consejeros deben estar capacitados para implementar intervenciones que promuevan la equidad y la inclusión ayudando a los estudiantes a reconocer su valor intrínseco y desarrollar una autoimagen positiva. El estudio de Leibowitz-Nelson et al. (2020), sugiere como aspecto fundamental, que los consejeros se capaciten en técnicas para fomentar la autoestima, ya que esto ayuda a promover la participación activa de los estudiantes y su compromiso con el aprendizaje, lo cual tiene un impacto positivo en su rendimiento académico.

El componente formativo Fortalecimiento de Hábitos de Estudio y Manejo del Tiempo fue seleccionado para ayudar a los consejeros en el proceso de guiar a los estudiantes en el desarrollo de habilidades de planificación educativa y gestión del tiempo. Al enseñar a los estudiantes cómo organizar su tiempo y establecer prioridades, los consejeros contribuyen al fortalecimiento de hábitos de estudio efectivos, mejorando así el rendimiento académico y reduciendo el estrés relacionado con las cargas de trabajo (Mujiyati et al., 2020).

De igual manera, para esta etapa formativa inicial se tuvieron en cuenta las temáticas sugeridas por los 27 docentes que manifestaron su interés en recibir formación como consejeros estudiantiles, buscando fortalecer sus habilidades de acompañamiento. Este interés refleja una comprensión profunda de la importancia de la consejería educativa en el desarrollo académico y personal de los estudiantes.

Así mismo, los estudiantes en la fase diagnóstica manifestaron su deseo de encontrar en sus consejeros un apoyo integral que les facilite enfrentar tanto sus desafíos académicos como personales. Los estudiantes mencionaron la necesidad de que los consejeros actúen como puentes de comunicación, especialmente en momentos de conflicto con profesores, ayudándoles a resolver malentendidos y fortalecer las relaciones en el entorno académico. Ellos valoran el acompañamiento en situaciones donde el rendimiento académico se ve afectado y desean que los consejeros ofrezcan estrategias efectivas para superar estas dificultades. Además, esperan que los consejeros sean una guía confiable para resolver dudas relacionadas con sus decisiones de carrera, brindándoles orientación clara para su desarrollo profesional. En el ámbito personal, los estudiantes desean contar con consejeros que sean amables y comprensivos, capaces de comprender sus situaciones personales y proporcionar un soporte emocional. Asimismo, manifiestan la importancia de que los consejeros fomenten la cohesión grupal y promuevan actividades que refuercen el sentido de comunidad y pertenencia, creando un entorno inclusivo y solidario dentro de la universidad. Los aspectos sugeridos en la fase diagnóstica, tanto por docentes como por estudiantes, se detallan en la tabla No. 78. Estas sugerencias fueron fundamentales para definir y estructurar los módulos formativos, asegurando que respondieran a las necesidades y expectativas identificadas.

Tabla 78*Diagnóstico de necesidades formativas sugeridas por estudiantes y docentes*

Sugerencias de Docentes Consejeros		
Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Primeros auxilios psicológicos	7	38.89%
Manejo de casos difíciles (suicidio, depresión, violencia)	4	22.22%
Herramientas pedagógicas	3	16.67%
Otros	3	16.67%
Normatividad interna y reglamento estudiantil	1	5.56%

Sugerencias de Estudiantes		
Descripción	Frecuencia	Porcentaje
Un puente de comunicación	8	12.5%
Acompañamiento en los conflictos con profesores	10	15.6%
Apoyo cuando se baja el rendimiento académico	12	18.8%
Una persona amable y comprensiva con las situaciones personales	10	15.6%
Una guía en las dudas de la carrera	18	28.1%
Una persona que promueva actividades de integración	6	9.4%

Enfoque formativo fase post

El cambio de un enfoque de formación tradicional virtual a uno basado en microlearning y Recursos Educativos Abiertos (REA), responde principalmente a las sugerencias realizadas por los docentes consejeros durante la primera fase del proceso formativo. Estos profesionales, manifestaron haber tenido dificultades con la estabilidad de la plataforma, insatisfacción con las actividades evaluativas, la necesidad de incrementar la interacción entre los participantes. Además, también indicaron que el volumen del contenido temático era demasiado en relación con el tiempo disponible, haciendo necesario un enfoque más adaptable y flexible.

La selección del microlearning se basó principalmente en la capacidad de este enfoque para ofrecer contenido digital en módulos cortos y focalizados que pueden ser explorados a ritmo propio, mejorando la asimilación del contenido. Para fomentar las actividades colaborativas entre los participantes, se implementó la iniciativa del banco de tiempo, concebida como una herramienta que optimiza el intercambio de conocimientos y habilidades entre los docentes consejeros según su conveniencia. De igual manera, las actividades evaluativas fueron remplazadas con la incorporación de elementos interactivos, como test y cuestionarios de percepción para hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo.

El complemento del enfoque microlearning con Recursos Educativos Abiertos (REA) en el proceso formativo fue una decisión estratégica para abordar las necesidades identificadas durante la primera fase del proceso formativo. Al integrar los REA como fuente principal para la generación

de contenido, se proporcionó contenido actualizado y adaptable a las diversas necesidades del personal de acompañamiento estudiantil. Se destaca que el uso de estos recursos educativos permite que, manteniendo la autoría, los materiales puedan ser compartidos y modificados según sus atribuciones y sea necesario, lo que promueve un aprendizaje colaborativo y dinámico.

La selección de Recursos Educativos Abiertos (REA) para el programa formativo se llevó a cabo siguiendo el proceso de curación de contenido sugerido por Mendoza (2017) y la lista de comprobación para evaluar la calidad de los REA, propuesta por el Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios (CEDEC), del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, para garantizar la relevancia, calidad y pertinencia de los materiales seleccionados. Esta selección de recursos se realizó principalmente de los recursos contenidos en los repositorios de productos científicos RITEC del Tecnológico de Monterrey y la Universidad de la Sabana, a través del Centro de Tecnologías para la Academia, entre otros repositorios reconocidos por su calidad. La curación de contenido implicó una revisión exhaustiva de los materiales disponibles en los repositorios, evaluando aspectos como la actualidad de la información, alineación con los objetivos formativos del programa, entre otros aspectos.

Temáticas de formación fase-post

Teniendo en cuenta las sugerencias y resultados obtenidos en la evaluación del primer momento formativo, así como el análisis detallado de las entrevistas realizadas al personal de acompañamiento estudiantil del Tecnológico de Monterrey y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se diseñó una ruta formativa renovada y más efectiva para la segunda fase del programa, denominada DOCO.

La evaluación inicial reveló diversas áreas de mejora en la formación de los consejeros estudiantiles. Los docentes manifestaron preocupaciones específicas, como la inestabilidad de la plataforma utilizada, la percepción negativa de las actividades evaluativas, y la necesidad de una mayor interacción entre los participantes. Estos aspectos críticos fueron fundamentales para reestructurar la estrategia formativa y orientar el nuevo enfoque hacia una experiencia de aprendizaje más dinámica, accesible y colaborativa.

El análisis de las entrevistas con el personal de las reconocidas universidades latinoamericanas proporcionó valiosas perspectivas que complementaron las observaciones iniciales. El programa de mentoría del Tecnológico de Monterrey, conocido por su enfoque integral y personalizado en la formación de consejeros, destacó la importancia de un acompañamiento

continuo, basado en la innovación educativa, en recursos colaborativos, bienestar del personal de acompañamiento, detección de situaciones de riesgo e inteligencia emocional. La UNAM, por su parte, enfatizó la relevancia de contar con recursos bien estructurados y accesibles, que faciliten la gestión de casos y la orientación vocacional. Estas observaciones se integraron en el rediseño de la ruta formativa, asegurando que DOCO no solo cumpla con las expectativas pedagógicas, sino que también se alinee con las mejores prácticas internacionales.

Tomando aspectos destacados de las dos experiencias, la ruta formativa DOCO implementada en la segunda fase, incorporó un enfoque de microlearning, permitiendo a los participantes acceder a contenido modular adaptado a sus necesidades y horarios. Además, se integró el uso de Recursos Educativos Abiertos (REA) debidamente seleccionados y curados, con la flexibilidad necesaria para adaptarse a diferentes contextos y escenarios educativos. Se toma entonces un base de innovación educativa con recursos

Realizar una evaluación del programa de formación en las etapas pretest y posttest, con el fin de identificar áreas de mejora y optimizar la eficacia del programa para futuras implementaciones.

Este objetivo se ve materializado en el capítulo 4 que muestra los resultados obtenidos en la evaluación de las fases pre y post formación, permitiendo también, calcular el tamaño del efecto a nivel de cada componente de la evaluación y el efecto global.

Los resultados revelan un tamaño de efecto global del programa formativo de 0.75. A nivel de los indicadores de evaluación, el indicador que mostró el mayor tamaño de efecto fue el p3 ($r = 0.85$), relacionado con la actualización de los recursos e información propuestos y el indicador con el menor tamaño de efecto fue el p10 ($r = 0.65$), relacionado con la promoción de la motivación para realizar el proceso formativo.

Los resultados indican mejoras en la mayoría de los indicadores de 2023 a 2024, con valores de R_p más altos en 2024 para todos los ítems. Los valores de Z y p muestran significancia estadística en la mayoría de los ítems, indicando que las diferencias entre los dos años son estadísticamente significativas.

El análisis de los tamaños de efecto por pregunta revela diferencias puntuales entre los componentes evaluados. Los componentes que se mantienen por encima del promedio de efecto global (0,75) son: P1 (0,78), P2 (0,82), P3 (0,85), P6 (0.83), P11 (0,77), P12 (0.80) y P15 (0.84).

Estos resultados indican que en estos aspectos la intervención tuvo un impacto especialmente fuerte y consistente, superando el promedio general del estudio.

Por otro lado, los componentes que se sitúan por debajo del promedio son: P4 (0.67), P5 (0,75), P7 (0,71), P8 (0.67), P9 (0.65), P10 (0.65), P13 (0,75) y P14 (0,74), ubicados en la zona de efecto grande, aunque con menor efecto individual con respecto al promedio global. Esta información permite identificar fortalezas y oportunidades de mejora específicas dentro de los componentes evaluados, orientando futuras intervenciones hacia una mayor efectividad.

Diseñar y desarrollar una solución tecnológica (software) que apoye la identificación de posibles conductas de riesgo en los estudiantes universitarios a partir del monitoreo y gestión de emociones.

En el capítulo 5 se evidencia el cumplimiento integral de este objetivo, al igual, el capítulo 3 expone las fases seguidas para su diseño y desarrollo. El punto de partida para la concepción y desarrollo del software DOCO (Docente Consejero) fue un taller de innovación abierta realizado en una de las sedes del campus universitario durante el periodo académico 2022-2. Este taller, en el que participaron estudiantes del programa de Administración de la Seguridad y Salud Ocupacional, se estructuró siguiendo la metodología de Design Thinking. A lo largo de cinco horas, los estudiantes divididos en equipos trabajo identificaron necesidades y desafíos relacionadas con su bienestar estudiantil y entorno a estas, generaron ideas innovadoras para mejorar el sistema de apoyo y acompañamiento que reciben.

El taller se estructuró en varias fases, comenzando con la empatía, donde se recopiló información sobre las experiencias de los estudiantes. Luego, se avanzó a la fase de definición, donde se analizaron los datos recopilados para identificar patrones y problemas comunes. A partir de este análisis, se redactó el problema, enfocado en cómo las dificultades identificadas afectan el bienestar estudiantil y rendimiento de los estudiantes y cómo el programa de orientación y acompañamiento institucional podría adaptarse para satisfacer mejor estas necesidades.

En la fase de ideación, los estudiantes generaron una amplia gama de soluciones potenciales, que luego fueron prototipadas y evaluadas para determinar su viabilidad y potencial impacto. El uso de la herramienta Mentimeter permitió someter a votación las mejores ideas,

facilitando un proceso de selección participativo y dinámico. De este proceso, surgió DOCO como la idea más prometedora para captar y analizar las emociones de los estudiantes.

El desarrollo técnico de DOCO siguió el método de desarrollo de software en cascada (Waterfall). Este enfoque permitió que cada fase del desarrollo, desde la planificación hasta la implementación, se llevara a cabo de manera secuencial y ordenada, asegurando que cada etapa fuera completada antes de pasar a la siguiente. La aplicación fue desarrollada utilizando tecnologías de vanguardia, como Blazor para la interfaz de usuario y .NET MAUI para la versión móvil, garantizando que la herramienta sea accesible y fácil de usar tanto en dispositivos personales como en las pantallas interactivas ubicadas en el campus.

Se debe resaltar que DOCO no solo se limita a la captura de emociones, sino que también incorpora un sistema de alertas tempranas que permite a los consejeros intervenir antes de que los problemas emocionales se conviertan en crisis. Este sistema se basa en la categorización de situaciones de riesgo, siguiendo el marco establecido por el sistema nacional de convivencia escolar Colombiano. Los datos recopilados son procesados en tiempo real y las alertas generadas se envían a los administradores y consejeros estudiantiles para una respuesta rápida y adecuada.

La capacitación para el uso de DOCO se lleva a cabo en dos etapas, siguiendo el método de aprendizaje experiencial. En la primera etapa, los usuarios reciben una formación inicial que incluye material explicativo y sesiones de acompañamiento individual, permitiéndoles familiarizarse con la herramienta. En la segunda etapa, se profundiza la capacitación, incluyendo ajustes basados en la retroalimentación de los usuarios para garantizar que la herramienta se adapte eficazmente a sus necesidades.

Emociones y conductas de riesgo en estudiantes universitarios

Centrada en la pregunta de revisión de literatura encaminada a examinar las diversas conductas de riesgo observadas en estudiantes universitarios, la investigación analizó 248 publicaciones, identificando y categorizando las conductas de riesgo más comunes en este grupo para un total de 27 fuentes recurrente de riesgo. Este análisis exhaustivo sirvió como base sólida para el desarrollo del software DOCO, diseñado para el análisis de emociones y la detección temprana de conductas de riesgo entre los estudiantes universitarios. DOCO se diseña y desarrolla como una herramienta preventiva que facilita la identificación y el abordaje proactivo de estas conductas de riesgo, ofreciendo soporte personalizado y promoviendo el bienestar emocional de los estudiantes.

Con un inventario de 27 conductas riesgosas identificadas a partir de las publicaciones analizadas, el software DOCO fue entrenado para responder de manera inmediata y efectiva a las necesidades de los estudiantes universitarios, reconociendo patrones de comportamiento y señales de alerta, de acuerdo con la escala de evaluación.

DOCO está diseñado para ofrecer a los estudiantes retroalimentación personalizada y recursos de apoyo en tiempo real, lo que facilita la intervención temprana antes de que las conductas riesgosas se conviertan en problemas más graves. Al proporcionar orientación y sugerencias adaptadas a las necesidades individuales de cada estudiante, DOCO no solo ayuda a mitigar los riesgos, sino que también empodera a los estudiantes para que tomen decisiones informadas sobre su bienestar. Al integrar la tecnología y la inteligencia artificial con prácticas de asesoramiento basadas en evidencia, DOCO representa una innovación significativa en el apoyo a la salud mental y emocional de los estudiantes, promoviendo un equilibrio saludable entre su vida académica y personal.

Respecto de la identificación y gestión de emociones por parte de la herramienta tecnológica, se infiere en que la elección de la escala PANAS se alinea con las mejores prácticas en la identificación y manejo de conductas de riesgo, estudiadas en la revisión sistemática de literatura sobre competencias del personal de acompañamiento estudiantil. Esta revisión fue un importante insumo, toda vez que permitió definir para DOCO la escala de evaluación Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) para evaluar las emociones de los estudiantes debido a su eficacia en ofrecer un inventario detallado y preciso de los estados emocionales. La escala PANAS, es un instrumento estandarizado que mide 20 afectos (emociones) divididos en dos dimensiones principales: El afecto positivo y el afecto negativo. Este enfoque es fundamental para comprender el bienestar emocional de los estudiantes universitarios, dado que las emociones juegan un papel fundamental en el comportamiento y el desarrollo de conductas de riesgo.

El uso de la escala PANAS por parte de DOCO no solo facilita la detección de estados emocionales que podrían desencadenar comportamientos riesgosos, sino que también ofrece una base para la intervención proactiva, ayudando a los estudiantes a gestionar sus emociones de manera más efectiva. Al proporcionar una evaluación constante y ajustada de las emociones, DOCO apoya a los estudiantes en la identificación de sus propias necesidades emocionales y en el desarrollo de estrategias de afrontamiento, promoviendo un entorno universitario más seguro y saludable.

6.2. Contraste de Hipótesis

Hipótesis central: Resolución de la hipótesis

La hipótesis central (H) de esta investigación planteó:

La formación del personal de acompañamiento estudiantil universitario tiene un efecto sobre sus habilidades de consejería, siendo este, mayor en una segunda etapa de formación (post) en comparación con la primera etapa formativa (pre).

La hipótesis nula (H_0) sostuvo:

H_0 = La formación del personal de acompañamiento estudiantil universitario no tiene un efecto significativo sobre sus habilidades de consejería y no se observan diferencias entre la segunda etapa de formación (post) y la primera etapa formativa (pre)

Los resultados obtenidos con un tamaño de efecto global promedio de 0.75, sugieren que, hubo una mejora significativa en los indicadores evaluados. Todos los componentes se ubican en la zona de efecto grande con 7 componentes por encima del promedio y 8 componentes por debajo del promedio. Lo que respalda la hipótesis central de que el programa tuvo un impacto positivo en la segunda etapa formativa sugiriendo que la hipótesis nula puede ser rechazada a favor de la hipótesis central.

Hipótesis complementarias: Resolución de las hipótesis

Resultados para H_1 :

(H_1): La calidad y actualización de los contenidos del programa formativo es significativamente mayor en la fase formativa post en comparación con la fase pre, sugiriendo mejoras del material y recursos utilizados.

- Tamaño del efecto: 0.81 (grande)
- Valor p promedio: 0.000 (significativo)

Los resultados indican un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, lo que sugiere que la calidad y actualización de los contenidos mejoraron significativamente en la fase post. Esto respalda la hipótesis sobre mejoras efectivas en el material y los recursos utilizados.

Resultados para H₂:

(H₂): El tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos es más adecuado en la fase formativa post en comparación con la fase pre, indicando una mejor planificación y estructuración del programa formativo.

- Tamaño del efecto promedio: 0.747 (grande)
- Valor p promedio: 0.028 (significativo)

Con un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, los resultados sugieren que el tiempo propuesto para el desarrollo de los módulos fue más adecuado en la fase post, indicando mejoras en la planificación y estructuración del programa.

Resultados para H₃:

(H₃): La metodología utilizada en el programa de formación es más adecuada en la fase formativa post en comparación con la fase pre, sugiriendo mejoras en los enfoques pedagógicos aplicados.

- Tamaño del efecto promedio: Tamaño del efecto promedio: 0.7088 (grande)
- Valor p promedio: Valor p promedio: 0.033 (significativo)

Los resultados muestran un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, lo que sugiere que la metodología utilizada mejoró en la fase post, respaldando la hipótesis de mejoras en los enfoques pedagógicos.

Resultados para H₄:

(H₄): La herramienta tecnológica utilizada para el proceso de formación es más amigable y fácil de manejar en la fase formativa post en comparación con la fase pre, reflejando mejoras en la interfaz y accesibilidad de la plataforma digital.

- Tamaño del efecto promedio: 0.737 (grande)
- Valor p promedio: 0.000 (significativo)

Con un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, los resultados indican que la herramienta tecnológica es significativamente más amigable y fácil de manejar en la fase formativa poste, reflejando mejoras en la interfaz y accesibilidad.

Resultados para H₅:

(H₅): Las actividades complementarias del programa de formación son más adecuadas en la fase formativa post en comparación con la fase pre, indicando una mejora en el diseño de estas actividades.

- Tamaño del efecto promedio: 0.833 (grande)
- Valor p promedio: 0.001 (significativo)

Los resultados muestran un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, sugiriendo que las actividades complementarias son más adecuadas en la fase formativa post, indicando un refinamiento en su diseño.

Resultados para H₆:

(H₆): El diseño gráfico de los módulos del programa es más apropiado en la fase formativa post en comparación con la fase pre, indicando mejoras en la estética y funcionalidad de los materiales didácticos.

- Tamaño del efecto promedio: 0.8416 (grande)
- Valor p promedio: 0.000 (significativo)

Con un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, los resultados respaldan la hipótesis de que el diseño gráfico de los módulos mejoró significativamente en la fase post, superando la estética y funcionalidad.

Resultados para H₇:

(H₇): La motivación de los participantes en la fase formativa post es mayor en comparación con la fase pre, reflejando esfuerzos en la promoción de un ambiente de aprendizaje más motivador.

- Tamaño del efecto promedio: 0.737 (grande)
- Valor p promedio: 0.000 (significativo)

Los resultados muestran un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, lo que sugiere que, hubo cambio en la motivación significativo entre las fases pre y post.

Resultados para H₈:

(H₈): La colaboración de los participantes en la fase formativa post es mayor en comparación con la fase pre, reflejando esfuerzos en la promoción de un ambiente de aprendizaje más colaborativo.

- Tamaño del efecto promedio: 0.841 (grande)
- Valor p promedio: 0.000 (significativo)

Los resultados muestran un tamaño de efecto grande y un valor p significativo, lo que sugiere que, hubo cambio en la colaboración entre las fases pre y post.

6.3. Limitaciones del Estudio

En el transcurso de esta investigación, se encontraron diversos obstáculos y limitaciones que influyeron en su desarrollo y en los resultados obtenidos. Estos desafíos, inherentes a cualquier proceso investigativo, estuvieron fuera del control directo del investigador y marcaron ciertas restricciones en el alcance del estudio. A continuación, se detallan estos factores, con el objetivo de proporcionar una comprensión más completa del contexto en el que se llevó a cabo la investigación y de cómo estos elementos pudieron haber impactado la misma.

Algunas limitaciones para conducir y desarrollar la investigación estuvieron relacionadas con: Acceso restringido a ciertos tipos de información: En particular, la dificultad para obtener datos de docentes, estudiantes o información interna relacionada con la población objeto de estudio (docentes consejeros). Esta restricción limitó temporalmente la amplitud del estudio, ya que no se pudo acceder a oportunamente a información relevante para la investigación.

Una limitación de esta investigación radicó en la magnitud reducida de la muestra de consejeros participantes: La naturaleza específica de la actividad de consejería en la institución de origen implicó una disponibilidad reducida de docentes consejeros dispuestos a participar en el estudio, esta situación generó un desafío adicional para el investigador, quien tuvo que emplear esfuerzos considerables en persuadir y motivar a los docentes para su participación activa, impactando así en la amplitud y diversidad de la muestra obtenida.

Otra limitación en el desarrollo de esta investigación fue el impacto significativo de la pandemia de COVID-19: Las restricciones impuestas para contener el virus limitaron el acceso a la población objetivo para llevar a cabo el proceso de formación. Además, las medidas de distanciamiento social y las restricciones en las interacciones presenciales obstaculizaron la recolección y el procesamiento de datos de manera oportuna. Estos desafíos impuestos por la pandemia resultaron en demoras afectando el cronograma y la ejecución del estudio. Tal vez la mayor limitación esta relacionada con el fallecimiento y retiro de algunos consejeros, quienes participaron en la fase formativa pre, lo que obligó a recomponer la muestra en el proceso de formación post.

Una limitación trascendental en el desarrollo de esta investigación fue el estado de salud del investigador principal, quien enfrentó el diagnóstico y tratamiento de cáncer. La enfermedad y su tratamiento impusieron restricciones en términos de energía, tiempo disponible y concentración, lo que afectó el ritmo del trabajo investigativo. Esta circunstancia excepcional, inevitablemente,

influyó en la ejecución del proyecto y también en los plazos de finalización del estudio, representando un desafío personal y profesional considerable para el doctorando.

6.4. Prospectiva: Líneas de investigación futuras

Las posibilidades de investigación futura en el ámbito del acompañamiento estudiantil y la formación de consejeros son amplias y ofrecen oportunidades para seguir profundizando en aspectos clave que pueden mejorar la calidad del apoyo brindado a los estudiantes en la educación superior. Algunas de estas líneas de investigación futura incluyen:

Impacto a largo plazo de los programas de formación continua para el personal de consejería, analizando cómo el desarrollo constante de nuevas competencias y habilidades influye en la calidad del acompañamiento y en la satisfacción tanto de los consejeros como de los estudiantes. Realizar estudios sobre la identificación y desarrollo de competencias socioemocionales en el personal de consejería, sería de interés investigar como las habilidades de empatía, gestión de conflictos, escucha activa y la inteligencia emocional, influyen en la calidad del acompañamiento y en el apoyo brindado a los estudiantes.

Diseño, implementación y evaluación de plataformas digitales para acompañamiento y consejería estudiantil, tales como aplicaciones para la gestión de emociones, plataformas de tutoría online, o sistemas de monitoreo del rendimiento académico, explorando su eficacia en la mejora del apoyo brindado a los estudiantes.

Dado el aumento de problemas de salud mental entre los estudiantes, investigaciones futuras pueden enfocarse en estudiar cómo el acompañamiento estudiantil influye en la salud mental y el bienestar emocional. Otra área podría interesante podría dirigirse a la integración de enfoques interdisciplinarios, tales como, psicología, pedagogía y trabajo social, en la mejora de los servicios de acompañamiento estudiantil.

Se llama la atención sobre realizar investigaciones comparativas que analicen los diferentes modelos de acompañamiento estudiantil en contextos culturales y educativos diversos, tanto a nivel nacional como internacional. Así mismo, con la expansión de la educación a distancia y los modelos híbridos, es fundamental investigar cómo se puede adaptar el acompañamiento estudiantil a estos nuevos entornos, centrarse en diseñar estrategias específicas para brindar apoyo efectivo a estudiantes que no están físicamente presentes en el campus, utilizando tecnologías y plataformas digitales.

Desarrollo de estrategias de acompañamiento personalizadas, basadas en el análisis de datos individuales de los estudiantes (rendimiento académico, comportamiento emocional, etc.). Investigar cómo las herramientas de analítica de datos pueden ayudar a identificar estudiantes en riesgo y adaptar las intervenciones de manera proactiva y específica.

Explorar cómo el acompañamiento estudiantil contribuye a mejorar la equidad en la educación superior, particularmente en términos de brindar apoyo adecuado a estudiantes de grupos subrepresentados, estudiantes con discapacidades o estudiantes en situación de vulnerabilidad social y económica.

Una línea prioritaria y relevante para el contexto colombiano, sería investigar la correlación entre la calidad del acompañamiento estudiantil y las tasas de graduación, ayudando a establecer vínculos directos entre el acompañamiento efectivo y la permanencia y éxito académico de los estudiantes a lo largo de su trayectoria universitaria.

6.6. Consideraciones éticas

En el desarrollo de esta investigación sobre la formación de profesores de educación superior en el acompañamiento estudiantil, se han tomado en cuenta diversas consideraciones éticas para asegurar la protección y el respeto de los derechos de todos los participantes involucrados. Primero y ante todo, se obtuvo la autorización para desarrollar la investigación en la Institución Universitaria y el consentimiento y participación voluntaria de todos los participantes, tanto estudiantes como docentes consejeros (en las etapas de diagnóstico y formación pre-post), expertos validadores y todo quien participo en el estudio, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos y procedimientos del estudio. Este consentimiento se aseguró mediante cartas de invitación, correos electrónicos y una explicación detallada en los cuestionarios suministrados, garantizando que la participación fuera completamente voluntaria y que los participantes pudieran retirarse del estudio en cualquier momento sin ninguna repercusión negativa (Asociación Americana de Psicología, 2020). Además, se implementaron medidas estrictas para garantizar la confidencialidad y anonimato de los datos recolectados. Todos los datos personales fueron resguardados por el investigador principal, almacenados únicamente en el equipo de investigación, evitando cualquier posibilidad de identificación individual en los reportes finales (Asociación Americana de Psicología, 2020). También se adoptaron prácticas de transparencia y honestidad científica, asegurando que los resultados del estudio se presenten de manera fiel y precisa, sin alteraciones ni omisiones que pudieran distorsionar la realidad de los hallazgos finales (Asociación Americana de Psicología, 2020). En caso de detectar cualquier conflicto de interés, estos fueron divulgados adecuadamente para mantener la integridad del proceso investigativo finales (Asociación Americana de Psicología, 2020). Además, se consideraron las implicaciones sociales y educativas del estudio, procurando que los resultados contribuyan positivamente al mejoramiento de las prácticas de acompañamiento estudiantil y formación docente y evitando cualquier daño potencial a los participantes o a la comunidad educativa en general. Finalmente, el estudio se llevó a cabo conforme a los principios éticos establecidos por las normativas institucionales de la Universidad de Salamanca, Universidad Militar Nueva Granada, Instituciones Educativas en las cuales se socializaron los resultados de investigación y los establecidos por las editoriales y medios de publicación, al igual, el uso responsable de la inteligencia artificial y las directrices internacionales para la investigación con seres humanos, asegurando así el cumplimiento de los

más altos estándares de ética en la investigación educativa finales (Asociación Americana de Psicología, 2020).

A continuación, se detalla en la tabla No. 79 la recopilación de pautas y proceso éticos desarrollados en las distintas etapas del proceso de investigación, desde su concepción inicial hasta la entrega del documento final de investigación.

Tabla 79

Procesos Éticos de la investigación

Etapas de la Investigación	Procesos Éticos Desarrollados
Plan de investigación - Diseño del Estudio	Aprobación por parte del tutor de trabajo de grado Identificación y manejo de posibles conflictos de interés Definición clara de los objetivos del estudio
Revisión y Aprobación Ética	Presentación del proyecto (plan de investigación) para aprobación por parte de la Comisión Doctoral del programa de doctorado Estudios en la sociedad del conocimiento de la Universidad de Salamanca
Consentimiento Informado	Informe de la investigación en la institución educativa rigen Provisión de información detallada a los participantes sobre los objetivos de los instrumentos y la manifestación libre y espontánea de su participación
Selección de Participantes	Aseguramiento de la voluntariedad de la participación Inclusión de criterios claros para la selección de los participantes
Recolección de Datos	Implementación de medidas para garantizar la confidencialidad y anonimato de los participantes Almacenamiento seguro de los datos recolectados
Análisis de Datos	Aplicación de prácticas de análisis que garanticen la integridad y honestidad científica. Uso de métodos estadísticos apropiados y transparentes
Reporte de Resultados	Presentación fiel y precisa de los resultados, sin alteraciones ni omisiones.
Difusión de Resultados	Difusión de los hallazgos de manera transparente y accesible para la comunidad académica y educativa, tanto en las publicaciones científicas como en el documento final de tesis.
Revisión Continua y Ajustes	Protección de la identidad de los participantes en todas las publicaciones Realización de revisiones continuas y ajustes al estudio en caso de ser necesario. Informe y aprobación de la modificación del plan de investigación por parte de la Comisión Doctoral del programa de doctorado Estudios en la sociedad del conocimiento de la Universidad de Salamanca, por cambio de dedicación en la modalidad de estudios del investigador principal.

6.7. Aportaciones científicas, contribución al conocimiento

Como resultado de la investigación, se llevaron a cabo diversas actividades respaldadas por la productividad académica que se detalla a continuación:

Comunicaciones científicas internacionales publicadas con ISBN y memorias indexadas

- Alves-Noreña, A.C., Rodríguez-Conde, M.J. & Hernández-Ramos, J.P. (2021). Development of a training program for higher education counselor teachers. En *Proceedings of the Ninth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'21)* (pp. 702–706). Association for Computing Machinery (ACM). <https://doi.org/10.1145/3486011.3486537>
 - Alves-Noreña, A.C., Rodríguez-Conde, M. J, & Hernández-Ramos, J. P (2021, octubre). Objetos virtuales de aprendizaje (OVA) para la formación de docentes consejeros de educación superior. En *XI Congreso Internacional de Computación CICOM 2021: Tecnología, la educación y los modelos de aprendizaje en la digitalización del conocimiento*. Colombia.
- Alves-Noreña, A. C., Rodríguez-Conde, M. J. & Hernández-Ramos, J. P (2023, julio). Potenciando la formación del personal de acompañamiento estudiantil en educación superior: Diseño e implementación de una experiencia educativa innovadora basada en el enfoque de microlearning y recursos abiertos de aprendizaje. En *el III Congreso Internacional de Innovación y Tendencias Educativas INTED 2023*.
- Alves-Noreña, A. C., Rodríguez-Conde, M. J. & Hernández-Ramos, J. P. (2024). Prototipado de emprendimiento educativo AI LEARN para la formación docente en inteligencia artificial a través de una plataforma de recursos educativos abiertos: Estancia Internacional UNESCO/ICDE 2023. 13º Congreso Internacional de Computación (CICOM 2023). Inteligencia Artificial: Presente y Futuro. México.
 - Alves-Noreña, A. C., Rodríguez-Conde, M. J. & Hernández-Ramos, J. P. (2023). Empowering the development of higher education teacher counselors: Innovative training strategies to strengthen competency in student accompaniment. En *11 International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality TEEM'23*. Braganza Portugal. ISBN 978-981-97-1813-9 ISBN 978-981-97-1814-6 (eBook).
 - Tinoco-Giraldo, H., Alves-Noreña, A.C., Santos, A.C. y Rivetta, M.S. (2023). Multi-Dimensional Mentoring Framework within the context of PhD students of the Doctorate Program of Formation in the Knowledge Society of the University of Salamanca. En *11 International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality*

TEEM'23. Braganza Portugal. ISBN 978-981-97-1813-9 ISBN 978-981-97-1814-6 (eBook).

- Alves-Noreña, A. C, Rodríguez-Conde, M. J. & Hernández-Ramos, J. P. (2023). Innovations for the detection of risk behaviors in higher education: software design for the promotion of safe and inclusive educational environments. En II Congreso internacional en Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación (INCLUYE). Universidad de Salamanca España.
- Alves-Noreña, A. C, Rodríguez-Conde, M. J. & Hernández-Ramos, J. P. (2024). Exploring the Frontier of Knowledge in Teacher Training: Innovative Platform Sustained by Open Educational Resources (OER) for Student Counseling Training. En Open Education Global 2024 Conference. Australia.
- Alves-Noreña, A. C., Rodríguez-Conde, M.-J., Hernández-Ramos, J. P., y López-Bustamante G. Práctica de innovación educativa en la sociedad del conocimiento: la influencia de las competencias emocionales en el aprendizaje colaborativo en educación superior. En 14º Congreso Internacional de Computación (CICOM 2024), Construyendo el presente digital: estrategias y perspectivas para la innovación tecnológica. México.
- Alves-Noreña, A. C., Najar Sánchez, O., Jiménez-Botello, L.C, y López-Bustamante G. (2025) Bienestar en la Universidad: El poder de las competencias emocionales, sentimientos y felicidad para el compromiso académico frente al burnout y conductas de riesgo en la Sociedad 5.0. En IFE Conference 2025 - Tecnológico de Monterrey, México.
- Alves-Noreña, A. C., Najar Sánchez, O., López-Bustamante G., y Ramírez, Natalia. (2025). Hacia una universidad saludable: Educar en felicidad, fortalecer competencias emocionales y usar tecnología para la prevención de riesgos. En XVIII Congreso Internacional de Educación e Innovación. Universidad San Carlos de Guatemala.

Comunicaciones científicas internacionales aceptadas en proceso de publicación:

- Alves-Noreña, A. C., Najar Sánchez, o., López-Bustamante G. y Castro-Salgado J. W. El bienestar integral en la educación superior mediado por la inteligencia artificial: Mirada ética, emociones y transformación educativa en América Latina. En Encuentro de cátedras UNESCO de América Latina y el Caribe 2025. Universidad de Puerto Rico.

Capítulos de libro publicados:

- Alves-Noreña, A. C., Hernández-Ramos., J.P. y Rodríguez-Conde, M.J. (2023). Potenciando la formación del personal de acompañamiento estudiantil en educación superior: Diseño e implementación de una experiencia educativa innovadora basada en el

enfoque de microaprendizaje y recursos educativos abiertos. En: Autor/es. Experiencias educativas de Renovación Pedagógica y procesos de formación del profesorado (pp.767-787), ISBN 978-84-1170-580-6 [editorial Dykinson S.L., Clasificación SPI: Q1 – diciembre de 2023].

- Alves-Norena, A. C., Hernández-Ramos, J.P. y Rodríguez-Conde, M.-J. (2023) Training of counselors teachers mediators of conflicts, a reeducated classroom that thinks about citizenship. En: Autor/es. Interculturalidad, inclusión y equidad en educación (pp. 275-280). Ediciones Universidad de Salamanca, DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ0321275280>

Capítulos de libro en proceso de publicación:

Alves-Norena, A. C., Rodríguez-Conde, M.-J., Hernández-Ramos, J. P., Najar Sánchez, o., y López-Bustamante G. (en prensa). Panorama de la investigación sobre conductas de riesgo en universitarios: estudio bibliométrico y sistemático. En Abriendo las alas para la transferencia de la investigación y la innovación. Universidad de Granada (Ed.), Universidad de Granada. [Clasificación SPI: Q1].

Alves-Norena, A. C., Anton-Ares, P., Chamorro-Bacilio, Y. G., Cortez-Soto, A. J., Jacques-Pulgarin, D. A., López-Gómez, R. E., Martínez-Briones, B. J., Saavedra-Lopez, A. M., VBlasica-Malpartida, J. P. (2025). Construyendo un ecosistema de formación docente basado en REA para la inclusión en entornos multiculturales (en prensa). En: Estancia Internacional UNESCO 2025: 10 Años del Movimiento Educativo Abierto para América Latina “Construyendo Juntos el Futuro de la Educación Abierta” [Clasificación SPI: Q1].

Artículos científicos

Alves-Norena, A. C., Rodríguez-Conde, M.-J., Hernández-Ramos, J. P., & Castro-Salgado, J.W. (2025). Technology and Emotions: AI-Driven Software Prototyping for the Analysis of Emotional States and Early Detection of Risky Behaviors in University Students. *Education Sciences*, 15(3), 350. <https://doi.org/10.3390/educsci15030350>. (JCR ESCI 2023, Education and research educational Q1, 133/720).

Alves-Noreña, A. C., López-Bustamante, G. E., Hernández-Ramos, J. P., Rodríguez-Conde, M. J., & Oliva-Córdova, L. M. (2024). Prototipado de emprendimiento educativo AI LEARN para la formación docente en inteligencia artificial a través de una plataforma de recursos educativos abiertos: Estancia Internacional UNESCO/ICDE 2023. *Divulgare Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan*, 12, 29-35. <https://doi.org/10.29057/esa.v12iEspecial.12764>

Estancias internacionales

Estancia internacional: Cátedra UNESCO/ICDE Movimiento Educativo Abierto para América Latina 2023- Tecnológico de Monterrey, México.

Estancia internacional: Cátedra UNESCO/ICDE Movimiento Educativo Abierto para América Latina 2025- Tecnológico de Monterrey, México.

Estancia internacional de investigación en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) con el grupo de investigación Ambientes Virtuales Educativos (AVE) 2024. Tunja Boyacá.

Bootcamp de investigación “Building the Future of Education Together: Innovation, Interdisciplinary Research, and Open Science” – octubre 2023. Comillas, Cantabria, España.

Otros productos derivados

Software multiplataforma DOCO: Herramienta de Innovación Educativa diseñada y desarrollada como producto de esta investigación, concebida como una solución de apoyo al acompañamiento estudiantil, centrada en la gestión emocional y la identificación de factores de riesgo en estudiantes de educación superior.

Propuesta presentada ante la Comisión Colombiana de Cooperación con la UNESCO y UNESCO Internacional, para el establecimiento de una Cátedra UNESCO en Bienestar Integral e Innovación Educativa, bajo la dirección de la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG), Colombia (2025). Documento inédito.

Referencias

- Aithal, S. Como incrementar la infraestructura emocional de las instituciones de educación superior. *Revista Internacional de Gestión, Tecnología y Ciencias Sociales* 2023. <https://doi.org/10.48577992/ijmts.2581.6012.0307>.
- Alderete, C., Vera, P., & Rodríguez, RA (2021). Herramientas de Microlearning: propuesta de implementación en el ámbito universitario. XVI Congreso de Tecnología en Educación & Educación en Tecnología (TE&ET 2021)
- Álvarez González, Manuel. (2005). Metodología de la investigación educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10, 593-596. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662005000200593&lng=es&tlng=es.
- Anderson, L. M., & Stillman, J. A. (2013). Student Teaching's Contribution to Preservice Teacher Development: A Review of Research Focused on the Preparation of Teachers for Urban and High-Needs Contexts. *Review of Educational Research*, 83, 3-69. <https://doi.org/10.3102/0034654312468619>
- Ansari, W., Ssewanyana, D., & Stock, C. (2018). Behavioral Health Risk Profiles of Undergraduate University Students in England, Wales, and Northern Ireland: A Cluster Analysis. *Frontiers in Public Health*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00120>.
- Ansorger, J. (2021). An analysis of education reforms and assessment in the core subjects using an adapted Maslow's hierarchy: Pre and post COVID-19. *Education Sciences*, 11, 376. <https://doi.org/10.3390/educsci11080376>
- Ardila Duarte, G. (2022). Bioestadística descriptiva: Rigurosamente sencilla (Vol. 1) [e-book]. ECOE Ediciones. <https://www.ecoediciones.com>. ISBN: 978-958-503-399-3 (digital), 978-958-503-398-6 (impreso)
- Ardila Duarte, G. (2022). *Bioestadística inferencial y multivariada: Rigurosamente sencilla. Tomo II*. ECOE Ediciones. ISBN 978-958-503-400-6 -- 978-958-503-401-3
- Argyropoulou, K., Mouratoglou, N., Antoniou, A. S., Mikedaki, K., & Charokopaki, A. (2020). Promoting career counselors' sustainable career development through the group-based Life Construction dialogue intervention: "Constructing my Future Purposeful Life". *Sustainability*, 12(9), 3645. <https://doi.org/10.3390/su12093645>
- Asociación Americana de Psicología (2020). *Manual de publicación de la Asociación Americana de Psicología* (7.^a ed.). <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía. (2024). *¿Qué es AEOP?* <https://www.aeop.es/que-es-aeop/>
- Atehortúa, N; Suárez, D y Abril, Z. (2007). El Concepto de Consejería en Instituciones de Educación Superior desde un Enfoque Sistémico. Bogotá, D.C.: Universidad de la Salle.
- Azuero Rodríguez, A. R., (2009). Capital Social e Inclusión Social: Algunos elementos para la política social en Colombia. *Cuadernos de Administración*, (41), 151-168.

- Baas, J., Schotten, M., Plume, A., Côté, G., & Karimi, R. (2020). Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 377–386. https://doi.org/10.1162/qss_a_00019
- Bahr M.W.; Edwin M.; Long K.A. (2022). Exploratory factor analysis, reliability, and validity of the interventionist knowledge and skills survey. *Psychology in the Schools*, 59(3), 639-656. <https://doi.org/10.1002/pits.22636>
- Banco Mundial. (2018). *Informe sobre el Desarrollo Mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28340>
- Banco Mundial. (2022). Reducir la deserción escolar en los niños y ayudar a los niños en situaciones de riesgo. Washington, DC: Banco Mundial. Recuperado de <https://documents1.worldbank.org/curated/en/099011509162442303/pdf/IDU13eb219d81ff8214ac619a411ba2065a262aa.pdf>
- Bardack, S.R., Widen, S.C. (2019). Emotion Understanding and Regulation: Implications for Positive School Adjustment. In: LoBue, V., Pérez-Edgar, K., Buss, K.A. (eds) *Handbook of Emotional Development*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_19
- Bartram, B. (2009), Apoyo Estudiantil en la Educación Superior: Comprensiones, Implicaciones y Desafíos. *Trimestral de Educación Superior*, 63: 308-314. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00420.x>
- Baştemur Ş.; Uçar S. (2022). Mixed method research on effective psychological counselor characteristics and empowerment needs of Turkish school counselors. *Participatory Educational Research*, 9(1), 1-21. <https://doi.org/10.17275/PER.22.1.9.1>
- Belcher, H. M. E., Copeland-Linder, N., Stone, J., Waters, C. R., Kuo, A., Moerchen, V., Olaleye, O., Salihu, H. M., Vamos, C., Brown, C., & Reddy, M. M. (2022). MCH Pipeline Training program: Connecting with academia to build capacity through mentoring. *Maternal and Child Health Journal*, 26, 37–43. <https://doi.org/10.1007/s10995-022-03397-3>
- Bell, M.A., Wolfe, C.D., Diaz, A., Liu, R. (2019). Cognition and Emotion in Development. In: LoBue, V., Pérez-Edgar, K., Buss, K.A. (eds) *Handbook of Emotional Development*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_15
- Berelson, B.R. (1952). Content analysis in communications research.
- Betancur Chicué, V., García-Valcárcel & Muñoz-Repiso, AM (2023). Características del Diseño de Estrategias de microaprendizaje en escenarios educativos: revisión sistemática. RIADO. *Revista iberoamericana de educación a distancia*.
- Bhakti C.P.; Farozin M.; Suwarjo (2023). Information and communication technology competencies of school counselor in classical guidance services. *AIP Conference Proceedings*, 2798(1). <https://doi.org/10.1063/5.0154451>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://doi.org/10.5944/educxx1.10.1.236>

- Bisquerra, Alzina, R., & Pérez, Escoda, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista Avances en Supervisión Educativa*, 16. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/111646/1/614698.pdf>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., Dhar, U., & Osiri, J. K. (2021). Thrive and survive: Assessing personal sustainability. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 73, 27-50. <https://doi.org/10.1037/cpb0000193>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social* (M. Kitaigorodzki, Trad.). Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1966).
- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y educadores*, 14(2), 309-325.
- Carrillo Flores, I. (2016). Balance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio y su impacto en el derecho a la educación. *Educación*, 25(49), 103-119. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.006>
- Castaneda Valle, R. (2024), “El triángulo del aprendizaje a lo largo de la vida: estrategias, motivación y confianza en uno mismo”, *PISA in Focus*, No. 128, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/45ec682f-en>.
- Castaños Cervantes, S., & Sánchez Sosa, J. J. (2015). Girls at risk of homelessness: Subjective well-being and mental health). *Revista CES psicología*, 8 (1), 119–133. Recuperado a partir de <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3208>
- Castillo, G.D., Higuera, D.J., & Ortiz, K.C. (2022). Conocer y reconocer al estudiante lasallista para promover la equidad y la inclusión en la Universidad.
- Chen, CM y Li, L. (2010). Los efectos de la aplicación de la tecnología en los logros de aprendizaje y las actitudes de los estudiantes en la educación vocacional superior. *Revista de Sociedad y Tecnología Educativa*, 13(1), 1-12.
- Chen, L.; Jiang, W.; Zhao, R. Efecto de la aplicación de la teoría del aprendizaje experiencial de 853 Kolb en la enseñanza de la enfermería clínica de la medicina tradicional china. *Salud Digital* 854,2022, 8. <https://doi.org/10.1177/20552076221138313>.
- Chesbrough, H. W. (2006). *Open innovation: The new imperative for creating and profiting from technology*. Harvard Business Review Press. ISBN 978-1-4221-0283-1
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2012). Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas práctica. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7be78858-1bdf-4c59-b7d2-78532198900b/content>
- Como mencionan varios autores (Gomis, Saini, Pathirage, & Arif, 2024; Jacklin & Riche, 2009; Pointon-Haas et al., 2023; Jiang & Tanaka, 2021).
- Creemers, BPM y Kyriakides, L. (2006). Análisis crítico de los enfoques actuales para modelar la eficacia educativa: La importancia de establecer un modelo dinámico. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 347–366. <https://doi.org/10.1080/09243450600697242>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4.^a ed.). SAGE Publications.

- Cruz Rodríguez, E. D. C. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). *Revista Educación*, 43(1), 1–18. Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.27120>
- Dack H.; Merlin-Knoblich C. (2023). School counselors' experiences strengthening classroom instruction through professional development. *Journal of Counseling and Development*, 101(3), 293-309. <https://doi.org/10.1002/jcad.12472>
- Dameron M.L.; Camp A.; Friedmann B.; Parikh-Fox S. (2020). Multicultural education and perceived multicultural competency of school counselors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 48(3), 176-190. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12176>
- Darling-Hammond, L. (2006). Construyendo la Formación Docente del Siglo XXI. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Datta, S. Uso del curso de aprendizaje experiencial en desarrollo de software agil de Kolb. In 850 Proceedings of the Conferencia global de educación en ingeniería de IEEE 2023 (EDUCON), 851, 2023, pp. 1–3. <https://doi.org/10.1109/EDUCON54358.2023.10125125>.
- Değeri, F. İ., & Odacı, H. (2020). Effect of an emotional intelligence training program developed for prospective psychological counselors on psychological counseling skill levels. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy: RET*, 38(4), 568–578. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00352-5>
- Duk, C., Cisternas, T., & Ramos, L. (2019). Formación docente desde un enfoque inclusivo a 25 años de la declaración de Salamanca, nuevos y viejos desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13, 91–109. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200091>
- Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103–112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Espín, O., & Renner, R. (1974). Counseling: a new priority in Latin America. *The Personnel and Guidance Journal*, 52, 297-302. <https://doi.org/10.1002/J.2164-4918.1974.TB04029.X>.
- Etikan, I., Musa, SA, y Alkassim, RS (2016). Comparación del muestreo por conveniencia y el muestreo intencional. *Revista Americana de Estadística Teórica y Aplicada*, 5, 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Farré, A. (2007). Los objetivos del milenio: no valen excusas (Vol. 40, Dossiers para entender el mundo). Intermón Oxfam Editorial. ISBN 9788484524762
- Fernández-Gavira, J., Castro-Donado, S., Medina-Rebollo, D., & Bohórquez, M. R. (2022). Development of emotional competencies as a teaching innovation for higher education students of physical education. *Sustainability*, 14, 300. <https://doi.org/10.3390/su14010300>
- Fraenkel, JR, Wallen, NE, y Hyun, HH (2012). Cómo diseñar y evaluar la investigación en educación (8.ª ed.). Nueva York: McGraw Hill. ISBN 0078097851

- Galán-Muros, V., Roser-Chinchilla, J. y Hsiung, N. (2024). *Apoyando la salud mental y el bienestar de los estudiantes de educación superior* (Serie breves informes sobre los ODS, No. 4; ED/HE/IESALC/IP/2024/64). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). <https://www.iesalc.unesco.org/es/articles/nuevo-informe-apoyando-la-salud-mental-de-los-estudiantes-de-educacion-superior>
- Gao, J.-G., Yu, G., & Tao, L. (2010). A method of keywords selection evaluation based on search volume. En *Proceedings of the 2010 International Conference on Educational and Network Technology* (pp. 448-451). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICENT.2010.5532118>
- García-Peñalvo, F. J. (2023). El rol de las revisiones sistemáticas de literatura en las tesis doctorales: Procesos y herramientas en Seminarios del Programa de Doctorado Formación en la Sociedad del Conocimiento, España. <https://bit.ly/41btE8Y>. doi: 10.5281/zenodo.7831074
- Geesa, R. L., Mayes, R. D., Lowery, K. P., Quick, M. M., Boyland, L. G., Kim, J., Elam, N. P., & McDonald, K.M. (2022). Increasing partnerships in educational leadership and school counseling: a framework for collaborative school principal and school counselor preparation and support. *International Journal of Leadership in Education*, 25(6), 876–899. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1787525>
- Gherman, O., Turcu, CE y Turcu, C. (2021). Una aproximación al microaprendizaje adaptativo en la educación superior. ArXiv, abs/2205.06337
- Gibson D.M.; Dollahide C.T.; Conley A.H.; Lowe C. (2018). The construction and validation of the school counseling transformational leadership inventory. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2017.1399246>
- Gómez Gil, C. (2017). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): Una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, (140), 107–118. https://www.cvongd.org/ficheros/documentos/ods_revision_critica_carlos_gomez_gil.pdf
- Gomis, K., Saini, M., Pathirage, C., & Arif, M. (2024). Enhancing academic support for students in higher education. *Quality Assurance in Education*. <https://doi.org/10.1108/qae-07-2023-0128>.
- Guichot Reina, V., (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 2 (1), 11-51. ISSN: 1900-9895
- Gvozdi, S., Bakhov, I., Pienov, V., Palamarchuk, S., Dudnyk, N., & Petrukhan-Shcherbakova, L. (2022). Neuropedagogy in Contemporary Formal and Non-Formal Education. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13, 264-279. <https://doi.org/10.18662/brain/13.4/387>
- Hartini S.; Bhakti C.P.; Ghiffari M.A.N.; Aji B.S.; Kurniasih C. (2020). An ecological model of pedagogical competence school counseling. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(4), 1792-1794. <https://doi.org/10.1080/21501378.2020.1788929>
- Hernández-Fernández, A. (2022). Neuropedagogia e neuroimagem. *Texto Livre*, 15. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.40453>
- Herrera Pavo, M. Á., Espinosa Rodríguez, JD, & Orellana Navarrete, V. (2021). *Ruta pedagógica 2030*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISBN: 978-9942-8777-5-8. <https://oei.int/wp-content/uploads/2021/12/ruta-pedagogica-2030.pdf>
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior.

- Hoffmann, J., Brackett, M., Bailey, C., & Willner, C. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20, 105-109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Holmes, W., Bialik, M. y Fadel, C. (2021). Inteligencia artificial en la educación ética de datos: Generando confianza: cómo las tecnologías digitales pueden servir a la humanidad. *Globethics Publications* (pp. 621-653). <https://doi.org/10.58863/20.500.12424/4276068>
- Hsien-Yuan, H., & Yanfen, L. (2022). Creación de relaciones de tutoría efectivas: Programa de avance de la práctica de tutoría para asesores de profesores de ingeniería y asesores de estudiantes de doctorado. https://articles.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2024/06/Documento%202_apoyo%20psicosocial_VF_0.pdf
- Huynh V.-S.; Giang T.-V. (2021). The competency-based school counseling model in high schools: A Vietnamese case. *Children and Youth Services Review*, 120. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105713>
- Ikeda, M. (2023), “Nuevos resultados de PISA: fortalecimiento de los sistemas educativos tras la pandemia”, *PISA in Focus*, No.123, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/62fc50a3en>.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260> (Original work published 2006)
- Jaber, L. Z., Southerland, S., & Dake, F. (2018). Cultivating epistemic empathy in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 72, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.02.009>
- Jacklin, A., & Riche, L. (2009). Reconceptualising student support: from ‘support’ to ‘supportive’. *Studies in Higher Education*, 34, 735 - 749. <https://doi.org/10.1080/03075070802666807>.
- Jacklin, A., & Riche, L. (2009). Reconceptualising student support: from ‘support’ to ‘supportive’. *Studies in Higher Education*, 34, 735 - 749. <https://doi.org/10.1080/03075070802666807>.
- Jeder, D. (2013). Teachers’ ethic responsibilities in the practice of education and training. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 92, 432–436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.697>
- Jiang, J., & Tanaka, A. (2021). Autonomy support from support staff in higher education and students' academic engagement and psychological well-being. *Educational Psychology*, 42, 42 - 63. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1982866>.
- Khanna, P., Singh, K. (2019). Do All Positive Psychology Exercises Work for Everyone? Replication of Seligman et al.’s (2005) Interventions among Adolescents. *Psychol Stud* 64, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00477-3>
- Kitchenham, B., & Brereton, P. (2013). A systematic review of systematic review process research in software engineering. *Inf. Softw. Technol.*, 55, 2049-2075. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2013.07.010>.
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*.
- Kolb en la enseñanza de la enfermería clínica de la medicina tradicional china. *Salud Digital* 854
- Krippendorff, K., & Wolfson, L. (1990). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica.

- Kurnia, R., Pangawira. (2021). A Case for Mezirow's Transformative Learning. *Diligentia: Journal of Theology and Christian Education* 3, 73-82. <https://doi.org/10.19166/DIL.V3I1.2945>
- Landis, JR, y Koch, GG (1977). Medición de la concordancia del observador para datos categóricos. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lee P.-S.; Sung Y.-H. (2022). Using a Delphi technique to build a competency framework for full-time counselling teachers in Taiwan. *British Journal of Guidance and Counselling*, 50(6), 818-833. <https://doi.org/10.1080/03069885.2022.2106548>
- Leibowitz-Nelson S.B.; Baker S.B.; Nassar S.C. (2020). Multicultural and social justice counseling competencies: Institutional interventions for professional school counselors. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 7(1), 42-54. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2020.1727384>
- lindIeva K.P.; Steen S.; Beasley J.J. (2022). Preparing school counselors for social justice group counseling: Examining power, privilege, and intersectionality. *Counselor Education and Supervision*, 61(4), 362-378. <https://doi.org/10.1002/ceas.12250>
- Liu, Z., Xiang, J., Luo, F., Hu, X., & Luo, P. (2022). The study of Maslow's hierarchy of needs theory in the doctor-nurse integration teaching method on clinical interns. *Journal of Healthcare Engineering*. <https://doi.org/10.1155/2022/6388068>
- López-Flores, M., Penado, M., Avelar-Rosa, B., Packevičiūtė, A., & Ābelkalns, I. (2021). May the Mentor be with You! An innovative approach to the Dual Career mentoring capacitation (¡Que el Mentor te acompañe! Un enfoque innovador para la formación de Mentores para la Carrera Dual). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 16, 107–116.
- Manwani, K., Gupta, M. y Chaturvedi, S. (2022). Conducta de alto riesgo en adolescentes. *Revista internacional de ciencias de la salud*. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns6.13232>.
- Margolis A.A. Zone of Proximal Development, Scaffolding and Teaching Practice. *Cultural-Historical Psychology*, 16, 15–26. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160303>
- Martínez-García, S. (2009). La interdisciplinariedad como nuevo paradigma: retos para la documentación y la bibliotecología. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Martín-Martín, A., Orduna-Malea, E., Thelwall, M., & Delgado López-Cózar, E. (2018). Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. *Journal of Informetrics*, 12(4), 1160–1177. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2018.09.002>
- Maslowsky, J., Owotomo, O., Huntley, E. y Keating, D. (2019). Conducta de riesgo en adolescentes: diferenciación entre toma de riesgos razonada y reactiva. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 243-255. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0978-3>.
- Mažgon J.; Jeznik K.; Ermenc K.S. (2018). Evaluating future school counselors' competences for inclusive education. *SAGE Open*, 8(4). <https://doi.org/10.1177/2158244018811406>
- Mei, W. K., Khair, Z. bin H., & Othman, M. F. bin. (2022). Transformational Learning in Teacher Context. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12, 1653-1667. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i8/14538>.
- Mendoza Pescador, F. (2017). Curaduría de contenidos o de Recursos Educativos. *Revista Mexicana De Bachillerato a Distancia*, 9(18), 4. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2017.18.64928>

- Ministerio de Educación Nacional - MEN. (2014). Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política. Imprenta Nacional de Colombia
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Mohammed, N. E., Elfattah, M. A. E. A., & Elwahab, E. A. A. (2019). Effect of training program on unit managers' mentoring knowledge and skills at selected university hospital-Egypt. *Indian Journal of Public Health Research and Development*, 10(10), 1885. <https://doi.org/10.5958/0976-5506.2019.03407.7>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group. (2009). Reprint--preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Physical Therapy*, 89(9), 873–880. <https://doi.org/10.1093/ptj/89.9.873>
- Mongeon, P., & Paul-Hus, A. (2016). The journal coverage of Web of Science and Scopus: A comparative analysis. *Scientometrics*, 106(1), 213–228. <https://doi.org/10.1007/s11192-015-1765-5>
- Montalvo-García, A., Martí-Ripoll, M., & Gallifa, J. (2022). Development of Emotional Competences in Higher Education. *Educator* 58, 35-51. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1344>
- Morales González, Berenice. (2022). Diseño instruccional según el modelo ADDIE en la formación inicial docente. *Apertura*, 14(1), pp. 80-95. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2160>
- Morgan, J. H. (2012). The Personal Meaning of Social Values in the Work of Abraham Maslow. Interpersona. *International Journal on Personal Relationships*, 6, 75-93. <https://doi.org/10.5964/ijpr.v6i1.91>
- Mujiyati; Suherman U.; Ahman; Nurhudaya; Adiputra S. (2020). Effect of knowledge and skills of counselors on the level of self-efficacy in evaluating guidance and counseling programs. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9(3), 3958-3961. <https://doi.org/10.1007/s10447-020-09396-9>
- Munawir, M., Salsabila, Z. P., & Nisa', N. R. (2022). Tugas, Fungsi dan Peran Guru Profesional. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 7, 8–12. <https://doi.org/10.29303/jipp.v7i1.327>
- Nearing, K. A., Nuechterlein, B. M., Tan, S., Zerzan, J. T., Libby, A. M., & Austin, G. L. (2020). Training Mentor-mentee pairs to build a robust culture for mentorship and a pipeline of Clinical and translational researchers: The Colorado Mentoring Training program: The Colorado mentoring training program. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 95(5), 730–736. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003152>
- Norman, M. K., Mayowski, C. A., Wendell, S. K., Forlenza, M. J., Proulx, C. N., & Rubio, D. M. (2021). Delivering what we PROMISED: Outcomes of a coaching and leadership fellowship for mentors of underrepresented mentees. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4793. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094793>
- Núñez-López, Susana, José-Enrique Ávila-Palet y Silvia-Lizett Olivares-Olivares (2017). El desarrollo del pensamiento crítico por medio del aprendizaje basado en problemas. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, México, UNAM-IISUE/Universia, vol. VIII, núm. 23, pp. 84-103.
- O. Gherman, C.E. Turcu, C.O. Turcu, An Approach to Adaptive Microlearning in Higher Education, 15th International Technology, Education and Development Conference Online Conference. 8-9 March, 2021, INTED2021 Proceedings, ISBN: 978-84-09-27666-0/ ISSN: 2340-1079

- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Objetivos de Desarrollo del Milenio: Informe de 2015. Naciones Unidas. [https://shop.un.org/es/books/objetivos-desarrollo-milenio-2015-17643​;contentReference\[oaicite:1\]{index=1}](https://shop.un.org/es/books/objetivos-desarrollo-milenio-2015-17643​;contentReference[oaicite:1]{index=1})
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Resolución A/RES/70/1). <https://docs.un.org/es/A/RES/70/1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 5–9 de octubre de 1998.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2009). *Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2012). *Dirección de sistemas educativos hacia sociedades más inclusivas y justas: Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación (Consejo Ejecutivo 190 EX/7, 190ª reunión).* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217530_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar: Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes.* Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (1995). Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098992_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020). El enfoque de Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida: Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373632_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO., & IIEP Buenos Aires. Oficina para América Latina, A. M. de E. de la N. (2000). Competencias para la profesionalización de la gestión educativa: diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000159155>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2020). Información del Tesauro de la UNESCO que la UNESCO pone a disposición bajo la licencia CC-BY-SA 3.0 IGO <https://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2015) Guía básica de recursos educativos abiertos (REA) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232986>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OECD (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>.
- Ortega Páez, E., Ochoa Sangrador, C., & Molina Arias, M. (2022). *Pruebas para muestras relacionadas. Variables cuantitativas*. Evidencias en Pediatría, 18(3), 39. <https://evidenciasenpediatria.es/articulo/8091/pruebas-para-muestras-relacionadas-variables-cuantitativas->
- Oseas, D. H. (2024). Transcending the Limitations of Abraham Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 64, 124-129. <https://doi.org/10.1177/00221678231189764>
- Paterson, JG, Janzen, HL (1993). Orientación escolar en el contexto social, político y educativo de Canadá. *Int J Adv Counselling* 16, 151–168. <https://doi.org/10.1007/BF01407842>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice* (4.^a ed.). SAGE Publications.
- Pereira Santana, A. E., & Vidal Cortez, M. (2020). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1), 519–533. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>
- Perrenoud, P. (1997). Construire des compétences dès l'école (2.^a ed., Vol. 14). ESF éditeur. ISBN 978-2710112501
- Pett, M. (2016). Tests for two related samples: pretest-posttest measures for a single sample. In *Tests for Two Related Samples: Pretest-Posttest Measures for a Single Sample* (Second Edition ed., pp. 91-122). SAGE Publications, Inc, <https://doi.org/10.4135/9781071878705.n5>
- Pho, H., Hsu, H., Li, Y., & Thompson, S. (2022, August), Building Effective Mentoring Relationships: Advancement of Mentoring Practice Program for Engineering Faculty Advisors and Doctoral Student Advisees Paper presented at 2022 ASEE Annual Conference & Exposition, Minneapolis, MN. 10.18260/1-2—41156
- Piaget, J. (2007). Le rôle de l'imitation dans la formation de la représentation (1962). *Evolution Psychiatrique*, 72(4), 625–631. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2007.09.004>
- Pietrantonio Z.; Glance D. (2019). Multicultural competency training of school counselor trainees: Development of the social class and classism training questionnaire. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 47(1), 2-18. <https://doi.org/10.1002/jmcd.12117>
- Pilcher, N. y Richards, K. (2022). Mejorar el apoyo a los estudiantes en la educación superior.
- Piza, K. J. P. (2020). Recursos Educativos Abiertos y su utilización en el Proceso de Enseñanza Aprendizaje en Educación Superior. In *Genio Journal: La revista de la Facultad de Ciencias de la Ingeniería de la UTEQ*, 3(1), 15-22.
- Plant, P. (2003). The Five Swans: Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance* 3, 85–100 <https://doi.org/10.1023/A:1024704022790>
- Pointon-Haas, J., Waqar, L., Upsher, R., Foster, J., Byrom, N., & Oates, J. (2023). A systematic review of peer support interventions for student mental health and well-being in higher education. *BJPsych Open*, 10. <https://doi.org/10.1192/bjo.2023.603>.

- Prados, M.L., Pozzo, M.I., & Pierella, M.P. (2023). Las políticas de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario y los procesos de virtualización forzosa. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*. <https://doi.org/10.59427/rceli/2023/v23cs.3211-3222>
- Presidencia de la República de Colombia. (2013, 11 de septiembre). *Decreto 1965 de 2013: Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/336730:Decreto-No-1965-de-septiembre-11-de-2013>
- Prieto, J. M., Sonza, A. E. & Toloza, W. J. (2017). *Programas de acompañamiento estudiantil desde la orientación vocacional en la Universidad Nacional de Colombia*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2605>.
- Proceedings of the Conferencia global de educación en ingeniería de IEEE 2023 (EDUCON), 851 2023, pp. 1–3. <https://doi.org/10.1109/EDUCON54358.2023.10125125>.
- Proyecto ESVI-AL. (sf). Educación Superior Virtual Inclusiva – América Latina. Informe de estado del arte de Recursos Educativos Abiertos que puedan apoyar la formación superior virtual de personas con discapacidad Recuperado de http://www.esvial.org/wp-content/files/E114_vf_v4.pdf
- Puerta Gil, C. A. (2016). El acompañamiento educativo como estrategia de cercanía impulsadora del aprendizaje del estudiante. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 1-6. Recuperado de <http://refgdsfgvistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/794/1314>
- Quiroga-Lobos, M., Soto Lillo, P., & Medina Pérez, J. (2022). ¿Qué habilidades debe desarrollar un futuro docente en su paso por la universidad? *International Humanities Review*.
- Rahman I.K.; Rosidah N.S.; Tamam A.M. (2023). Development of a scale for measuring the competencies of Islamic counselors. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 6(1), 87-98. <https://doi.org/10.24014/ijgc.v6i1.14968>
- Ramírez Montoya, M.S., & García Peñalvo, F.J. (2018). Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 26(54), 09-18
- Ramírez-Montoya, MS (2011). *Cuadro de triple entrada e instrumentos para OAs*. Editorial Aljibe. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/620967>
- Ramos, R. (2004). Educación Integral. Una Educación Holística Para El Siglo Xxi. *Revista Agustiniana*, 45, 478–479.
- Ramos, R.Y. (2001). Educación integral: una educación holística para el siglo XXI.

Referencias

- Reyes-Wapano, M. (2021). Literature Review of Emotional Intelligence and Mental Health. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, V. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2021.5733>
- Riaño, A., & Cely, D. C., (S.F.) Fortalecimiento del proceso de acompañamiento estudiantil desde el Departamento de Humanidades y Formación Integral a partir de la comprensión del desarrollo cognitivo en estudiantes neotomasinos (fase 1). Bogotá: Universidad Santo Tomás. <http://hdl.handle.net/11634/26811>

- Richardson, W. S., Wilson, M. C., Nishikawa, J., & Hayward, R. S. (1995). The well-built clinical question: A key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club*, 123(3), A12. <https://doi.org/10.7326/ACPJC-1995-123-3-A12>
- Rodgers L.; Furcron C. (2019). Multicultural competence: Exploring the link between globalization, select demographics, and school counselors' self-perceptions. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 41(2), 296-311. <https://doi.org/10.1111/eip.12564>
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., & García Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Editorial Aljibe. ISBN 978-8487767562
- Rodríguez-Modroño, P., & Román, C. (2005). El capital social como factor de competitividad y desarrollo empresarial. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, (59), 214-231.
- Rojas Soriano, R. (2012). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés Editores.
- Ross-Gordon, Jovit ; Gordon, Stephen; Alston, Geleana; Dawson, Kenyatta & Van Aacken, Carl (2015). Efforts to Transform Learning and Learners: The First Decade of an Innovative Doctoral Program. *Journal of Thought* 49, 52. <https://doi.org/10.2307/JTHOUGHT.49.1-2.52>
- Royce, W.W. (1970) Managing the Development of Large Software Systems. Proceedings of IEEE WESCON, 26, 328-388.
- Rozek, M. and Stobäus, C. (2016) Teachers Dealing with Learning Difficulties during the Process of Schooling. *Creative Education*, 7, 2696-2709. <https://doi:10.4236/ce.2016.717252>
- Salas Díaz, F., González Bello, É.O., & Estévez Nénninger, EH (2021). Microaprendizaje: innovaciones instruccionales en el escenario de la educación virtual. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1262. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1262
- Salem A.A.M.S.; Al-Huwailah A.H.; Abdelsattar M.; Al-Hamdan N.A.H.; Derar E.; Alazmi S.; Abu Al-Diyar M.; Griffiths M.D. (2023). Empathic skills training as a means of reducing cyberbullying among adolescents: An empirical evaluation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20031846>
- Sánchez Álzate, P.A. (2021). Estrategias para el acompañamiento y seguimiento estudiantil: La experiencia de ases en la Universidad del Valle. Programa Editorial Universidad del Valle. ISBN: 978-628-7523-39-5 (impreso); 978-628-7523-38-8 (PDF). <https://doi.org/10.25100/peu.724>
- Sanci, L., Webb, M., & Hocking, J. (2018). Risk-taking behaviour in adolescents. *Australian journal of general practice*, 47 12, 829-834. <https://doi.org/10.31128/ajgp-07-18-4626>.
- Santana, P., & Cortez, M. (2020). Deserción estudiantil en la educación superior: reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*.
- Sanz, I. (2024). Apoyo familiar y bienestar de los estudiantes, según PISA 2022. *Acción Familiar*. Recuperado de <https://accionfamiliar.org/download/2024-apoyo-familiar-y-bienestar-de-los-estudiantes-segun-pisa-2022/>
- Sarango-Lapo, C. P., Mena, J., Ramírez-Montoya, M. S., & Real, E. (2020). La escala de Competencia Digital y uso de Recursos Educativos Abiertos (CD-REA): factores asociados a la competencia de los docentes universitarios bimodales. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (E28), 545-558.

- Sargiani, R. de A., & Maluf, M. R. (2018). Language, cognition and early childhood education: Contributions of cognitive psychology and neuroscience. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018033777>
- Sastre Cifuentes, AM (Ed.). (2020). *Experiencias en acompañamiento estudiantil: Una mirada desde la Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación de la Universidad Santo Tomás*. Universidad Santo Tomás. ISBN 978-958-782-301-1
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2023). Albert Bandura's legacy in education. *Theory Into Practice*, 62, 205–206. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226560>
- Seligman, (2019). Positive Psychology: A Personal Story. *Annual Review of Clinical Psychology* 15, 1-23. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050718-095653>
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. (2 ed.) Cengage Learning. ISBN 978-0395615560
- Shaughnessy, M. F., Moffitt, B., & Cordova, M. (2018). Maslow, Basic Needs and Contemporary Teacher Training Issues. *Archives of Current Research International*, 14), 1–7. <https://doi.org/10.9734/ACRI/2018/42858>
- Shilko, R., Egorov, S., Zinchenko, Y., & Emelin, V. (2022). Positive education for students' mental health support. *European Psychiatry*, 65, S630–S630. doi:10.1192/j.eurpsy.2022.1614
- Skjong, R. y Wentworth, BH (2001). Juicio de expertos y percepción del riesgo. *Actas de la Undécima Conferencia Internacional de Ingeniería Offshore y Polar (2001)* , Stavanger, Noruega, 17-22 de junio de 2001. Sociedad Internacional de Ingenieros Offshore y Polares. https://www.researchgate.net/publication/286613666_Expert_judgment_and_risk_perception
- Stefaniak, M., & Dmoch-Gajzlerska, E. (2020). Mentoring in the clinical training of midwifery students - a focus study of the experiences and opinions of midwifery students at the Medical University of Warsaw participating in a mentoring program. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02324-w>
- Stickl Haugen J.; Bledsoe K.G.; Burgess M.; Rutledge M.L. (2022). Framework of anti-racist school counseling competencies: A Delphi study. *Journal of Counseling and Development*, 100(3), 252-265. <https://doi.org/10.1002/jcad.12422>
- Sun, V. J., & Yuen, M. (2012). Career Guidance and Counseling for University Students in China. *International journal for the advancement of counseling*, 34(3), 202–210. <https://doi.org/10.1007/s10447-012-9151-y>
- Swan, K., Chen, C.C., & Bockmier-Sommers, D.K. (2020). Relationships between Carl Rogers' person-centered education and the community of inquiry framework: A preliminary exploration. *Online Learning*, 24, 4-18. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i3.2279>
- Talbert, P. Y., Perry, G., Ricks-Santi, L., Soto de Laurido, L. E., Shaheen, M., Seto, T., Kumar, D., Quarshie, A., Thakar, M., & Rubio, D. M. (2021). Challenges and strategies of successful mentoring: The perspective of LEADS scholars and mentors from minority serving institutions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 6155. <https://doi.org/10.3390/ijerph18116155>

- Tamulienė, R. (2014). Adjusting college students' support services to students' type: Lithuania's case. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 438–446.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.077>
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. [Eds.]. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado de http://books.google.co.cr/books?hl=es&lr=&id=F8BFOM8DCKoC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Handbook+of+mixed+methods+in+social+%26+behavioral+research&ots=gSiQBBqzNk&sig=nFDTw4B3zKb-_kP56vBzwZEEvC8-v=onepage&q&f=false
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (Eds.). (2010). *Manual de métodos mixtos en investigación social y conductual* (2.^a ed.). Publicaciones SAGE. ISBN 978-1-4129-7266-6
- Taylor, J., & Collins, D. (2020). The highs and the lows-Exploring the nature of optimally impactful developmental experience on the talent pathway. *The Sport Psychologist*, 34, 319-328, <https://doi.org/10.1123/tsp.2020-0034>
- Teichler, U. (2006). Estructuras cambiantes de los sistemas de educación superior: la creciente complejidad de las fuerzas subyacentes. *Higher Education Policy*, 19, 447-461. <https://doi.org/10.1057/PALGRAVE.HEP.8300133>
- Throuvala M.A.; Griffiths M.D.; Rennoldson M.; Kuss D.J. (2021). Psychosocial skills as a protective factor and other teacher recommendations for online harms prevention in schools: A qualitative analysis. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.648512>
- Tilve M.F.; Mendez M.M. (2020). School counselors' emotional competences from the inclusive education paradigm; Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista de Investigacion Educativa*, 38(1), 239-257. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.02.108>
- Tinoco-Giraldo, H., Torrecilla Sánchez, E. M., & García-Peñalvo, F. J. (2020). E-mentoring in higher education: A structured literature review and implications for future research. *Sustainability*, 12(11), 4344. <https://doi.org/10.3390/su12114344>
- Trifonova Simona., Mayer and P. Salovey. (2020). Model of Emotional Intelligence. *Diogenes* 28. <https://doi.org/10.54664/zafw2187>
- Universidad de California. (2018). Microaprendizaje: un sistema educativo modernizado.
- Universidad Harvard. (2019). Microaprendizaje: un nuevo enfoque del aprendizaje.
- Universidad Militar Nueva Granada. (2010, 17 de febrero). *Acuerdo 01 de 2010: Por el cual se establece el Reglamento General Estudiantil de Pregrado*. <https://http.umng.edu.co/documents/20127/169969/Acuerdo%2B01%2Bde%2B2010.pdf>
- Universidad Militar Nueva Granada. (2012, 14 de noviembre). *Resolución Rectoral 2612: Por la cual se adopta la estructura organizacional académica y administrativa de las facultades de la Universidad Militar Nueva Granada*. <https://www.umng.edu.co/sedes/bogota/facultad-de-educaci%C3%B3n-y-humanidades/centro-de-investigacion>
- Universidad Militar Nueva Granada. (2013). *Directiva Permanente 009 del 21 de febrero de 2013: Por la cual se establecen las funciones del Programa de Consejería Estudiantil de la Universidad Militar Nueva Granada*.

- Valdez Ayala, Z. (2013). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. *Revista Comunicación*, 21(1) (2012), 16–24. [https://doi.org/10.18845/rc.v21i1\(2012\).810](https://doi.org/10.18845/rc.v21i1(2012).810)
- Valenzuela-Zambrano, B., & Pérez-Villalobos, MV (2013). Aprendizaje autorregulado a través de la plataforma virtual Moodle. *Educación y Educadores*, 16 (1), 66-79. ISSN: 0123-1294
- Vásquez, D. (2021). REA como herramienta útil en el aprendizaje basado en recursos. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 18(35), 28-36. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i35.410>
- Vélaz de Medrano Ureta, C., (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229. pp. 209-229. ISSN 1138-414X
- Vera, G.D., Jiménez, D., Barreto, A. (2017). Contemporary Public Policy on School-Based Guidance and Counseling in Venezuela, Costa Rica, and Other Latin American Countries. In: Carey, J., Harris, B., Lee, S., Aluede, O. (eds) *International Handbook for Policy Research on School-Based Counseling*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58179-8_31
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1).
- Watson, D., Clark, LA, y Tellegen, A. (1988). Desarrollo y validación de medidas breves de afecto positivo y negativo: Las escalas PANAS. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 54 (6), 1063–1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Wingert, J. R., Jones, J. C., Swoap, R. A., & Wingert, H. M. (2020). Mindfulness-based strengths practice improves well-being and retention in undergraduates: a preliminary randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 70, 783–790. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1764005>
- Wittmer, J. (1972). Counseling and Counselor Education in Colombia, South America: A Case for Undergraduate Preparation. *Counselor Education and Supervision*, 11, 279-283. <https://doi.org/10.1002/J.1556-6978.1972.TB01523.X>
- Womack, V. Y., Wood, C. V., House, S. C., Quinn, S. C., Thomas, S. B., McGee, R., & Byars-Winston, A. (2020). Culturally aware mentorship: Lasting impacts of a novel intervention on academic administrators and faculty. *PloS One*, 15(8), e0236983. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236983>
- Xue, Z. (2023). Exploring Vygotsky's Zone of Proximal Development in Pedagogy: A Critique of a Learning Event in the Business/Economics Classroom. *International Journal of Education and Humanities*, 9, 166-168. <https://doi.org/10.54097/ijeh.v9i3.10506>
- Young, K.A., Finney, M.A., Marayong, P., Vu, KP.L. (2021). Advancing Inclusive Mentoring Through an Online Mentor Training Program and Coordinated Discussion Group. In: Yamamoto, S., Mori, H. (eds) *Human Interface and the Management of Information. Information-Rich and Intelligent Environments. HCII 2021. Lecture Notes in Computer Science*, vol 12766. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-78361-7_14
- Yufei He, The Inspiration of Bandura's Social Learning Theory to Moral Education in Colleges and Universities. *Advances in Educational Technology and Psychology* (2022) Vol. 6: 22-29. DOI: <http://dx.doi.org/10.23977/aetp.2022.061004>.

- Zawacki-Richter, O., Marín, VI, Bond, M. y Gouverneur, F. (2019). Revisión sistemática de la investigación sobre aplicaciones de inteligencia artificial en la educación superior: ¿dónde están los educadores? *Revista Internacional de Tecnología Educativa en la Educación Superior*, 16, Artículo 39. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
- Zuković S.; Slijepčević S. (2019). Counselling competences from the perspective of school pedagogues. *Zbornik Instituta za Pedagoska Istrazivanja*, 51(1), 198-237. <https://doi.org/10.1002/cdq.12119>

Anexos

Anexo No. 1	Formato de evaluación por parte de expertos	https://drive.google.com/file/d/1z4QhvWVwIOOQIFQSG0uvnz6X-eMou09x/view?usp=sharing
Anexo No. 2	Matriz explicativa de la evaluación por parte de expertos	https://docs.google.com/spreadsheets/d/12qXeFIsQSz46NrPUZRU31hau0U1lVWaQ/edit?usp=sharing&ouid=105191236480538870852&rtpof=true&sd=true
Anexo No. 3	Instrumento de evaluación proceso de formación etapa pre-post	https://drive.google.com/file/d/1kLM1U_xQbR5bZhCzFUC0WEVbPBfjssof/view?usp=sharing
Anexo No. 4	Invitación participación en el proceso formativo	https://drive.google.com/file/d/1R_j38eDbJ4AG2sJfnU7MP14culU8hb1T/view?usp=sharing
Anexo No. 5A	Recordatorio No. 1 acceso a los módulos formativos segunda fase	https://drive.google.com/file/d/1BzOBDENWf5_Fae8uq1yb_FIk3mwD2hk-/view?usp=sharing
Anexo No. 5B	Recordatorio No.2 acceso a los módulos formativos segunda fase	https://drive.google.com/file/d/17_glx_GUA1MMtMWHpuT8GrnCTFgIki1v/view?usp=sharing