



**Documento Marco Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil**

**Autor**

**Laura Fabiana Martínez Castellanos**

**Directora**

**Nathalia Urbano Canal**

**Trabajo presentado como requisito para optar por el  
título de Licenciada en Ciencias Sociales**

**Escuela de Ciencias Humanas  
Licenciatura en Ciencias Sociales  
Universidad del Rosario**

**Bogotá - Colombia**

**2024**

**Tabla de contenido**

Prólogo.....	3
Introducción .....	4
Contextualización y antecedentes .....	5
Referentes nacionales .....	5
Referentes institucionales.....	7
Objetivos .....	9
Objetivos específicos.....	9
Plan de Formación .....	9
Insignias Digitales .....	10
Formación de Competencias.....	11
Competencias pedagógicas .....	12
Competencias Cognitivas.....	16
Competencias socioemocionales.....	20
Gestión y organización .....	24
Sistema de evaluación.....	25
Conclusiones .....	27
Cierre.....	28
Referencias.....	30
Anexos .....	35
Anexo 1: Informe final práctica libre en educación (18 de junio, 2024) .....	35

## Prólogo

Este documento es el resultado de la práctica libre en educación que realicé en el primer semestre de 2024 como parte del pregrado en Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad del Rosario. Durante esta experiencia, tuve la oportunidad de participar activamente en la Dirección de Evaluación, Permanencia y Éxito Estudiantil (DEPE), con el objetivo de evaluar la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE), una iniciativa clave dentro del programa de acompañamiento entre pares Gui-ARTE de la Universidad. Este trabajo, además de cumplir con los requisitos para mi graduación, pretende ser un aporte significativo para mejorar los procesos de acompañamiento estudiantil en la universidad y, potencialmente, en otras instituciones de educación superior en Colombia.

A lo largo de 128 horas de acompañamiento a la coordinación de experiencia académica estudiantil, me enfoqué en responder a la pregunta: ¿Cuál es la coherencia entre la estructura formativa de la EFAE y los objetivos establecidos en el programa? Este análisis se consolidó en el informe final de práctica (anexo 1) y me permitió comprender de primera mano los retos y oportunidades que enfrenta la EFAE, con el fin de fortalecerla y asegurar que continúe siendo beneficiosa para la comunidad educativa. Después de este análisis era imperativo consolidar la escuela y ajustar su propuesta formativa a las necesidades actuales de los estudiantes.

Durante esta práctica, adquirí conocimientos valiosos sobre el funcionamiento de la EFAE, además pude identificar áreas en las que la escuela puede seguir creciendo para adaptarse mejor a los retos del acompañamiento entre pares. Tras el desarrollo de esta evaluación fue necesario para el surgimiento de este documento pues permitió identificar las fortalezas y oportunidades de mejora de la escuela. En este sentido, este documento tiene como objetivo posicionar la EFAE como una estrategia de formación para garantizar la calidad educativa y del acompañamiento según las necesidades de los estudiantes dentro de la Universidad del Rosario.

Este trabajo fue orientado por la profesora Nathalia Urbano, quien me brindó un apoyo invaluable para garantizar la rigurosidad y solidez académica del mismo. A través de su orientación, logré profundizar en los principios que sustentan el acompañamiento estudiantil y comprendí la importancia de formar monitores, tutores y mentores que no solo

apoyen el aprendizaje académico, sino que también contribuyan al bienestar socioemocional de sus compañeros.

Confío en que este documento será útil para la comunidad educativa de la Universidad del Rosario, ya que proporciona directrices claras para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el acompañamiento entre pares. Asimismo, espero que los resultados y recomendaciones aquí presentados puedan servir de guía para otras instituciones de educación superior en Colombia, que también enfrentan el desafío de mejorar la permanencia estudiantil y promover el éxito académico.

## **Introducción**

El Programa de Acompañamiento Gui-ARTE comenzó su implementación con el propósito de unificar los roles de acompañamiento entre pares dentro de la Universidad del Rosario, garantizando que tutores, monitores y mentores (MTM) ofrezcan un acompañamiento de calidad a la comunidad estudiantil. Este programa tiene como objetivo principal el fortalecimiento académico de los estudiantes por medio del fomento de ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes sean los protagonistas de su proceso formativo y así reducir la deserción estudiantil.

En este contexto, surge la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE) como una iniciativa estratégica dentro del programa Gui-ARTE. La EFAE se encarga de la formación de los MTM en competencias clave: cognitivas, socioemocionales, pedagógicas y didácticas, esenciales para un acompañamiento efectivo en la vida universitaria. Su objetivo principal es ofrecer a los MTM de la Universidad la oportunidad de fortalecer y complementar su perfil académico, profesional y personal para llevarlos a la excelencia académica a través del desarrollo de competencias y habilidades.

Con el paso del tiempo y después de dos años de funcionamiento, ha llegado el momento de establecer formalmente la EFAE como una estrategia consolidada y reconocer su impacto a nivel institucional. Este documento tiene como objetivo presentar las líneas generales de la EFAE, comenzando con su surgimiento dentro de la Universidad del Rosario, su desarrollo hasta la fecha y su posicionamiento frente a otras universidades del país. Se examina la oferta formativa que propone, fundamentada en competencias pedagógicas, cognitivas y socioemocionales; alineadas con los desafíos educativos del siglo XXI. Asimismo, se incluye la estrategia de evaluación del programa y sus objetivos en el fortalecimiento de las capacidades de los MTM.

Además, el documento busca ofrecer un marco de referencia claro sobre cómo la EFAE puede convertirse en un modelo replicable a nivel nacional, destacando su capacidad para formar estudiantes líderes que no solo actúan como facilitadores del aprendizaje, sino que también contribuyen activamente a la creación de ambientes educativos colaborativos y emocionalmente enriquecedores. Este trabajo pretende servir como guía para otras instituciones que deseen implementar programas similares, mostrando el valor de formar a los MTM en competencias transversales que beneficien tanto su formación personal como su desempeño en la vida profesional. Con ello, se espera que la EFAE continúe consolidándose como un referente en la educación superior, ofreciendo un acompañamiento estudiantil de calidad que impacte positivamente en la vida académica de los estudiantes de la Universidad del Rosario.

## **Contextualización y antecedentes**

### ***Referentes nacionales***

A nivel nacional, la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE) se articula con otras iniciativas de formación de monitores y tutores en diversas universidades. Para esta revisión, se consideró la información de las páginas oficiales de dos universidades privadas y una pública, así como dos artículos de revisión de otras dos universidades privadas. En total, los datos recabados de estas cinco universidades proporcionan una visión integral del panorama nacional respecto a la formación de monitores estudiantiles.

En primer lugar, la Universidad Industrial de Santander (UIS) implementó la Escuela de Tutores Pares en 2013 con el propósito de fortalecer las competencias relacionadas con las estrategias pedagógicas en los espacios estudiantiles. Para 2017, se formalizó el programa con el objetivo de "generar colectivos de estudiantes tutores que contribuyan como mediadores en el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes de la UIS" (Ordóñez et al., 2017, p.3). La metodología del programa tiene una duración de 60 horas, distribuidas en 10 sesiones en las que abordan desde los principios pedagógicos institucionales hasta estrategias didácticas para la mediación de aprendizajes.

Por su parte, la Universidad Nacional de Colombia estableció en 2016 su Escuela de Pares Tutores con el fin de "fortalecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes tutores en los procesos de enseñanza-aprendizaje significativo" (Dirección Académica UNAL, s.f.). Este espacio de formación está orientado a que los estudiantes tutores apoyen

la autonomía, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico de sus pares. La escuela ha crecido y se ha adaptado metodológicamente ante las circunstancias generadas por la pandemia, manteniendo su enfoque a través de bitácoras de reflexión, observaciones y retroalimentaciones.

En tercer lugar, la Pontificia Universidad Javeriana presentó su plan de formación de monitores como una medida coyuntural en respuesta a la pandemia de 2020. El objetivo de esta formación fue "proporcionar herramientas de acompañamiento académico a los monitores en modalidades remota y combinada" (CAE+E & Dirección de Asuntos Estudiantiles, 2020). El plan consistió en tres sesiones donde los estudiantes desarrollaron habilidades para apoyar a los docentes y generar espacios de acompañamiento a sus pares.

Por su parte, la Universidad Santo Tomás ofrece un diplomado dirigido a monitores académicos cuyo objetivo es "fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la implementación de estrategias y actividades didácticas que dinamicen la monitoria y contribuyan al desarrollo estudiantil" (Medina, 2021, p.1). Este diplomado se organiza en dos módulos para pregrado y otros dos para posgrado, con un total de 60 horas por módulo, incluyendo el tiempo dedicado a la monitoria. Bajo esta metodología los estudiantes desarrollan habilidades en pedagogía, didáctica, comunicación y comprensión académica.

Finalmente, la Universidad La Gran Colombia (2022) cuenta con el programa de formación más extenso de la revisión, el cual se extiende por seis meses. Durante este periodo, los aspirantes y monitores reciben una formación orientada hacia la docencia universitaria, que abarca cuatro módulos de 40 horas cada uno, que tratan de pedagogía, didáctica, ambientes virtuales de aprendizaje e investigación educativa. Este enfoque destaca la relevancia del programa para formar la próxima generación de docentes universitarios.

En conclusión, la revisión de las iniciativas de formación de monitores y tutores en universidades colombianas evidencia un enfoque común hacia el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y el apoyo al aprendizaje autónomo. Aunque cada institución adapta sus programas según sus contextos y necesidades particulares, todas comparten el objetivo de formar estudiantes capaces de desempeñar un rol activo en la mediación de procesos educativos. Este panorama resalta la importancia de la formación de monitores como una estrategia clave para mejorar la calidad académica y fomentar la colaboración entre pares, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

### ***Referentes institucionales***

El surgimiento de la EFAE dentro de la universidad se da en la virtud del programa de acompañamiento entre pares Gui-ARTE y los espacios formativos que ha ofrecido a la comunidad educativa. Esta revisión documental abarcó cuatro decretos rectorales, un documento normativo de la Universidad, un artículo de tesis para programa de especialización, tres artículos de investigación y tres relatos periodísticos de experiencias en el programa. En total, estos doce recursos proporcionan la información necesaria para entender cómo surgió y qué implica la EFAE dentro de Gui-ARTE.

Según Isaza et al. (2006) el programa de acompañamiento estudiantil del programa de medicina de la Universidad del Rosario inició su funcionamiento en 2003 en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, con el fin de fortalecer la comunidad académica, propiciar la construcción de conocimiento entre pares, desarrollar valores éticos, morales y de convivencia, y generar espacios de exploración de intereses. En la publicación de Isaza et al. (2006) se presentó el programa y se expusieron algunos indicadores de impacto; comentó los objetivos del programa y el proceso de postulación, del cual los seleccionados debían asistir a un curso de capacitación pedagógica "cuyos conceptos teóricos y prácticos les aportan herramientas para su desempeño" (Isaza et al., 2006, p. 133). Concluyó que el programa fortalecía el desarrollo académico de los estudiantes y propiciaba espacios para la interacción entre pares, inspirando a otras unidades académicas de la Universidad a crear su programa de monitores académicos como el caso de la Facultad de Jurisprudencia.

Si bien desde años anteriores funcionaban las monitorias en la Universidad, en 2009, la Universidad estableció el programa de Monitores Académicos y Tutores Pares mediante el Decreto Rectoral No. 1088, en donde se evidencia la intención de fortalecer la comunidad académica a través del fomento de ambientes pedagógicos que permitieran a los estudiantes desarrollar sus competencias docentes. El decreto estableció objetivos, perfiles y estímulos para quienes desearan ser monitores académicos o tutores pares, destacando la importancia de la formación. Aquellos que fueran monitores académicos o tutores pares por primera vez debían asistir a un curso de inducción de 8 horas presenciales, además se le daría acceso al portafolio de cursos de desarrollo profesoral ofertado por la Dirección Académica y se incentivaba a la participación en seminarios relacionados con el área educativa.

En el decreto se señala la importancia de la formación de monitores académicos y tutores pares, consecutivamente, en 2010 se ofreció el Seminario de Investigación y Educación con estudiantes que cumplían estos roles y que buscaban indagar sobre los problemas en la educación superior. Aunque la reflexión de este Seminario fue publicada en 2019, es necesario rescatar las contribuciones de ese momento, ya que permite conocer el impacto de la formación en los roles de acompañamiento. El seminario presentó como objetivo: "contribuir al desarrollo de una cultura investigativa para la formación de los Tutores Pares – Monitores Académicos en la educación superior" (Prendes, Garzón & Salamanca, 2019, p. 87). Los hallazgos mostraron que los estudiantes desarrollaron habilidades de observación, argumentación y análisis; se abrió un diálogo formativo entre estudiantes y docentes; además que la asignatura contribuyó a la creación de un grupo de jóvenes investigadores en educación y futuros docentes de la universidad.

En 2014 y 2016, se publicaron dos experiencias dentro del programa de Tutores Pares en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud que permiten entender la evolución del programa y su impacto en los tutores pares. Por un lado, Peñaloza y Ordoñez (2014) indagaron el impacto del programa en quienes lo ejecutaban y concluyeron que "la fundamentación teórica del programa reside en la importancia de la interacción social para la construcción del conocimiento, valores y actitudes para la convivencia" (p. 16). Afirmaron que participar en el programa promovía el desarrollo académico, estimulaba el autoanálisis de competencias y desarrollaba habilidades comunicativas, de liderazgo y sociales. Por el otro, Aljure (2016), al comentar su experiencia en el programa, afirmó que "el reto es enfrentar un grupo de estudiantes con expectativas de aprender a aprender, y reforzarles los diferentes temas que a su vez exigen calidad en cada tutoría" (p. 53).

En 2016, a partir de varias reflexiones la universidad estableció el "Aprender a Aprender" como principio pedagógico institucional. Del cual una de sus estrategias pedagógicas es "Desarrollar reciprocidad y cooperación en los mismos estudiantes. Usar técnicas de enseñanza y aprendizaje colaborativo y crear 'comunidades de aprendizaje'" (Patarroyo & Navarro, 2017, p. 7). Para cumplir con este proceso, en 2018, los Lineamientos Académicos expusieron las rutas formativas en las que "la universidad diseña estrategias que permitan acompañarlos desde el inicio de su proceso" (Universidad del Rosario, 2018, p. 58), buscando que el impacto de estas estrategias curriculares y pedagógicas contribuya al proceso educativo de calidad. Dentro de este marco, la DEPE

diseñará la ruta formativa de MTM "en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Integral de Desarrollo" (Universidad del Rosario, 2023, p. 1).

Dos años después, en 2020, se crea el Programa de Acompañamiento entre Pares Gui-ARTE como una apuesta que reestructura el programa tradicional de monitores con el objetivo de fortalecer el proceso académico de los estudiantes "a través del desarrollo de estrategias de apoyo integral y de orientación, y el fomento de ambientes pedagógicos que les permitan ser protagonistas de su proceso formativo, a partir de competencias disciplinares, cognitivas, pedagógicas y socioemocionales" (Universidad del Rosario, 2022, p. 1.). Dos años más tarde, a través del Decreto Rectoral No. 1742 de 2022 se formaliza esta iniciativa y se deroga el Decreto 1088 de 2009.

Otro cambio importante como fruto de la creación de Gui-ARTE es la creación de la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE), encargada de formar en competencias pedagógicas, cognitivas y socioemocionales a los MTM activos durante cada período académico. Con este cambio, se establece el requisito mínimo de formación, las rutas formativas, los perfiles de acompañamiento y los beneficios e incentivos del programa.

## **Objetivos**

Ofrecer a los monitores, tutores y mentores de la Universidad la oportunidad de fortalecer y complementar su perfil académico, profesional y personal para llevarlos a la excelencia académica a través del desarrollo de competencias y habilidades.

### ***Objetivos específicos***

1. Identificar las necesidades de formación de los MTM para potenciar sus roles de acompañamiento para la comunidad estudiantil.
2. Fortalecer las competencias y habilidades pedagógicas, didácticas, cognitivas y socioemocionales en los MTM de la Universidad.
3. Generar herramientas para propiciar experiencias de aprendizaje significativo entre los actores que participan en los escenarios de acompañamiento entre pares.

## **Plan de Formación**

La EFAE pretende que los monitores, tutores y mentores de la Universidad se destaquen en su rol por su excelencia académica reflejada en el compromiso por el

acompañamiento entre pares. Para esto, se estableció un requisito mínimo de formación de 16 horas en competencias cognitivas, socio emocionales y/o pedagógicas que les permiten destacarse en su rol. Dicho requisito, contemplado en el Decreto Rectoral 1742 (2022), indica que cada semestre los MTM deberán registrar 16 horas de formación según su interés en cualquiera de los espacios de formación ofrecidos en la universidad:

- Ofrecidos por la DEPE en alianza con áreas transversales de la Universidad y expertos externos.
- Ofertados por la CEAP a profesores UR que están abiertos a la participación de MTM.
- Ofertados en la plataforma virtual Coursera y seleccionados e incluidos dadas sus características y propósitos a la oferta de formación.
- Ofertados en la plataforma virtual EDX UR y seleccionados e incluidos dadas sus características y propósitos a la oferta de formación.
- Espacios de formación propios del rol de los MTM como jornadas de inducción o espacios solicitados por la dirección académica de su facultad o escuela.

Por medio del requisito se busca garantizar la formación adecuada de los MTM para que efectúen un buen desempeño en su labor. Sin embargo, para garantizar esto de forma óptima, la EFAE ofrece una serie de rutas formativas contempladas en los Lineamientos Académicos por las que se busca desarrollar habilidades necesarias y significativas para la vida universitaria. El incentivo principal de esta ruta se materializa en insignias digitales por medio de las cuales los estudiantes pueden acceder a un catálogo de beneficios e incentivos (Universidad del Rosario, 2023).

### ***Insignias Digitales***

Las insignias digitales son la representación digital del nivel de desarrollo de competencias en los estudiantes que cumplen los roles de MTM. La ruta de formación consta de tres insignias (aprendiz, avanzado y experto) que los MTM pueden alcanzar para certificar su formación en las competencias según sea su perfil. Esta considera dos alternativas dependiendo del rol del estudiante pues el proceso de acompañamiento que monitores y tutores llevan es diferente al de los mentores; por lo cual, sus necesidades de aprendizaje son diferentes como lo contempla el Reglamento del Programa Gui-ARTE (2022).

En primer lugar, la insignia de aprendiz se otorga a cualquier monitor, tutor o mentor que en un semestre certifique 24 horas de formación distribuidas en 8 horas de formación en competencias pedagógicas y didácticas, 8 horas de formación en competencias cognitivas y 8 horas en formación en competencias socioemocionales. En seguida, para monitores o tutores que deseen obtener la insignia avanzada, requieren de la validación de 12 horas de formación en competencias de orientación académica y 12 horas de competencias socio emocionales o cognitivas; mientras que mentores que la busquen deben certificar 12 horas de formación en competencias socioemocionales y 12 horas de formación en competencias de orientación académica o cognitivas. Por último, la insignia a MTM experto se otorga a monitores y tutores que certifiquen 24 horas de formación en competencias pedagógicas y a mentores que certifiquen 24 horas de formación en competencias socio emocionales.

### **Formación de Competencias**

A lo largo de la ruta formativa, los MTM adquieren competencias que les permiten mejorar su labor de acompañamiento. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), una competencia es:

Conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socioafectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.

Por lo tanto, la competencia implica conocer, ser y saber hacer. (MEN, s.f)

En este sentido, para comprender los lineamientos frente a los que el plan de formación se ha establecido se debe entender que este prioriza una pedagogía “que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos” (MEN, 2006, p.12). De este modo, para la Escuela es imprescindible que los MTM tengan la capacidad de usar los conocimientos en diversos escenarios académicos y de adaptación. .

Con esto presente, la EFAE pretende desarrollar y fortalecer las competencias pedagógicas, socioemocionales y cognitivas. Con estos tres grupos de competencias, se establece una ruta formativa en la que los MTM aprenden a responder a procesos de aprendizaje críticos, reflexivos, emocionalmente enriquecedores y adaptativos a los retos del siglo XXI en los espacios de acompañamiento de forma eficaz y acertada.

Tejada (2009) estructura las competencias docentes alrededor de tres pilares: Competencias teóricas o conceptuales, competencias psicopedagógicas y metodológicas y competencias sociales. La EFAE, por su parte, adapta estas categorías a su objetivo de acompañamiento entre pares y determina las competencias pedagógicas, cognitivas y socioemocionales como las esenciales para el programa del siguiente modo:

### ***Competencias pedagógicas***

Para los MTM, las competencias requeridas en el campo de la docencia deben partir de un rango de diferentes posibilidades pues los roles tienen particularidades que cambian de acuerdo con las necesidades identificadas. Si bien algunos monitores y tutores dirigen su acompañamiento a grupos pequeños o individuales, para otros puede ser un trabajo de grupos más numerosos. En este sentido, las competencias pedagógicas reconocen que, debido a la naturaleza horizontal y orientadora del acompañamiento que realizan, los MTM requieren habilidades específicas que son más limitadas en alcance en comparación con las de un docente tradicional.

Las competencias pedagógicas se definen como la capacidad de un docente para gestionar eficazmente el proceso pedagógico y los desafíos específicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, en el entorno de la comunidad educativa. Estas competencias abarcan las habilidades didácticas y de evaluación necesarias para resolver problemas de la práctica pedagógica, para fomentar el desarrollo profesional y personal de los estudiantes (Domínguez et al., 2023). Implican la creación de propuestas educativas innovadoras, diseñadas para mejorar la calidad del aprendizaje y adaptables al contexto en que se presente (Real et al., 2022). Además, dentro de estas competencias, se incluye la habilidad específica de un monitor para diseñar y realizar presentaciones efectivas como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, utilizando herramientas tecnológicas y metodológicas que faciliten la transmisión de conocimientos y promuevan el aprendizaje significativo. (Medina et al., 2021).

Recogiendo estos aportes, la EFAE apropia las competencias pedagógicas como la capacidad de los MTM de generar estrategias didácticas, pedagógicas y de evaluación adaptadas al contexto universitario integrando metodologías innovadoras y recursos tecnológicos pertinentes que mejoren el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y fortaleciendo su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Según Espinoza et al. (2015) en su experiencia con el programa de tutorías pares en la Universidad de Austral de Chile, la formación de tutores pares debería estar enfocada en tres materias: qué enseñar, cómo enseñar y cuándo enseñar; de este modo el tutor tiene una vista general de las estrategias metodológicas, las secuencias de conocimientos y la planificación. Ahora bien, para la EFAE, esto se representa en tres competencias pedagógicas: pedagogía y didáctica, evaluación y gestión del aprendizaje como la expresa la tabla 1.

**Tabla 1. Competencias pedagógicas.**

<b>Competencias pedagógicas</b>	
Las competencias pedagógicas generan estrategias didácticas, pedagógicas y de evaluación adaptadas al contexto universitario integrando metodologías innovadoras y recursos tecnológicos pertinentes que mejoren el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo su desarrollo integral y fortaleciendo su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo actual.	
<b>Pedagogía y didáctica</b>	
Para la EFAE la competencia en pedagogía y didáctica se trata de transmitir el conocimiento académico por medio del acompañamiento o adaptación de metodologías del proceso enseñanza-aprendizaje para la asimilación de los contenidos haciendo uso de herramientas apropiadas en el acto educativo (Barcos-Arias & Santos-Jara, 2022; del Puerto et al., 2022). Al relacionar la pedagogía y la didáctica en una misma competencia se espera que el estudiante sepa aplicar una pedagogía adecuada en tiempo y lugar al contexto (Oubibi et al., 2022); así como seleccionar la didáctica precisa para manejar los aspectos teóricos que le competen para promover el desarrollo integral del tutorado (Bazán, 2021).	
<i>Habilidades asociadas</i>	
<i>Facilitación de experiencias de aprendizaje</i>	Es la habilidad de saber guiar a los tutorados con las estrategias de enseñanza-aprendizaje adecuadas, teniendo una planeación dirigida al acompañamiento individual o grupal y generando

---

oportunidades de aprendizaje (del Puerto et al., 2022; Román et al., 2018; Oubibi et al., 2022).

---

*Ajuste del apoyo según las necesidades* La habilidad de identificar y modificar el enfoque de acompañamiento según las necesidades de los estudiantes por medio del uso diverso de TIC, formatos y actividades que mejor se adapten a su situación (Oubibi et al., 2022).

---

*Scaffolding o andamiaje* Es una habilidad indispensable para el rol de enseñanza pues comprende la capacidad de proporcionar apoyo estructurado al estudiante para promover su autonomía y dominio del contenido, esto implica saber cómo abordar conocimientos disciplinares y procedimentales desde diferentes niveles de dificultad (Pavía & de la Cruz, 2023).

---

### **Evaluación**

---

La EFAE pretende que los MTM sepan seleccionar las metodologías de enseñanza adecuadas para el método evaluativo requerido. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje también refiere a diseñar retroalimentaciones y evaluaciones orientadas a mejorar el desempeño académico de los estudiantes y su propia práctica educativa (Bazán, 2021; Oubibi et al., 2022).

---

#### *Habilidades asociadas*

---

*Retroalimentación* La retroalimentación es la habilidad de construir una reflexión constructiva que ayude a identificar fortalezas y áreas de mejora, debe ser continua y realista para mantener la motivación y facilitar la transformación positiva (Bazán, 2021; Oubibi et al., 2022).

---

*Reflexión sobre el proceso / Autoevaluación* La reflexión sobre el proceso es la habilidad de ayudar al tutorado con su autoevaluación de la asignatura o proceso académico que se encuentre, el MTM debe ser capaz de generar espacios de reflexión y diálogo en grupo o personalizados que

---

---

contribuyan a potenciar su desempeño y ajustar las estrategias según sea necesario (Bazán, 2021; Pavía & de la Cruz, 2023).

---

### **Gestión del aprendizaje**

---

Es la competencia relacionada con un conjunto de estrategias y actividades, ya sea por medios digitales o no, que les facilitan cumplir con su plan de acción, metas y objetivos y optimicen el desarrollo de las actividades. Según Pérez & Aguilar (2013) las características principales de los sistemas de gestión de aprendizaje son: “interactividad, flexibilidad, escalabilidad, estandarización, usabilidad, funcionalidad, ubicuidad, convencer al usuario de las bondades de las TIC y el elemento de accesibilidad como uno de los más importante” (p. 44).

---

#### *Habilidades asociadas*

---

*Orientación*

La orientación es la habilidad de brindar apoyo en las necesidades que tenga el estudiante sin imponer o juzgar la situación, se realiza al establecer objetivos y técnicas de aprendizaje que pueden ser útiles dependiendo del perfil del estudiante o bajo la implementación de talleres de acompañamiento que permitan identificar áreas de mejora (del Puerto et al., 2022; Román et al., 2018).

---

*Facilitación del aprendizaje autónomo*

Fomentar el aprendizaje autónomo implica desarrollar la habilidad de aprender a aprender, un proceso mediante el cual los estudiantes adquieren y fortalecen competencias esenciales para el autoaprendizaje y la gestión efectiva del tiempo. (Patarroyo & Navarro, 2017; Pérez y Aguilar, 2020).

---

*Orientación en técnicas de estudio*

Es la habilidad esencial para la adaptación a la vida universitaria en la que se proporcionan o laboran estrategias de gestión de tiempo y técnicas de estudio teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades de cada estudiante (Bazán, 2021; Román et al., 2018).

---

### ***Competencias cognitivas.***

Las competencias cognitivas están relacionadas con la capacidad integral del ser humano para comprender, evaluar y generar información, así como para la toma de decisiones y resolución de problemas de manera efectiva. Estas competencias forman parte de la estructura mental y están integradas por procesos que abarcan desde la adquisición y el procesamiento del conocimiento hasta su aplicación en distintos contextos (de Acedo, 2010). Además, se construyen en torno al conocimiento, involucrando procesos y operaciones intelectuales que influyen de manera significativa en el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el manejo y gestión de la información lo que asegura la efectividad de los procesos educativos, especialmente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Cortés, 2017).

En este marco, las competencias cognitivas conllevan analizar los contenidos académicos de cada área de conocimiento aplicando las técnicas de análisis de contenido que desglosen la información de manera efectiva, que permitan identificar conceptos clave, relaciones y patrones para facilitar el entendimiento profundo de los contenidos por parte de los estudiantes, promoviendo su capacidad para relacionar conceptos, resolver problemas y aplicar el conocimiento en diferentes contextos.

Algunas de las competencias asociadas son: pensamiento crítico, pensamiento analítico y competencias informacionales. Estas competencias permiten a los estudiantes estar preparados para finalizar su etapa educativa y los hace competitivos en el entorno laboral que se desempeñen pues responden a las necesidades y retos del siglo XXI (CEPAL & OEI, 2020). Por medio de diversa literatura y teniendo en cuenta el contexto en el que se presenta la escuela se reduce a estas tres competencias por el enfoque en el desarrollo de habilidades útiles para la labor de acompañamiento par como se establece en la tabla 2.

**Tabla 2. Competencias cognitivas**

<b>Competencias cognitivas</b>
Analizar los contenidos académicos de cada área de conocimiento aplicando las técnicas de análisis de contenido que desglosen la información de manera efectiva, que permitan identificar conceptos clave, relaciones y patrones para facilitar el entendimiento profundo

---

de los contenidos por parte de los estudiantes, promoviendo su capacidad para relacionar conceptos, resolver problemas y aplicar el conocimiento en diferentes contextos.

---

### **Pensamiento crítico**

---

El pensamiento crítico es comprender y examinar los nuevos conocimientos adquiridos por medio del cuestionamiento de la realidad para resolver de forma adecuada y estratégica los problemas de la vida cotidiana (CEPAL & OEI, 2020; Universidad del Rosario, 2016).

---

#### *Habilidades asociadas*

---

<i>Interpretar datos e información</i>	La habilidad de analizar y reconocer el vínculo causa-efecto de los eventos (Ayala, 2019) y se basa en la capacidad de comprender y darle sentido a la información para poder usarla de forma efectiva.
--	---

---

<i>Razonamiento y argumento</i>	Comprendido como las “habilidades asociadas a principios heurísticos y configuradores de entramado conceptual. Involucran el desarrollo de combinaciones, que comprendan y conciben las estrategias y la solidez con las que se elaboran” (Universidad del Rosario, 2016, p. 23).
---------------------------------	---

---

<i>Comprobación, contrastación y evaluación</i>	Habilidades para procesar, reelaborar y establecer la fiabilidad de la información que se recibe y se produce, que permite explicar el relato a partir de su contexto (Ayala, 2019; Universidad del Rosario, 2016).
---	---

---

<i>Solución de problemas</i>	Parte del repertorio de habilidades para el siglo XXI que implica el diseño y ejecución de planes teniendo en cuenta las causas y consecuencias del problema, así como la propuesta innovadora de alternativas para enfrentar cualquier desafío presente o futuro (CEPAL & OEI, 20220; Universidad del Rosario, 2016).
------------------------------	--

---

---

*Autorregulación*

Como una de las habilidades del siglo XXI implica “supervisar de manera concluyente nuestra habilidad cognitiva, aplicando el análisis y la valoración de nuestras concepciones con el objetivo intencional de cuestionar, aprobar o modificar nuestras deducciones” (Ayala, 2019, p. 17).

---

**Pensamiento analítico**

---

El pensamiento analítico es analizar y evaluar los fenómenos de la vida real por medio de la descomposición del objeto de análisis en sus partes fundamentales y el establecimiento de nuevas relaciones para la resolución de problemas o la toma de decisiones (Zambrano-Ormaza & Bravo-Rosillo, 2021). “Este pensamiento nos obliga a razonar para concluir, a la prueba, la evidencia y la demostración; no aceptando dentro de su hacer la opinión como mecanismo de validación” (Universidad del Rosario, 2016, p. 24).

---

*Habilidades asociadas*

---

*Lectura analítica*

La habilidad de identificar las ideas más relevantes de un texto y captar las relaciones existentes entre las mismas. Conlleva la comprensión y un análisis profundo del texto (Zambrano-Ormaza & Bravo-Rosillo, 2021).

---

*Solución de problemas*

Parte del repertorio de habilidades para el siglo XXI que implica el diseño y ejecución de planes teniendo en cuenta las causas y consecuencias del problema, así como generar propuestas innovadoras de alternativas para enfrentar cualquier desafío presente o futuro (CEPAL & OEI, 2020; Universidad del Rosario, 2016).

---

*Sistematización*

Esta habilidad implica identificar las características comunes y diferentes a partir de los criterios necesarios para abordar la situación. “Implican el reconocimiento de atributos y la comparación de los mismos, para la presentación esquemática de la información” (Universidad del Rosario, 2016, p. 24).

---

---

*Concreción*

“Habilidad asociada a la articulación de la situación y la presentación de resultados puntuales. Implican el descubrimiento de invariantes operatorios en la situación, y la extracción de los principios subyacentes al tratamiento del fenómeno” (Universidad del Rosario, 2016, p. 25).

---

### **Competencias digitales**

---

Usar y aplicar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación de manera reflexiva y participativa para desempeñar un activo papel dentro de la sociedad de la información por medio de la elaboración y el consumo responsable de contenidos digitales que contribuya a la alfabetización digital. (García et al., 2021; Morduchowicz, 2021)

---

#### *Habilidades asociadas*

---

*Manejo y gestión de la información*

Habilidades asociadas con saber analizar, contrastar e inferir en el contenido digital con responsabilidad, ética, colaboración y participación (CEPAL & OEI, 2020; García et al., 2021).

---

*Alfabetización digital*

El catálogo de habilidades básicas necesarias para desenvolverse en entornos digitales y en manejar cualquier tecnología, la navegación en internet y el manejo de aplicaciones y programas (CEPAL & OEI, 2020; Levano-Francia et al., 2019).

---

*Creación de contenido multimedia*

Habilidades esenciales para desarrollar la creatividad que requieren saber buscar, evaluar y seleccionar la información que será el insumo de la presentación, video, diagrama o cualquier otro contenido digital que se esté desarrollando, partiendo de la integración y reelaboración de contenidos con sus respectivos derechos de autor y licencias (Jiménez et al., 2021; Morduchowicz, 2021).

---

---

*Responsabilidad y  
seguridad  
cibernética*

Habilidades fundamentales en los entornos digitales pues parten de reflexionar sobre los beneficios del uso del internet y reconocer los efectos físicos y psicológicos que este puede tener, mantener conciencia de los datos personales e identidad y tomar las medidas necesarias para garantizar la seguridad propia y de los demás (García et al., 2021; Jiménez et al., 2021).

---

***Competencias socioemocionales.***

Las competencias socioemocionales se definen como la capacidad integral para movilizar y aplicar adecuadamente un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes sociales y emocionales en su práctica educativa (Llorent et al., 2020). Estas competencias implican poner en práctica en el aula y la comunidad universitaria las habilidades necesarias para gestionar eficazmente las experiencias sociales y emocionales como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo, el liderazgo y la ética y responsabilidad social (Lozano et al., 2022). Es por esto por lo que las competencias socioemocionales son primordiales en la formación de MTM pues contribuyen al éxito y bienestar.

Para la EFAE las competencias socioemocionales implican utilizar la empatía como eje central del aprendizaje pues permite implementar estrategias que promuevan un ambiente de comunicación abierta y respetuosa en el aula universitaria, facilitando la expresión de ideas, el intercambio de opiniones y la resolución constructiva de conflictos para contribuir al desarrollo de habilidades de comunicación efectiva en los estudiantes, fortaleciendo su capacidad para colaborar, liderar y participar activamente en la comunidad académica y social.

Las competencias socioemocionales se incorporan en la EFAE para garantizar que los estudiantes respondan oportunamente a las demandas del contexto por medio de relaciones responsables consigo mismos y los demás (Universidad del Rosario, 2016). En pro de favorecer a la salud mental de la comunidad educativa, la EFAE prioriza como competencias socioemocionales la toma responsable de decisiones, la resiliencia, la comunicación asertiva y el equilibrio integral. En conjunto, al desarrollar estas competencias se espera que los estudiantes puedan:

identificar las situaciones y optar por lo que es correcto o benéfico, comprender mejor las relaciones con pares y adultos, y generar la confianza para elegir de forma asertiva relaciones, proyectos y metas que quieren emprender, y tener autonomía personal y ciudadana (Universidad del Rosario, 2016, p. 22).

A detalle, las competencias socioemocionales para la EFAE están consignadas en la tabla 3.

**Tabla 3. Competencias socioemocionales**

<b>Competencias socioemocionales</b>	
<p>Involucra utilizar la empatía como eje central del aprendizaje pues permite implementar estrategias que promuevan un ambiente de comunicación abierta y respetuosa en el aula universitaria, facilitando la expresión de ideas, el intercambio de opiniones y la resolución constructiva de conflictos para contribuir al desarrollo de habilidades de comunicación efectiva en los estudiantes, fortaleciendo su capacidad para colaborar, liderar y participar activamente en la comunidad académica y social.</p>	
<b>Toma responsable de decisiones</b>	
<p>Refiere a la competencia de discriminar pensamiento, emociones y situaciones de quienes estén involucrados en las diferentes alternativas para decidir con responsabilidad la mejor opción (Márquez-Cervantes &amp; Gaeta-González, 2017; Mitsea et al., 2021; Universidad del Rosario, 2016).</p>	
<i>Habilidades asociadas</i>	
<i>Identificación de situaciones</i>	<p>Es la habilidad de agrupar y evaluar la información sobre diferentes perspectivas considerando las expectativas y sentimientos que estas generan en quien las sufre (MEN, 2016; Universidad del Rosario, 2016).</p>
<i>Generación de opciones</i>	<p>Trata de la habilidad de imaginar con creatividad y flexibilidad diferentes posibilidades para la solución de un conflicto o situación particular (CEPAL &amp; OEI, 2020; Universidad del Rosario, 2016).</p>

---

<i>Consideración de consecuencias</i>	La Universidad del Rosario (2016) afirma que es la “habilidad para considerar los distintos efectos que pueda tener cada alternativa de acción, y evaluar las repercusiones de cada una de las opciones” (p. 26).
<i>Metacognición</i>	Comprende la habilidad de responder con éxito en todos los ámbitos de la vida por medio de un manejo de sí mismo y las decisiones que toma (Mitsea et al., 2021; Universidad del Rosario, 2016).
<b>Resiliencia</b>	
Se basa en la capacidad de reconocer los recursos disponibles y hacer uso de estos en momentos de crisis por medio de la adaptación y disposición al cambio para responder con éxito a los desafíos posibles del contexto (Universidad del Rosario, 2016; Walker, 2020).	
<i>Habilidades asociadas</i>	
<i>Autoconciencia</i>	Es la habilidad de reconocer y valorarse de cada persona por cómo piensa y siente, esta le permite comprender sus sentimientos y acciones en diferentes situaciones para evaluar las consecuencias de sus actos (Alvarado, 2024; Universidad del Rosario, 2016).
<i>Regulación emocional</i>	Es la habilidad para manejar las emociones de forma adecuada, por medio de la concientización de mente y cuerpo para controlar comportamientos impulsivos (Márquez-Cervantes & Gaeta-González, 2017; MEN, 2016; Olhaberry, M., & Sieverson, C, 2022).
<i>Manejo de estrés</i>	Es una habilidad esencial pues implica identificar las situaciones de presión cotidianas y generar estrategias para afrontarlos por

---

---

medio de recursos personales y sociales (MEN, 2016; Universidad del Rosario, 2016).

---

### **Comunicación asertiva**

---

La competencia de expresar a otro “de manera clara, directa y enfática las necesidades, los intereses, las posiciones, los derechos y las ideas propias” (Universidad del Rosario, 2016, p. 27) ya sea por medio del lenguaje verbal o no verbal y con empatía del mensaje a transmitir (CEPAL & OEI, 2020).

---

#### *Habilidades asociadas*

---

*Escucha activa* Es una habilidad esencial para mantener la comunicación interpersonal positiva por medio de la atención activa al mensaje transmitido (Flores, 2023; Universidad del Rosario, 2016).

---

*Empatía* Es la habilidad de sentir lo que las otras personas sienten en situaciones difíciles que permite entender al otro y parte de la escucha (Alvarado, 2024; MEN, 2016), es vital para el rol de acompañamiento que no se limita a la tutoría académica (Bustos-González, 2018).

---

*Liderazgo* Una habilidad necesaria para el rol de acompañamiento y se desarrolla en la práctica (Bustos-González, 2018) pues trata de motivar y guiar a los demás a mejorar su trabajo por medio de la comunicación efectiva, la motivación y los valores (Alvarado, 2024; CEPAL & OEI, 2020).

---

*Colaboración* Es una habilidad relacionada con el trabajo en equipo que implica saber compartir conocimientos y colaborar en pro de las necesidades y los objetivos planteados (CEPAL & OEI, 2020; Flores, 2023).

---

### **Equilibrio integral**

---

---

Se refiere a la competencia de comprender y dominar la inteligencia emocional por medio del autoconocimiento para responder a la autonomía de las personas (Bedoya-Parra et al., 2021; Hernández, 2020).

---

*Habilidades asociadas*

---

<i>Ética y responsabilidad social</i>	Comprende la habilidad de identificar en una ventana de oportunidades la seguridad, transparencia e influencia de los valores individuales y colectivos (Bedoya-Parra et al., 2021).
---------------------------------------	--

---

<i>Autogestión</i>	Es la habilidad de cambiar y regular las decisiones con conciencia de las capacidades propias, una vez aprendida se puede aplicar en cualquier contexto (CEPAL & OEI, 2020; Mitsea et al., 2021).
--------------------	---

---

<i>Autocuidado</i>	Un conjunto de prácticas que se deben llevar a cabo para mantenerse con bienestar físico y mental (Ayes et al., 2020).
--------------------	--

---

### **Gestión y organización**

En el Decreto Rectoral No. 1742 de 2022 el Programa de Acompañamiento entre Pares Gui-ARTE establece su intención de formar en competencias a los MTM y establece a la EFAE como la encargada de ello. A partir de ese momento, la EFAE puso a disposición una serie de cursos, seminarios, talleres y actividades por medio de los cuales los MTM se formarán en las competencias requeridas. En 2023, una vez establecidas las condiciones de los beneficios e incentivos para monitores, tutores y mentores y el Reglamento de la EFAE la organización de la escuela se establece del siguiente modo:

#### ***1. Ingreso al programa de Acompañamiento entre Pares Gui-ARTE***

Como lo indica el Decreto Rectoral No. 1742 de 2022 para hacer parte del programa Gui-ARTE como monitor, tutor o mentor se requiere ser estudiante regular de la universidad, haber cursado mínimo 36 créditos del plan de estudio, tener un promedio acumulado superior a 3,8, no haber sido sancionado disciplinariamente y cumplir con los requisitos particulares de selección para cada unidad académica. En este sentido, una vez completado el proceso de selección a cargo del coordinador del programa Gui-ARTE en la

unidad académica que corresponda, el estudiante puede iniciar su cargo de MTM por un semestre académico.

### ***2. Cumplimiento de requisitos del programa y formación***

Una vez dentro del programa se debe cumplir con el requisito de formación de 16 horas de formación al semestre en espacios validados por la EFAE. Para esto, la escuela dispone semestralmente de un portafolio de cursos en los que los MTM se pueden inscribir para completar el requisito. La participación en estos espacios es verificada por la coordinación institucional del programa Gui-ARTE y es crucial si el estudiante quiere postularse al siguiente semestre de acompañamiento.

### ***3. Cumplimiento de rutas de formación***

Para aquellos estudiantes que estén interesados en completar la ruta formativa y conseguir las insignias digitales, deben completar 72 horas de formación en al menos tres semestres. La coordinación institucional del programa Gui-ARTE es la encargada de verificar el cumplimiento de formación en las tres competencias y asignar las insignias digitales para acceder a los beneficios especiales que estas ofrecen.

### ***4. Aplicación de incentivos***

Como está reflejado en el Decreto Rectoral 1818 de 2023 los beneficios e incentivos para monitores, tutores y mentores cambian dependiendo de la cantidad de insignias digitales que el estudiante ha alcanzado o los reconocimientos que ha obtenido. El primero de ellos es el escalafón MTM, pues luego de un semestre ejerciendo como MTM y con el requisito de formación aprobado será asignado como MTM avanzado lo que representa una mayor remuneración económica. Otros beneficios se consiguen tras alcanzar dos insignias digitales son: descuentos en summer y winter school UR y programa de educación continua; adicional al alcanzar tres insignias digitales los MTM podrán acceder a descuentos en el pago de derechos de grado y becas en educación posgradual.

## **Sistema de evaluación**

La evaluación en la EFAE tiene como objetivo primordial garantizar la coherencia entre la estructura formativa y los objetivos enmarcados. Esta permitirá comprender la efectividad de la escuela, su organización y espacios formativos en el desarrollo de competencias en los Monitores, Tutores y Mentores de la Universidad. La evaluación es necesaria en cuanto está enfocada en la mejora continua del programa en la potencialización del perfil personal, académico y profesional de los MTM.

El sistema de evaluación de la EFAE está basado en tres modelos de evaluación de proyectos: modelo CIPP de Stufflebeam & Shinkfield (1987); modelo Kickpatrick de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) y evaluación de necesidades de Scriven & Roth (1978). El primero, modelo CIPP, está enfocado en medir el impacto y la efectividad de programas educativos pues permite identificar la satisfacción de las necesidades del grupo, juzgar la calidad del programa, identificar problemas a resolver y entender las limitaciones de su desarrollo. El segundo, modelo Kickpatrick, centra su evaluación en el impacto de sus acciones permitiendo eliminar las de menor impacto y optimizar las de mayor por medio de la retroalimentación activa. El último, evaluación de necesidades, se basa en una reflexión sobre la ética de la evaluación pues indaga a detalle las necesidades del público objetivo y genera recomendaciones para cumplirlas.

La evaluación tiene un enfoque cualitativo y se divide en cuatro fases: (1) Evaluación de contexto, (2) Implementación y formación, (3) Evaluación de resultados, y (4) Valoración y recomendaciones de mejora. Este sistema de evaluación y seguimiento implica considerar la eficacia de la EFAE en términos de pertinencia de los espacios formativos, uso y aplicabilidad de estos, medios de comunicación utilizados y oferta formativa en modalidad, temática y horarios.

### ***1. Evaluación de contexto***

En esta fase se busca hacer una descripción del contexto de formación en competencias para MTM. Se realiza un análisis sistemático de documentos que permitan comprender la estructura formativa de la EFAE, las normas institucionales, reglamentos y beneficios e incentivos. Además, se realizan entrevistas o encuestas a la coordinación institucional del programa Gui-ARTE para resolver las dudas que la revisión documental pueda dejar.

### ***2. Implementación y formación***

En esta fase se requiere valorar la reacción de los participantes del programa por medio de grupos focales con MTM de diferentes niveles de formación y entrevistas semi estructuradas a coordinadoras de unidades académicas. El propósito de esta fase es identificar, a partir de los relatos y experiencias de los participantes en estos espacios formativos, el impacto que estos tienen en su labor como monitores y la satisfacción de estos con la EFAE.

### ***3. Evaluación de resultados***

En esta fase de la evaluación, se deben tener los resultados de las dos primeras fases. Se analizará la información en torno a cuatro categorías de análisis principales: pertinencia de los espacios formativos, uso y aplicabilidad de estos, medios de comunicación utilizados, oferta formativa en modalidad, temática y horarios y otras categorías que surjan en la discusión. El análisis permitirá valorar la coherencia de la estructura formativa con los propósitos de la escuela.

#### ***4. Valoración y recomendaciones de mejora***

Para esta última fase se completa la evaluación con una retroalimentación y propuestas de acción para mejora. Se integran los datos recogidos en todas las fases para realizar un análisis integral que permita exponer los hallazgos significativos, estableciendo áreas de fortaleza y oportunidades de mejora. En esta fase, se sigue el esquema de: consolidación, donde se describe la mayor fortaleza del programa; iniciativa, para generar nuevas ideas de mejora en la EFAE; y fortalecimiento, donde se abordan las debilidades y acciones de mejora a implementar.

Finalmente, el sistema de evaluación de la EFAE se presenta incompleto en cuanto que solo revisa la satisfacción de MTM y coordinadores con el programa y los espacios formativos. Es necesario completar el sistema de seguimiento y mejora con una adecuada evaluación de los espacios formativos ofertados. Esto permitirá tener una evaluación completa y detallada que puede ser realizada regularmente para garantizar la adaptabilidad y mejora continua de la escuela.

### **Conclusiones**

La EFAE se establece como una iniciativa que busca fortalecer el rol de los MTM dentro de la Universidad del Rosario y posicionarse como un referente a nivel nacional e internacional. Su objetivo es proporcionar formación en competencias pedagógicas, socioemocionales y cognitivas, esenciales para el acompañamiento estudiantil de calidad, con un enfoque integral que, de acuerdo con un análisis exhaustivo de iniciativas similares en otras universidades del país, responde a las demandas actuales de la educación superior en Colombia y responde a los desafíos contemporáneos de las instituciones educativas.

El programa Gui-ARTE, del cual surge la EFAE, unifica los roles de los MTM, garantizando que la formación impartida no solo cumpla con los estándares académicos, sino que también desarrolle habilidades interpersonales y emocionales en los estudiantes. La escuela representa una apuesta innovadora que busca ampliar la función de los MTM

más allá de lo puramente académico, enfatizando la importancia del apoyo emocional y social en el éxito estudiantil.

Por su parte, la estructura formativa está diseñada en torno a tres grandes áreas de competencias: cognitivas, socioemocionales y pedagógicas. Cada una de estas áreas contribuye al desarrollo integral de los MTM, preparándolos para enfrentar los retos del acompañamiento estudiantil desde una perspectiva integral. La ruta formativa, basada en insignias digitales que validan la adquisición de dichas competencias, es un elemento diferenciador que asegura un desarrollo continuo y escalonado de los MTM. Este enfoque garantiza que los estudiantes tengan acceso a un sistema de apoyo robusto y efectivo, fomentando no solo el rendimiento académico, sino también el desarrollo personal y profesional de los MTM.

Finalmente, la creación de la EFAE refleja un compromiso institucional con la calidad educativa y el bienestar estudiantil, presentándose como una respuesta directa a los desafíos actuales de la educación superior en Colombia. A través de la consolidación de esta escuela, se espera que la Universidad del Rosario sea un referente nacional e internacional en la formación de acompañantes pares estudiantiles, fortaleciendo su misión de reducir la deserción y promover el éxito académico.

## **Cierre**

Este documento marca el cierre de mi formación en la Universidad del Rosario como Licenciada en Ciencias Sociales. Quiero expresar mi más sincero agradecimiento a Alejandra Gómez, Coordinadora de Experiencia Académica, por haber dirigido mi práctica en la DEPE, su amabilidad y disposición hicieron que esta experiencia fuera enriquecedora y valiosa tanto para mi crecimiento profesional como personal. Agradezco también a Patricia Rojas, Profesional de Experiencia Académica; Luz Ángela Díaz, Directora de la DEPE y Miguel Martínez, Profesional de Gestión de Currículo, quienes me acompañaron y apoyaron durante todo el proceso, compartiendo generosamente sus conocimientos y críticas constructivas, asegurándose de que mi incursión en la Dirección fuera exitosa y significativa.

Del mismo modo, quiero expresar mi gratitud a Camilo Bonilla, ex director del programa de licenciatura, quien lideró mi formación en la Universidad y me brindó la posibilidad de realizar esta práctica. También a Lilian Robayo, Directora de programas de Licenciaturas, por su ayuda en concretar el cierre de esta etapa y por su apoyo en mi

proceso académico. Finalmente, a Nathalia Urbano, mi asesora y tutora en la última fase de mi formación, quien me guio en la elaboración de este documento.

La práctica libre en educación surgió como una oportunidad para que los estudiantes de licenciatura pudieran explorar diferentes espacios de desarrollo laboral. Al optar por realizar mi práctica en la DEPE, no esperaba encontrar una experiencia tan rica en aprendizajes. Conocer de cerca la gestión académica transformó mi perspectiva sobre la educación. Durante esta práctica, tuve la oportunidad de aprender sobre la evaluación de proyectos, especialmente proyectos educativos, así como sobre la gestión y el desarrollo de programas y sobre las apuestas pedagógicas contemporáneas que definen la educación actual.

Esta oportunidad me ha transformado de muchas maneras. Me permitió ver que los aprendizajes en clase deben ser significativos para impactar la vida de los estudiantes, y que la gestión académica que se realiza detrás de escena es tan exigente e importante como la labor de un docente en el aula. Aprendí que las oportunidades de aprendizaje están siempre presentes, y es nuestra responsabilidad tomarlas y hacerlas nuestras.

En cuanto a mi experiencia escribiendo este documento, al principio lo consideré una tarea sencilla. Sin embargo, a medida que avanzaba en la investigación y en la redacción, comprendí la verdadera importancia de este trabajo. Me siento profundamente agradecida con todas las personas que confiaron en mí y me brindaron la oportunidad de llevarlo a cabo. Para ellas, quiero asegurarles que este trabajo me exigió un alto nivel de compromiso y que lo realicé con el máximo rigor, buscando siempre que fuera un aporte valioso para la institución. Estoy convencida de que este documento será útil para la comunidad educativa y contribuirá a los procesos educativos de mis compañeros rosaristas.

Finalmente, no puedo cerrar este ciclo formativo sin agradecerle a todas las mujeres que hicieron parte del camino. A mis docentes, que demostraron compromiso con su labor y me enseñaron que ser maestra es un arte y una responsabilidad. A mis compañeras y futuras licenciadas, que me enseñaron sobre la amistad y con quienes encontramos una pasión común por enseñar y aprendimos más de la vida que de la profesión. Por último, a cada una de las mujeres en mi familia, primas, tías, abuelas y mi mamá, por acompañarme y creer en mi en este camino. A todas y cada una de ellas, gracias, por creer en ustedes mismas.

## Referencias

- Aljure, M. (2016). La reforma de Medicina desde mi rol como tutor par en Universidad del Rosario (Ed.), Memoria institucional: Una universidad que contribuye al desarrollo de la sociedad, 2015 (1 ed., Vol. 1, pp. 52 - 53). Editorial.
- Alvarado, I. (2024). Autoconciencia, automotivación y empatía: elementos de la inteligencia emocional en el éxito de la Gerencia Educativa. *Red de Investigación Educativa*, 16(1), 50-58.
- Ayala, J. (2020). El aprendizaje basado en problemas y el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico. *Revista Educa*, 14 (15), 5-22.
- Ayes, C., Ruiz, A., & Estévez, G. (2020). Autocuidado: una aproximación teórica al concepto. *Informes psicológicos*, 20(2), 119-138.
- Barcos-Arias, E., & Santos-Jara, E. (2022). Uso de recursos educativos digitales para mejorar las competencias pedagógicas en la enseñanza de Historia. *Episteme Koinonía. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(10), 4-28.
- Bazán, P. (2021). Coaching educativo en el desarrollo de las competencias pedagógicas: retos de la educación remota en tiempos de emergencia sanitaria nacional. Tesis de doctorado, Universidad Cesar Vallejo]. Breña.
- Bedoya-Parra, L., Sánchez-Mayorga, X., & Sánchez-Cabrera, S. (2021). Ética y responsabilidad social como mecanismos de formación integral para el ejercicio profesional del Contador. *Entramado*, 17(2), 146-161.
- Bustos-González, R. (2018). Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes que se desempeñan como tutores pares en la universidad. *Revista Colombiana de Educación*, 75. <https://doi.org/10.17227/rce.num75-8103>
- Centro Para El Aprendizaje, La Enseñanza y La Evaluación (CAE+E) & Dirección de Asuntos Estudiantiles. (2020, noviembre). *La formación de los estudiantes que son monitores académicos – Hoy en la Javeriana*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado 20 de mayo de 2024, de <https://www.javeriana.edu.co/repositorio-hoy-en-la-javeriana/la-formacion-de-los-estudiantes-que-son-monitores-academicos/>
- Centro Para El Aprendizaje, La Enseñanza y La Evaluación (CAE+E) & Dirección de Asuntos Estudiantiles. (2020). *Monitores académicos – Continuidad Académica*.

- Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Recuperado 20 de mayo de 2024, de <https://www.javeriana.edu.co/estudiantes/monitores-academicos/>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Educación, juventud y trabajo. Habilidades y competencias necesarias en un contexto cambiante*. Naciones Unidas.  
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5325a83d-7df8-414f-9d05-502cf2c9bc4e/content>
- Cortés, L. (2017). Perspectivas y enfoques. En *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: Requisitos para el cambio social* (1.a ed., pp. 19-42). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- de Acedo, M. (2016). *Competencias cognitivas en educación superior*. Narcea Ediciones.  
Recuperado de:  
<https://elibronet.ez.urosario.edu.co/es/ereader/uosario/46026?page=16>.
- del Puerto, M., Soto, L., Álvarez, Y., Afonso, J., & Gallardo, A. (2022). Definición de la competencia didáctica del docente en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 36(4).
- Dirección académica. (s. f.). *Escuela de Pares Tutores*. Universidad Nacional de Colombia.  
Recuperado 23 de mayo de 2024, de <https://diracad.bogota.unal.edu.co/gea/escuela-tutores>
- Domínguez, A., Cabrales, Y., & Rodríguez, L. (2023). Estudio de la competencia gestión pedagógica en la formación de profesores de Matemática. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 14, 85–97.
- Espinoza, E., Mimica, M. G., & Retamal, F. (2015). Escuela de formación de tutores pares: Una experiencia para la equidad y calidad de los aprendizajes de la Universidad Austral de Chile. In *Congresos CLABES*.
- Flores, C. (2023). La escucha activa y la comunicación asertiva en los discentes del módulo de peinado de una institución educativa [Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Breña.
- García, K., Ortiz, T., & Chávez, M. (2021). Relevancia y dominio de las competencias digitales del docente en la educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(3).

- Hernández, M. (2020). La formación integral de los estudiantes de básica media a través de la innovación desde el arte y la inteligencia emocional. *Perspectivas*, 5(18), 35-46.
- Isaza, A., Quiroga, A., Roa, C. N., Delgado, A., & Riveros, A. (2006). Tutores pares en la facultad de medicina. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 122-135.
- Jiménez, D., Muñoz, P., & Sánchez, F. (2021). La Competencia Digital Docente, una revisión sistemática de los modelos más utilizados. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, (10), 105–120.  
<https://doi.org/10.6018/riite.472351>
- Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2008). *Evaluating training programs. the four levels* (1.<sup>a</sup> ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Levano-Francia, L., Sanchez-Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). Digital Competences and Education. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569-588. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Llorent, V., Zych, I., & Varo-Millán, J. (2020). Competencias socioemocionales autopercebidas en el profesorado universitario en España. *Educación XXI*, 23(1), 297-318, doi: 10.5944/educXX1.23687
- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., & López-Angulo, Y. (2022). Competencias socioemocionales en docentes de primaria y secundaria: una revisión sistemática. *Páginas De Educación*, 15(1), 01–22.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2598>
- Medina, J. (2021). Formación a monitores académicos en pedagogía y didáctica. *Congresos CLABES*. Recuperado a partir de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/3437>
- Medina, M., González, I., & Mena, J. (2021). Competencias profesionales pedagógicas del Licenciado en Educación, Economía. Estrategia didáctica desde la Economía Política. *MENDIVE*, 19(3), 920-935.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Revolución Educativa Colombia Aprende. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y*

- MEDIA*. Banco internacional de reconstrucción y fomento.  
[https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Competencia. Mineduación.  
<https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79364.html>
- Mitsea, E., Drigas, A., & Mantas, P. (2021). Soft Skills & Metacognition as Inclusion Amplifiers in the 21 st Century. *International Journal of Online & Biomedical Engineering*, 17(4).
- Morduchowicz, R. (2021). *Competencias y habilidades digitales*. UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380113/PDF/380113spa.pdf.multi>
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 358-366.
- Ordóñez, G., Castillo, A., Casas, P., Ramírez, N., Ayala, J., Barbosa, J., Amaya, J., & Arenas, A. (2017). DESARROLLO DE UN PROGRAMA DE ESCUELA DE TUTORES PARES EN LA UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER (UIS). *Encuentro Internacional De Educación En Ingeniería*.  
<https://doi.org/10.26507/ponencia.475>
- Ormaza, D., & Rosillo, G. (2021). El hábito lector en el pensamiento analítico de estudiantes de bachillerato. *Polo de Conocimiento: Revista científico – profesional*, 6 (9), 1285-1301.
- Oubibi, M., Zhao, W., Wang, Y., Zhou, Y., Jiang, Q., Li, Y., ... & Qiao, L. (2022). Advances in research on technological, pedagogical, didactical, and social competencies of preservice TCFL teachers. *Sustainability*, 14(4), 2045.
- Patarroyo, C., & Navarro, M. (2017). Aprender a Aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario Mesa de reflexión y de fomento a la docencia de excelencia en la Universidad del Rosario. *Reflexiones Pedagógicas U Rosario*, 9, 1-8.
- Pavía, A., & de la Cruz Flores, G. (2023). Tutoría Entre Pares: Una Revisión Sistemática De La Literatura. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 20(44), 1–23.  
<https://doi.org/10.31206/rmdo512023>
- Peñaloza, I., & Ordoñez, K. (2014). *¿Impactó el programa de Tutores Pares a sus tutores?* [Tesis especialidad, Universidad del Rosario].

- Pérez, M. ., & Aguilar, B. (2020). Estudio para realizar la acción tutorial a través de un sistema de gestión de aprendizaje en Moodle para el nivel de secundaria. *MLS Educational Research (MLSER)*, 4(1), 41-56.
- Prendes, L., Garzón, R., & Salamanca, A. (2019). Los problemas en la educación superior: Un enfoque reflexivo desde los tutores pares o monitores académicos. *Red Iberoamericana de Pedagogía*, 1(829), pp. 86 -93.
- Real, G., Villacrés, J., & Villacrés, G. (2022). Estrategias metodológicas universitarias y las competencias pedagógicas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 15(6), 231-243.
- Román, E., Pérez, R. y Ramírez, N. (2018). Competencias de la tutoría entre pares: la experiencia de formarse en la práctica. *Integración Académica en Psicología*, 6(16), 46-54.
- Scriven, M., & Roth, J. (1978). Needs assessment: Concept and practice. *New directions for program evaluation*, 1978(1), 1-11.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós/MEC.
- Tejada, J. (2009). COMPETENCIAS DOCENTES. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(2), 1-15.
- Universidad del Rosario. (2016). *PROGRAMA DE DESARROLLO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN MEDIA*. Alcaldía Mayor de Bogotá – Secretaría de Educación del Distrito.
- Universidad del Rosario. (2018). Lineamientos académicos: Currículo y pedagogía. Universidad del Rosario – Vicerrectoría.
- Universidad del Rosario. (2022). Reglamento del programa acompañamiento entre pares GuiARTE de la Universidad del Rosario (Decreto Rectoral 1742/19 de noviembre de 2022). Universidad del Rosario, p. 1-27
- Universidad del Rosario. (2023). Condiciones de los beneficios e incentivos para monitores, tutores y mentores. (Decreto Rectoral 1818 / 14 de diciembre de 2023). Universidad del Rosario, p. 1–5.
- Universidad del Rosario. (2023). Reglamento de la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (Decreto Rectoral xxx / xx de noviembre de 2023). Universidad del Rosario, p. 1-8.

Universidad La Gran Colombia (2022, diciembre). *Escuela de monitores un proyecto que le apuesta a la formación de docentes Grancolombianos*. Noticias Grancolombianas. Recuperado 5 de septiembre de 2024 de <https://www.ugc.edu.co/bogota/noticias/item/escuela-de-monitores-un-proyecto-que-le-apuesta-a-la-formacion-de-docentes-grancolombianos>

Walker, B. (2020). Resilience: what it is and is not. *Ecology and Society*, 25(2), 11.

## **Anexos**

### ***Anexo 1: Informe final práctica libre en educación (18 de junio, 2024)***

#### **Contextualización**

Este ejercicio surge del pregrado de Licenciatura en Ciencias Sociales como una opción de grado innovadora en la que busca que los futuros docentes conozcan distintos campos para su ejercicio profesional. En este sentido, la práctica libre en educación se realiza en el primer semestre de 2024 en la Dirección de Evaluación, Permanencia y Éxito Estudiantil (DEPE) con el objetivo de evaluar la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE). El requerimiento por evaluar la EFAE surge de la necesidad por establecer la escuela de forma coherente y beneficiosa para la comunidad educativa luego de dos años en funcionamiento.

Se realizaron 128 horas de acompañamiento a la coordinación de experiencia académica estudiantil con el objetivo de responder a la pregunta: ¿cuál es la coherencia entre la estructura formativa de la EFAE con los objetivos enmarcados? Para esto se estableció un cronograma en el que se contemplaban espacios que permitieran identificar la fundamentación teórica de la escuela, su funcionamiento, competencias a desarrollar, para así indagar la operatividad de esta por medio de una investigación de carácter cualitativo.

#### **Antecedentes**

Dentro de la revisión de los antecedentes de la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE) se realizó una revisión del programa de acompañamiento Estudiantil Gui-ARTE para identificar sus características en términos de los espacios formativos ofertados por la misma. La revisión documental abarcó cuatro decretos rectorales, un documento normativo de la Universidad, un artículo de tesis para programa de especialización, tres artículos de investigación y tres relatos periodísticos de

experiencias en el programa. En total, estos doce recursos proporcionan la información necesaria para entender cómo surgió y qué implica la EFAE dentro de Gui-ARTE.

Según Isaza et al. (2006) el programa de acompañamiento estudiantil en la Universidad del Rosario se comenzó a implementar en 2003 en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud, con el fin de fortalecer la comunidad académica, propiciar la construcción de conocimiento entre pares, desarrollar valores éticos, morales y de convivencia, y generar espacios de exploración de intereses. En la publicación de Isaza et al. (2006) se presentó el programa y se expusieron algunos indicadores de impacto; se comentaron los objetivos del programa y el proceso de postulación, indicando que los seleccionados debían asistir a un curso de capacitación pedagógica "cuyos conceptos teóricos y prácticos les aportan herramientas para su desempeño" (Isaza et al., 2006, p. 133). Se afirmó que el programa fortalecía el desarrollo académico de los estudiantes y propiciaba espacios efectivos para la interacción entre pares, así mismo, en otras unidades académicas de la Universidad también se creó la figura de monitores académicos como el caso de la Facultad de Jurisprudencia.

En 2009, la Universidad estableció el programa de Monitores Académicos y Tutores Pares mediante el Decreto Rectoral No. 1088, que evidenciaba la intención de fortalecer la comunidad académica a través del fomento de ambientes pedagógicos que permitieran a los estudiantes desarrollar sus competencias docentes. El decreto estableció objetivos, perfiles y estímulos para quienes desearan ser monitores académicos o tutores pares, destacando la importancia de la formación. Aquellos que fueran monitores académicos o tutores pares por primera vez debían asistir a un curso de inducción de 8 horas presenciales, además se le daría acceso al portafolio de cursos de desarrollo profesora ofertado por la Dirección Académica y se incentivaba a la participación en seminarios relacionados con el área educativa.

En concordancia con el espíritu del decreto que señalaba la importancia de la formación de monitores académicos y tutores pares, en 2010 se ofreció el Seminario de Investigación y Educación, en el cual participaron los estudiantes que cumplían estos roles y se buscaba indagar sobre las problemáticas en la educación superior. Aunque la reflexión de este Seminario fue publicada en 2019, es necesario rescatar las contribuciones de ese momento, ya que permite conocer el impacto de la formación en los roles de

acompañamiento. El seminario presentaba como objetivo: "contribuir al desarrollo de una cultura investigativa para la formación de los Tutores Pares – Monitores Académicos en la educación superior" (Prendes, Garzón & Salamanca, 2019, p. 87). Los hallazgos mostraron que los estudiantes desarrollaron habilidades de observación, argumentación y análisis; se abrió un diálogo formativo entre estudiantes y docentes, además que esta asignatura contribuyó a la creación de un grupo de jóvenes investigadores en educación y futuros docentes de la universidad.

En 2014 y 2016, se publicaron dos experiencias dentro del programa de Tutores Pares en la Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud que permiten entender la evolución del programa y su impacto en los tutores pares. Peñaloza y Ordoñez (2014) estudiaron el impacto del programa en quienes lo ejecutaban y concluyeron que "la fundamentación teórica del programa reside en la importancia de la interacción social para la construcción del conocimiento, valores y actitudes para la convivencia" (p. 16). Afirmaron que participar en el programa promovía el desarrollo académico, estimulaba el autoanálisis de competencias y desarrollaba habilidades comunicativas, de liderazgo y sociales. Aljure (2016), al comentar su experiencia en el programa, afirmó que "el reto es enfrentar un grupo de estudiantes con expectativas de aprender a aprender, y reforzarles los diferentes temas que a su vez exigen calidad en cada tutoría" (p. 53).

En 2016, la universidad comenzó a discutir un cambio curricular que estableció el "Aprender a Aprender" como principio pedagógico institucional. Una de sus estrategias pedagógicas es "desarrollar reciprocidad y cooperación en los mismos estudiantes". Usar técnicas de enseñanza y aprendizaje colaborativo y crear 'comunidades de aprendizaje'" (Patarroyo & Navarro, 2017, p. 7). En 2018, al presentar los Lineamientos Académicos, se expusieron las rutas formativas en las que "la universidad diseña estrategias que permitan acompañarlos desde el inicio de su proceso" (Universidad del Rosario, 2018, p. 58), buscando que el impacto de estas estrategias curriculares y pedagógicas contribuya al proceso educativo de calidad. De este modo, la DEPE se encarga de diseñar la ruta formativa de MTM teniendo "en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Integral de Desarrollo" (Universidad del Rosario, 2023, p. 1).

Cuatro años después, en 2022, se presentó el reglamento del Programa de Acompañamiento entre Pares Gui-ARTE (Decreto Rectoral No. 1742 de 2022) como una estrategia de permanencia que ofrece la universidad a su comunidad educativa. En este se

derogó el decreto 1088 de 2009 y se volvieron a establecer objetivos, perfiles y estímulos que organizan el programa en la actualidad. Uno de los cambios más significativos en este reglamento fue la unificación de los perfiles de acompañamiento de la universidad a monitores, tutores y mentores (MTM), con el objetivo de fortalecer el proceso académico de los estudiantes "a través del desarrollo de estrategias de apoyo integral y de orientación, y el fomento de ambientes pedagógicos que les permitan ser protagonistas de su proceso formativo, a partir de competencias disciplinares, cognitivas, pedagógicas y socioemocionales" (Universidad del Rosario, 2022, p. 1).

Otro cambio importante evidenciado en el decreto fue la intención explícita de formar a los MTM en competencias. En primer lugar, se estableció la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE), encargada de formar en competencias pedagógicas, cognitivas y socioemocionales a los MTM activos durante cada período académico. En segundo lugar, se estableció un requisito mínimo de formación de 16 horas durante el semestre que el estudiante desempeñara roles de monitor, tutor o mentor, este requisito se podría cumplir al participar en los espacios de formación ofertados por la EFAE. Por último, la EFAE planteó dos rutas formativas según cada perfil de monitor, tutor o mentor, que se certificarían con insignias digitales (aprendiz, avanzado y experto).

Luego del cambio en la normativa, se exponen cuatro testimonios de MTM en la revista CreSer de la Universidad en los que se evidencia el impacto del programa. Calderón (2022) expuso que al acceder a la Universidad por medio de una beca de interculturalidad pudo explorar su interés en la educación participando en el Semillero de Educación e Innovación en Ciencias Naturales y como Tutora Par, rol del cual obtuvo reconocimiento como mejor Tutora Par en 2020. Calderón (2023) también afirmó que "tres estudiantes de la Universidad del Rosario relatan cómo se fortaleció su proyecto de vida a partir de la participación en los programas de acompañamiento académico" (p. 135). En los tres relatos se evidencia un impacto positivo, pues los espacios ofrecieron herramientas de docencia y habilidades como comunicación asertiva, pensamiento estratégico y compromiso.

Dentro de la evolución del programa Gui-ARTE y con el objetivo de posicionarlo como un referente a nivel institucional en 2023 se establecen los decretos: Beneficios e incentivos para MTM y el Reglamento de la EFAE; en el primero, se retribuye la labor de monitores, tutores y mentores con beneficios e incentivos que permitan fortalecer el

programa, mejorar la motivación y sentido de pertenencia de los estudiantes en sus roles como MTM. Uno de los beneficios relacionados con la formación, es el escalafón MTM, el cual estipula que aquel MTM que cumpla sus funciones y requisito de formación durante su primer semestre como MTM será designado como MTM avanzado, lo cual representa un valor de remuneración por hora mayor al nivel aprendiz o de nuevo ingreso al programa. Además, en el portafolio otro beneficio es poder certificar la experiencia de MTM como experiencia docente al egreso del estudiante; se homologará más los requisitos de formación de aquel docente de nuevo ingreso al estatuto docente para los MTM que hayan alcanzado las tres insignias digitales de la ruta formativa de la EFAE.

Asimismo, para acceder a los incentivos expuestos en el Portafolio los MTM deben certificarla adquisición de al menos dos insignias digitales establecidas en la ruta formativa de la EFAE. Para alcanzar los descuentos en el pago de derechos de grado, Summer y Winter School o en educación continuada, se requiere del estudio y aprobación en competencias pedagógicas, socioemocionales y cognitivas (Universidad del Rosario, 2023). En el segundo decreto se establece el reglamento de la EFAE y se expone la forma de completar la ruta formativa respectiva al rol de acompañamiento, para completar cualquiera de las dos rutas disponibles, el MTM debe realizar 72 horas de formación en cualquiera de los espacios ofrecidos por la EFAE.

### **Marco Teórico**

Para identificar el modelo más adecuado para la evaluación de la EFAE, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la evaluación de programas educativos, este ejercicio de revisión documental y académica permitió investigar y comparar los modelos de evaluación para determinar qué elementos podrían ser utilizados en la evaluación de la EFAE. Es así como se realiza la revisión de once artículos de investigación que dieron luces a la comprensión del diseño de evaluación planteado en el presente ejercicio investigativo.

Los primeros estudios ofrecieron ideas sobre diversos modelos de evaluación utilizados para evaluar programas o proyectos. Por ejemplo, Cardoso, et al. (2008) presentan la metodología de sistemas suaves, cuyo objetivo es examinar situaciones problemáticas con una visión transformadora. Este método se equipará con los Modelos Lógicos, ya que ambos presentan una evaluación de resultados y su limitación es beneficiosa al seguir los requerimientos de la teoría del programa (Martínez-Mediano, 2016).

Por otro lado, Díaz (2014) realiza una evaluación utilizando el sistema SEVADES, destacando la rigurosidad necesaria para configurar un sistema de evaluación y subrayando la importancia de un conocimiento completo del contexto antes de abordar la evaluación solicitada. Asimismo, Hernández (2015) emplea el modelo Kirkpatrick y concluye que su mayor utilidad surge de la retroalimentación final, ya que ofrece recomendaciones para aplicaciones futuras.

Además, se identificó un estudio sobre la evaluación de competencias en el que Ponce, et al. (2007) señalan que su estudio fue limitado, dado que no buscaba evaluar la calidad de los estudios analizados, sino caracterizarlos para obtener un panorama del estado actual. Esto demuestra que, al abarcar una mayor cantidad de modelos, se reduce el detalle de la retroalimentación. De manera similar, Zabaleta-González, et al. (2023) realizaron una revisión documental de programas educativos y concluyeron que, tras revisar 56 programas, es necesario un mayor enfoque en la inclusión y trabajar en una evaluación autónoma con objetivos específicos para cada programa.

En contraste, algunos estudios no determinan su enfoque metodológico a partir de un modelo, sino de una hipótesis o un requerimiento específico. A pesar de esto, estas publicaciones demuestran rigurosidad en el proceso y en la selección de instrumentos, ya que buscan dar cuenta de la complejidad de los procesos de gestión del programa y de cómo estos inciden en la modificación del problema focal (DiNIECE, 2013).

Estos estudios también hacen énfasis en la selección de criterios de evaluación, los cuales son cruciales para la presentación de los resultados. Por ejemplo, García, et al. (2012) evalúan el impacto de un programa de tutorías mediante su repercusión en el desempeño académico de los asistentes. Sin embargo, Díaz (2014) y Felisatti, et al. (2022) prefieren evaluar el mismo impacto analizando a los tutores que participan en los programas. Esto demuestra que la selección del criterio influye significativamente en los resultados obtenidos.

Finalmente, en estos enfoques también se resalta la importancia de la retroalimentación, presentada de manera transversal en lugar de como parte de los resultados. Por ejemplo, Santiviago, et al. (2020) adaptan sus instrumentos de evaluación durante el proceso, basándose en las oportunidades de mejora del programa estudiado. Esto sugiere que las investigaciones evaluativas tienen un impacto mayor en un campo específico cuando se

concentran en un proyecto centrado, demostrando impactos significativos del programa (Lennox, et al., 2007).

En conclusión, la revisión bibliográfica realizada permitió identificar diversos modelos y enfoques para la evaluación de programas educativos, proporcionando una base sólida para la evaluación de la EFAE. Los estudios revisados destacan la importancia de una comprensión integral del contexto, la selección cuidadosa de criterios de evaluación y la integración de la retroalimentación como un componente esencial del proceso evaluativo. Además, la comparación de enfoques basados en modelos específicos frente a aquellos centrados en hipótesis o requerimientos resalta la necesidad de adaptar la metodología evaluativa a las particularidades de cada programa. Así, esta revisión facilita la selección de criterios para el diseño del modelo de evaluación de la escuela y subraya la importancia de un enfoque flexible y contextualizado.

### **Problema y justificación**

La Dirección de Evaluación, Permanencia y Éxito Estudiantil DEPE nos aporta datos para problematizar la situación. En primer lugar, para el año 2023 la universidad contó con 1.168 MTM, quienes debían realizar al menos 16 horas de formación. Sin embargo, la EFAE certificó solo 741 participaciones en cursos, lo que indica que el 37% de la población no cumplió con su requisito de formación. Este dato es preocupante, aunque no se especifican las razones detrás de esta falta de cumplimiento.

En segundo lugar, los espacios formativos en los que se certificaron los MTM se dividieron de la siguiente forma: el 50,2% de los cursos se realizaron en espacios ofrecidos por la DEPE, el 42,7% en MOOC de EDX UR, un 6,9% en MOOC de Coursera, y el restante 0,2% se distribuyó de manera igual entre los espacios ofertados por el CEAP y DMU. Aunque se observa un predominio en los espacios del DEPE y EDX UR, los datos no aclaran los criterios de selección para escoger estos espacios, lo cual es un aspecto crucial el cual podría explorarse en ejercicios evaluativos posteriores.

Por último, es necesario pensar en lo que refiere a las competencias certificadas en 2023: el 48% de los certificados fueron en competencias cognitivas, el 28% en pedagógicas y el 24% en competencias socioemocionales. Este dato sugiere que la formación de los MTM está más enfocada en habilidades cognitivas como pensamiento crítico, competencias informacionales y solución de problemas. No obstante, sin un análisis más profundo sobre

el nivel de desarrollo de competencias en los estudiantes, no podemos verificar el impacto de los cursos en el aprendizaje.

En conclusión, la falta de evaluación a los usuarios desde su inserción al programa subraya la necesidad de una evaluación exhaustiva de la EFAE. Es fundamental comprender cómo los espacios formativos influyen en la labor de los MTM, investigar sus necesidades y demandas en su rol así como obtener sus percepciones sobre las rutas formativas, horarios, temáticas y otros aspectos del estado formativo de la escuela. Es imperativo identificar las razones por las cuales los MTM acceden a los espacios formativos específicos, por qué prefieren ciertos espacios sobre otros y por qué se enfocan en determinadas competencias. Este diagnóstico permitirá desarrollar una propuesta de mejora fundamentada en datos concretos y limitaciones reales en el que las necesidades de los MTM sean adecuadamente satisfechas, mejorando así la calidad de su formación y, por ende, su desempeño en los roles de acompañamiento que desarrollan como MTM.

### **Pregunta problema**

El objetivo general de esta propuesta es responder a la pregunta: ¿cuál es la coherencia entre la estructura formativa de la EFAE con los objetivos enmarcados? Bajo el objetivo de evaluar el impacto y la efectividad de la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (EFAE) en el desarrollo de competencias específicas en los Monitores, Tutores y Mentores (MTM), a partir de los relatos y experiencias de los participantes en estos espacios formativos.

### **Objetivos**

Para responder a la pregunta antes mencionada se plantean cuatro objetivos específicos:

1. Comprender la estructura formativa de la EFAE.
2. Comparar la estructura formativa frente a los objetivos de la estrategia.
3. Valorar la coherencia de la estructura formativa con los objetivos.
4. Generar recomendaciones para el fortalecimiento de la estructura formativa.

En este sentido, se presenta una evaluación diagnóstica que busca comprender cómo se desarrolla la formación de las habilidades de MTM de la Universidad del Rosario, qué tienen que decir estos al respecto y cómo se puede mejorar.

### **Referentes Teóricos**

Para la construcción de este modelo de evaluación, se investigaron diversas teorías de evaluación de proyectos, centrándose en tres modelos específicos que contribuyeron a la creación de un modelo de evaluación específico para la EFAE. Estos modelos son: el modelo CIPP de Stufflebeam & Shinkfield (1987); el modelo Kirkpatrick de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) y la evaluación de necesidades de Scriven & Roth (1978). A continuación, se ahonda en cada uno de estos modelos para explicar la metodología de evaluación.

**Tabla 4. Cuadro Comparativo de Modelos de Evaluación**

<b>Aspecto</b>	<b>Modelo CIPP</b>	<b>Modelo Kirkpatrick</b>	<b>Evaluación de Necesidades</b>
<b>Autor</b>	Stufflebeam & Shinkfield	Kirkpatrick & Kirkpatrick	Scriven & Roth
<b>Propósito principal</b>	Evaluar programas educativos para perfeccionarlos, no solo para demostrar su efectividad.	Medir y optimizar el impacto de acciones formativas o programas a través de 4 niveles.	Emitir un juicio de valor objetivo basado en necesidades identificadas y resultados obtenidos.
<b>Enfoque</b>	Integral y sistemático, basado en las etapas de Contexto, Entrada, Proceso y Producto.	Secuencial, centrado en Reacción, Aprendizaje, Comportamiento y Resultados.	Reflexivo y ético, enfocado en la identificación y comparación de necesidades y resultados.
<b>Momentos o etapas</b>	Contexto, entrada, proceso, producto.	Reacción, aprendizaje, comportamiento, resultados.	Descripción, intervención, resultados, metaevaluación.
<b>Contexto de aplicación</b>	Programas educativos o proyectos organizativos.	Formación y programas de desarrollo de habilidades.	Modelos educativos y programas orientados al cliente o público objetivo.

<b>Población objetivo</b>	Directivos, personal responsable del programa y beneficiarios.	Participantes del programa y quienes lo organizan.	Público objetivo del programa, no los organizadores.
<b>Fortalezas</b>	Analiza múltiples dimensiones del programa. Permite identificar problemas y áreas de mejora. Fomenta la mejora continua.	Proporciona retroalimentación estructurada. Evalúa resultados tangibles y de comportamiento.	Aborda la evaluación desde la ética. Enfatiza las necesidades reales de la población objetivo.
<b>Limitaciones</b>	Puede ser complejo y demandar tiempo. Requiere datos sistemáticos y recursos amplios.	Se enfoca más en resultados que en la identificación de problemas iniciales.	Su implementación puede ser subjetiva si no se establece un proceso claro de comparación.
<b>Resultados esperados</b>	Diagnóstico integral sobre la calidad, impacto y efectividad del programa.	Optimización de programas a través de la eliminación o mejora de acciones específicas.	Informe fundamentado con recomendaciones concretas para mejorar programas educativos.

## Metodología

Para diseñar un modelo evaluativo específico para la EFAE, se parte de los modelos previamente descritos, adaptándolos al contexto y requerimientos específicos de la escuela. La metodología empleada tiene un enfoque cualitativo, dado que los relatos y reflexiones de los participantes son de suma importancia para esta evaluación. Se priorizan las opiniones de los participantes para realizar una retroalimentación profunda del programa, lo que permitirá identificar la coherencia entre la estructura formativa y su ejecución.

Teniendo en cuenta esta información, la evaluación de la EFAE se desarrollará en cuatro fases: (1) Evaluación de contexto, (2) Implementación y formación, (3) Evaluación de resultados, y (4) Valoración y recomendaciones de mejora. Este sistema de evaluación y

seguimiento implica considerar la eficacia de la EFAE en términos de pertinencia de los espacios formativos, uso y aplicabilidad de estos, medios de comunicación utilizados y oferta formativa en modalidad, temática y horarios.

A continuación, se describe cada una de las fases mencionadas anteriormente:

### **1. Evaluación de contexto**

En esta fase se busca hacer una descripción del contexto de formación en competencias para MTM. Se realizará un análisis sistemático de documentos que permitan comprender la estructura formativa de la EFAE. Esta revisión documental se desarrollará con cuatro documentos normativos de la Universidad: los lineamientos institucionales para conocer el contexto de la escuela en la Universidad, el Reglamento de la EFAE y el Reglamento del Programa de Acompañamiento entre Pares Gui-ARTE, que estipulan las rutas formativas y los derechos y deberes de los MTM, y el Decreto Rectoral que establece los Beneficios e Incentivos para MTM, para indagar en el interés de los MTM por el programa.

Además, se realizará una entrevista semiestructurada a la coordinación de experiencia académica estudiantil de la DEPE para resolver dudas procedentes que la revisión documental, como: comprender cómo se desarrolla el programa, cómo se identificaron las competencias de formación y cómo se estructura la escuela y las rutas formativas. Las preguntas que dirigirán esta entrevista están consignadas en la Tabla 5.

**Tabla 5. Preguntas entrevista Coordinación de Experiencia Académica Estudiantil**

- 
- Por favor me puede indicar su nombre, cargo y relación con la EFAE.
  - ¿Qué es la EFAE?
    - Cuáles son sus objetivos
    - Cuál es la estructura de formación
      - Oferta
      - Prioridad
      - En relación con qué otros espacios de la universidad
      - Medios de comunicación
  - ¿Cuáles son los antecedentes respecto a espacios formativos dirigidos a MTM en la Universidad del Rosario?
-

- 
- ¿Cómo se identificó la necesidad de crear una Escuela de Formación dirigida a MTM?
  - A nivel estratégico, ¿cuál es la percepción de los directivos de la unidad respecto a la EFAE?
  - ¿De qué manera identifican las necesidades de formación para MTM?
    - ¿Cómo se asegura de que sean apropiados?
  - ¿Cómo seleccionan los espacios formativos, horarios, cursos y modalidades?
  - ¿Cuál identifica ha sido el impacto de los espacios formativos en el ejercicio de acompañamiento de los MTM?
  - ¿Cuál es la proyección de la EFAE a 2 y 5 años?
- 

## **2. Implementación y formación**

Para evaluar la implementación y formación, se requiere valorar la reacción de los participantes del programa. La metodología seleccionada incluye grupos focales con MTM de diferentes niveles de formación y entrevistas semiestructuradas a coordinadoras Gui-ARTE de unidades académicas. El propósito de esta fase es identificar, a partir de los relatos y experiencias de los participantes en estos espacios formativos, el impacto que estos tienen en su labor como monitores, tutores o mentores

En esta fase se busca indagar la satisfacción de los MTM con la EFAE, dependiendo de su formación y avance en su ruta formativa, para encontrar categorías de mejora y optimización de la escuela, así como contemplar una perspectiva transversal del proceso de formación y los resultados alcanzados que la EFAE no contempla. En los grupos focales se seguirá la guía expuesta en la Tabla 6, mientras que las entrevistas seguirán la guía expuesta en la Tabla 7.

### **Tabla 6. Preguntas guía grupos focales**

- 
- ¿Consideras que los cursos, talleres y espacios formativos que te ha ofrecido la Universidad han aportado a tu rol como MTM?
  - ¿Cuál ha sido tu motivación para participar en los espacios formativos para MTM?
  - Cuáles son las fortalezas que identificas en el funcionamiento actual de la EFAE, teniendo en cuenta estos elementos:
-

---

Temáticas, horarios, modalidades y medios de comunicación

- Cuáles son los aspectos a mejorar que identificas en el funcionamiento actual de la EFAE, teniendo en cuenta estos elementos:

Temáticas, horarios, modalidades y medios de comunicación

---

**Tabla 7. Preguntas entrevista Coordinación de Unidades académicas**

---

- Por favor me puede indicar su nombre, cargo y relación con la EFAE.
  - ¿Cuántos MTM son seleccionados cada semestre desde su unidad?
  - Para usted, ¿cuál sería el objetivo de tener una Escuela de Formación para MTM?
  - ¿Desde su experiencia, considera pertinente contar con una Escuela de formación dirigida para MTM para fortalecer competencias pedagógicas, didácticas, cognitivas y socioemocionales?
  - ¿Cuáles considera que son las habilidades y competencias que deben desarrollar los MTM a través de los espacios ofrecidos por la EFAE?
  - Desde su perspectiva, ¿Cómo evalúa el requisito de 16 horas de formación semestrales exigido a los MTM?
  - ¿Considera que los espacios formativos ofrecidos por la EFAE son pertinentes para cubrir las necesidades de formación de los MTM?
  - Desde su coordinación ¿ha identificado un valor agregado para los MTM que participan en los espacios formativos de la EFAE?
  - ¿Cuáles han sido las percepciones o comentarios de los MTM de su unidad con respecto a los espacios formativos de la EFAE?
  - ¿Cuáles cree que son las fortalezas y oportunidades de mejora de los espacios de formación ofrecida por la EFAE a los MTM en relación con:
    - Temáticas abordadas
    - Horarios
    - Modalidades
- 

**3. Evaluación de resultados**

En esta fase de la evaluación, se deben tener los resultados de las dos primeras fases. Se analizará la información en torno a cuatro categorías de análisis principales: pertinencia de los espacios formativos, uso y aplicabilidad de estos, medios de

comunicación utilizados, oferta formativa en modalidad, temática y horarios y categorías que surjan en la discusión. El análisis permitirá valorar la coherencia de la estructura formativa con los propósitos de la escuela.

#### **4. Valoración y recomendaciones de mejora**

Para esta última fase se completa la evaluación con una retroalimentación y propuestas de acción para mejora. Se integrarán los datos recogidos en todas las fases para realizar un análisis integral que permita exponer los hallazgos significativos, estableciendo áreas de fortaleza y oportunidades de mejora. En esta fase, se sigue el esquema de: consolidación, donde se describe la mayor fortaleza del programa; iniciativa, para generar nuevas ideas de mejora en la EFAE; y fortalecimiento, donde se abordan las debilidades y acciones de mejora a implementar.

#### **Resultados**

Para responder a la pregunta de investigación planteada sobre la coherencia entre la estructura formativa de la EFAE y sus objetivos, se identificaron primero los objetivos de la escuela a través de una entrevista con la coordinación de la EFAE. Los objetivos de la EFAE son los siguientes:

##### ***Objetivo general***

Ofrecer a los monitores, tutores y mentores de la Universidad la oportunidad de fortalecer y complementar su perfil académico, profesional y personal para llevarlos a la excelencia académica a través del desarrollo de competencias y habilidades.

##### ***Objetivos específicos:***

1. Identificar las necesidades de formación de los MTM para potenciar sus roles de acompañamiento para la comunidad estudiantil.
2. Fortalecer las competencias y habilidades pedagógicas, didácticas, cognitivas y socioemocionales en los MTM de la Universidad.
3. Generar herramientas para propiciar experiencias de aprendizaje significativo entre los actores que participan en los escenarios de acompañamiento entre pares.

Con base en estos objetivos, se determinó que la coherencia entre los objetivos de la EFAE y su estructura formativa es sólida. El análisis realizado en la fase uno muestra que la EFAE tiene una estructura bien definida que aborda la formación integral de los MTM mediante el desarrollo de competencias pedagógicas, cognitivas y socioemocionales. Además, en los grupos focales se evidenció que los MTM han desarrollado habilidades

útiles para su perfil académico y personal gracias a las herramientas proporcionadas, que fomentan el aprendizaje significativo. Sin embargo, parece que la EFAE carece de la identificación de necesidades específicas que podrían favorecer el aprendizaje cooperativo. Los MTM también señalaron carencias en habilidades pedagógicas que no son cubiertas por la escuela.

Las categorías de análisis que ayudan a comprender mejor los resultados de esta investigación están detalladas en la tabla 8. Esta tabla incluye el análisis de los grupos focales, entrevistas semiestructuradas y revisión bibliográfica, divididos en seis categorías y cinco subcategorías que abarcan la estructura formativa desde diferentes perspectivas. A continuación, se presentan cada una de las categorías de análisis de la información obtenida por medio de los instrumentos de corte cualitativo: entrevistas semiestructuradas y grupos focales.

### **1. Pertinencia**

Evaluar la pertinencia de la EFAE implica considerar dos aspectos: de la universidad hacia la EFAE y de la EFAE hacia la comunidad educativa. En primer lugar, la EFAE se ubica como parte esencial del programa Gui-ARTE a cargo del DEPE, el reglamento de la EFAE explica que esta nace "en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Integral de Desarrollo" (Universidad del Rosario, 2023, p. 1). Asimismo, en la entrevista se mencionó que una de las funciones del DEPE es la creación de Escuelas Formativas. En segundo lugar, se identifica como una fortaleza el reconocimiento de la necesidad de formación para los MTM. Los estudiantes afirman que los espacios formativos mejoran su rol como MTM, optimizando su capacidad de acompañamiento. Sin embargo, también se identificó que los espacios formativos pueden estar más orientados a habilidades personales que al acompañamiento.

### **2. Uso y aplicabilidad**

Los espacios formativos son coherentes con los objetivos de la EFAE, ya que ayudan a establecer un estándar de enseñanza. Durante la fase dos, se evidenció una disposición positiva hacia los espacios ofrecidos por la EFAE para competencias socioemocionales, como el curso de *aulas emocionalmente seguras* y el *protocolo de Violencias Basadas en Ideología de Género*. Un participante comentó "es transversal el hecho de poder crear un espacio cómodo donde se sientan bienvenidos y que sea de bienestar, eso como que promueve a que ellos aprendan y que les vaya mucho mejor"

(Estudiante 3, Grupo focal 3). Para competencias cognitivas, se destacó el curso de *Multimedia Coach, presentaciones efectivas*, útil para el diseño de presentaciones en sesiones de enseñanza. No obstante, algunos cursos, aunque útiles, no son relevantes para el rol de acompañamiento, un ejemplo es el curso de Excel, que varios participantes mencionaron que les ha sido útil en contextos externos al acompañamiento. Además, algunos MTM que pertenecen al pregrado de licenciatura comentaron que los espacios no aportan conocimientos adicionales significativos, un participante afirmó: “digamos que para mí no han sido tan útiles en la medida en que yo ya tengo una formación pedagógica y didáctica” (Estudiante 9, Grupo focal 2).

### 3. **Motivación**

Más allá del requisito de formación, se evidenció que los beneficios de completar la ruta formativa son una motivación clave para participar en los espacios de formación. Los estudiantes seleccionan los cursos por su utilidad para el acompañamiento y la intención de adquirir insignias útiles para su futuro profesional. Un estudiante comentó: "Las insignias juegan un papel en esa motivación para hacer los cursos [...] esos certificados son constancia de que uno se capacitó y adquirió ciertas habilidades que uno también puede incluir en su día a día" (Estudiante 1, Grupo focal 3). Sin embargo, algunos estudiantes participan únicamente por el requisito de 16 horas de formación, sin conocimiento de los beneficios e incentivos adicionales.

#### a. **Requisito**

Durante la entrevista con la coordinación de la EFAE, se comentó que la necesidad de formación se identificó porque "nos dimos cuenta que los mentores, monitores y tutores de la universidad necesitan fortalecer ciertas competencias para poder ejercer su rol". El requisito de 16 horas de formación se justifica para mejorar el desempeño estudiantil. Sin embargo, algunos MTM consideran que esta carga es excesiva y por eso prefieren dirigirse a cursos de interés personal, lo que afecta la participación en el programa Gui-ARTE. Las coordinaciones de unidad comentaron que la obligatoriedad de la formación desalienta la participación en el programa, ya que 16 horas de formación es demasiado para un monitor o tutor que también es estudiante. Además, se señaló que los beneficios e incentivos no son bien conocidos, por lo que muchos MTM no están al tanto de ellos.

### 4. **Temática**

En la entrevista con la coordinación de la EFAE se comentó que, al inicio de su fundación, la EFAE se comparó con otros programas de monitores a nivel nacional, identificando que la competencia primordial es la pedagógica. Dado que la labor de acompañamiento es académica, se añadieron competencias cognitivas como pensamiento crítico, solución de problemas y habilidades informacionales. También se incluyeron competencias socioemocionales porque "identificamos que era muy importante tener estas competencias que no solo ayudaran al estudiante a transmitir conocimientos, sino también a tener habilidades sociales necesarias para el acompañamiento". Los resultados de los grupos focales indican que la temática es variada y permite a los MTM escoger entre múltiples opciones, facilitando el cumplimiento del requisito. Sin embargo, desde las coordinaciones se comentó que las temáticas seleccionadas parecen estar más dirigidas al interés de los estudiantes que a sus necesidades como MTM. Además, se señaló que la formación es mínima, especialmente en el caso de las licenciaturas, donde los espacios no aportan significativamente a la formación base de la carrera.

## **5. Competencias EFAE**

En este punto se abrió la discusión a la formación específica en competencias del siguiente modo:

**a. Competencias socioemocionales.** Como se exploró en la utilidad y aplicabilidad las competencias socioemocionales son innovadoras y de gran utilidad para las poblaciones actuales, de igual forma de resaltan el espacio nuevo de mentoría en Plurales pues este permite a la comunidad rosarista conocer las dinámicas sociales que impactan los espacios de socialización y adaptación de la comunidad estudiantil. En este espacio dentro de los grupos focales se identificó un aspecto de mejora relacionado con la inclusión de espacios ofertados por Mentores para la Diversidad dentro de la oferta de la EFAE "podrían poner los eventos que hacen las mentorías como eventos para horas" (Estudiante 1, Grupo focal 2). Sobre esta competencia se solicita un curso sobre diversidad de género en el aula pues se identifica de gran utilidad para toda la comunidad.

**b. Competencias cognitivas.** Para estas competencias se comenta que su propósito es más bien desdibujado en cuando a que el pensamiento crítico es transversal a la educación que imparte la universidad. De igual modo se solicita flexibilidad a otras áreas de conocimiento como las ambientales, geoespaciales y de salud. Pues los cursos sobre manejo de herramientas digitales no parecen enfocados en el rol de acompañamiento.

**c. Competencias pedagógicas.** En esta competencia se resalta su gran utilidad, pero se contrasta con la poca oferta asignada: “para mí sí el portafolio debería estar mucho más enfocado hacia las competencias claras del aprendizaje y la enseñanza” (coordinadora de unidad 1). Dentro de esta competencia se solicitan cursos que permitan la innovación pedagógica enfocada en el rol de acompañamiento al estudiante y no la educación en general. Por ejemplo, se identifica la necesidad de educar a MTM en el manejo de grupo, uso del lenguaje adecuado para la enseñanza y acercamiento a pares pues muchos de los estudiantes pueden tener claridad de los temas, pero carecen de habilidades pedagógicas para enseñarlos. Además, se requieren de estrategias pedagógicas y didácticas enfocadas a la enseñanza de la matemática e inglés como áreas de acompañamiento transversal en la universidad.

## **6. Modalidad**

Los espacios de formación están disponibles en tres modalidades: presencial, sincrónica y asincrónica. Se identificó que tanto las modalidades sincrónicas como asincrónicas son beneficiosas y utilizadas por todos en diferentes situaciones. Se solicita mantener la oferta asincrónica en plataformas como EDX y Coursera, así como los cursos de la universidad a través de E-Aulas. Además, se destacó la importancia de la presencialidad para construir comunidades educativas que permitan crecer en conjunto. Un estudiante afirmó: "estos cursos [sincrónicos - presenciales] me parecen chéveres porque creo que la docencia es algo que se tiene que repensar en colectivo, en comunidad" (Estudiante 9, Grupo focal 2). Sin embargo, los espacios sincrónicos enfrentan desafíos con respecto a los horarios y esto debe fortalecerse en cuando permiten la creación de comunidades de practica esenciales para el ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

### **a. Horarios.**

El relato transmitido desde la coordinación de EFAE se asemeja con los identificados en los grupos focales en cuanto a la dificultad que hay por encontrar el horario más óptimo para los encuentros sincrónicos, para algunos la franja horaria que se maneja de 4:00 a 6:00 p.m. para cursos sincrónicos funciona, pero esta utilidad varía entre semestres y debe ser tenida en cuenta. Para otros esta organización podría ser óptima pero también puede interrumpir espacios personales de MTM y no se tiene la asistencia deseada. Se comenta que con una anticipada comunicación de estos espacios se pueden prever estos inconvenientes para mejorar su convocatoria. Además del horario de encuentro se identifica que los espacios

ofrecidos por la EFAE no se piensan en función al calendario académico y se suelen acumular para el tercer corte lo que hace aún más complicada su asistencia.

### ***7. Medios de comunicación***

La EFAE utiliza como principal medio de divulgación y comunicación el correo electrónico institucional, a través del cual los MTM realizan el proceso de inscripción a los espacios ofertados por la EFAE por medio de un formulario de Outlook, por este medio de comunicación se realiza la convocatoria específica para cada curso y se recuerda a los MTM el cumplimiento del requisito de formación en diferentes momentos del semestre.. Al inicio del periodo académico, se realizan reuniones sincrónicas para informar a los estudiantes sobre los objetivos de la EFAE, los beneficios e incentivos y los espacios formativos disponibles, junto con una cartilla con los cursos ofertados por semestre. En los grupos focales se determinó que el correo electrónico es un medio efectivo para la divulgación de los espacios de formación de la EFAE debido a su transmisión inmediata. Sin embargo, se identifica que la propuesta de la escuela no es clara y la reunión no es suficiente para comprender la operatividad de la escuela. Se solicitó mejorar la cartilla para que se comprendan claramente el propósito de cada curso, las horas certificables y los horarios posibles desde el inicio del semestre. Además, se sugirió utilizar redes sociales para compartir información sobre los espacios formativos, recordando constantemente las opciones disponibles.

### ***Sugerencias de la comunidad***

En congruencia con las debilidades identificadas en cada categoría, se sugiere mejorar la comunicación. Se propone crear un espacio digital que centralice toda la información relevante, como horas, certificados, insignias, etc., para evitar recurrir al correo electrónico constantemente. En los grupos focales y entrevistas, se mencionaron posibles plataformas como la página de la universidad, E-Aulas, SIAR y UR JOBS para trasladar esta información. Además, se sugirió recordar constantemente a los estudiantes sobre estos recursos, ya que muchos no están al tanto de ellos.

También se recomendó revisar y fortalecer la operatividad de la EFAE en relación con la carga horaria. Se propuso crear una línea clara de cursos que cubran las competencias mínimas requeridas para el acompañamiento (socioemocionales, cognitivas y pedagógicas), a la que se puedan añadir cursos opcionales. Esto facilitaría la elección de los estudiantes y permitiría que completen las horas de formación en función de sus

necesidades personales y sus competencias como MTM. Se sugirió reforzar los espacios de formación en competencias pedagógicas, pues es necesario generar espacios que permitan profundizar este conocimiento. Se consideran semilleros de investigación con enfoque educativo o espacios ofrecidos desde las licenciaturas o el CEAP para ello.

**Tabla 8. Matriz de análisis**

Categoría	Conclusión	Evidencia
1. Pertinencia	La EFAE es esencial para el programa Gui-ARTE del DEPE y está alineada con el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Integral de Desarrollo. Los estudiantes reconocen que los espacios formativos mejoran su rol, aunque se sugiere mayor enfoque en habilidades de acompañamiento.	“los cursos que nos ofrecen han sido, pues son coherentes con las estrategias que debemos desarrollar para llevar un grupo, para desarrollar una clase” (Estudiante 2, Grupo focal 2)
2. Uso y aplicabilidad	Los espacios formativos cumplen con los objetivos de la EFAE, especialmente en competencias socioemocionales y cognitivas, aunque algunos cursos, como Excel, no son directamente relevantes para el acompañamiento. Los estudiantes con formación pedagógica previa encuentran menos útil la oferta actual.	“es transversal el hecho de poder crear un espacio cómodo donde se sientan bienvenidos y que sea de bienestar, eso como que promueve a que ellos aprendan y que les vaya mucho mejor” (Estudiante 3, Grupo focal 3) “digamos que para mí no han sido tan útiles en la medida en que yo ya tengo una formación pedagógica

		y didáctica” (Estudiante 9, Grupo focal 2).
3. Motivación	Los estudiantes están motivados por los beneficios y certificaciones obtenidas al completar la ruta formativa, aunque algunos solo participan por el requisito de 16 horas sin conocer los incentivos adicionales.	"Las insignias juegan un papel en esa motivación para hacer los cursos [...] esos certificados son constancia de que uno se capacitó y adquirió ciertas habilidades que uno también puede incluir en su día a día" (Estudiante 1, Grupo focal 3)
3.1. Requisito	El requisito de 16 horas de formación busca mejorar el desempeño, pero algunos MTM lo consideran excesivo, prefiriendo cursos de interés personal, lo que afecta la participación en Gui-ARTE. Los incentivos y beneficios no son bien conocidos.	“dedicarle el curso a la par de dedicarle la monitoria, es un poco difícil” (Estudiante 5, Grupo focal 2)
4. Temática	La EFAE incluye competencias pedagógicas, cognitivas y socioemocionales. Aunque la variedad temática es amplia, la oferta no siempre se alinea con las necesidades específicas de los MTM, especialmente en licenciaturas.	“que ofrezca una distinta variedad y así uno pueda como escoger, eso es lo chévere” (Estudiante 8, Grupo focal 2)

<p>4.1 Comp. Socioemocionales</p>	<p>Estas competencias son innovadoras y útiles. Se sugiere incluir eventos de mentoría Plurales como horas de formación y agregar un curso sobre diversidad de género en el aula.</p>	<p>“Entonces el tema de las aulas emocionalmente seguras, así como toda la capacitación que también se nos da a nosotros en esos términos, sirve bastante a la hora de uno poder entablar la conversación con ellos y analizar los problemas que se presentan y también uno puede en ese sentido ayudar y aportar también a su vida académica” (Estudiante 4, Grupo focal 3)</p>
<p>4.2 Comp. Crítica</p>	<p>Los cursos de herramientas digitales deben enfocarse más en el rol de acompañamiento. Aunque importantes, se necesita más flexibilidad en áreas como ambientales, geoespaciales y de salud.</p>	<p>“también me parece válido esa flexibilidad de abrir la posibilidad a otras áreas - esas habilidades sociales en la medida de cómo abordar un grupo o ese manejo del grupo. Porque algunos son muy temerosos” (coordinadora de unidad 2)</p>
<p>4.3 Comp. Pedagógica</p>	<p>Son muy útiles pero insuficientemente ofertadas. Se necesitan cursos específicos para el acompañamiento al estudiante, como manejo de grupo, uso del lenguaje adecuado y estrategias</p>	<p>“para mí sí el portafolio debería estar mucho más enfocado hacia las competencias claras del aprendizaje y la enseñanza” (coordinadora de unidad 1)</p>

	pedagógicas en matemáticas e inglés.	
5. Modalidad	Las modalidades sincrónica y asincrónica son beneficiosas. Se recomienda mantener la oferta asincrónica y valorar la presencialidad para fortalecer las comunidades educativas.	"estos cursos [sincrónicos - presenciales] me parecen chéveres porque creo que la docencia es algo que se tiene que repensar en colectivo, en comunidad" (Estudiante 9, Grupo focal 2)
5.1 Horarios	Encontrar horarios óptimos para los encuentros sincrónicos es un desafío. Una mejor planificación y comunicación anticipada podrían mejorar la asistencia.	“sería bueno, como que la verdad no entiendo el por qué no están desde el inicio, pues porque muchas monitoreadas se demoran y eso, pero al mismo tiempo como que sería bueno también ver la opción de ponerlo un poquito antes [de tercer corte]” (Estudiante 4, Grupo focal 2)
6. Medios de comunicación	El correo electrónico es efectivo pero insuficiente. Se necesita una cartilla más clara y se sugiere el uso de redes sociales para mejorar la difusión y comprensión de los cursos.	“siempre me percato de estos cursos mediante redes sociales y otros sí por correo electrónico, entonces sí debemos alinear un poco más la forma en que transmitimos los cursos para los monitores” (Estudiante 2, Grupo focal 2)

7. Sugerencias	Mejorar la comunicación mediante un espacio digital centralizado y recordar constantemente los recursos disponibles. Reforzar la formación en competencias pedagógicas y crear una línea clara de cursos obligatorios y opcionales para facilitar la elección de los estudiantes según sus necesidades.	“creo que para mí sí el portafolio debería estar mucho más enfocado hacia las competencias claras del aprendizaje y la enseñanza - Pero creería yo que el eje debería estar más concentrado en pedagogía y didáctica” (Coordinadora de unidad 1)
----------------	---	--

Para una versión más detallada de la matriz, dirija al siguiente enlace: [Matriz de análisis.xlsx](#)

### **Plan de mejoramiento**

En pro de garantizar la efectividad de esta evaluación se presentan las oportunidades de mejora identificadas a lo largo de la investigación. Se prevé que hay algunas acciones que pueden llevar más trabajo que otras por lo que se invita a la escuela a plantear un cronograma de mejora para el primer semestre de 2025 en el que se planee una nueva evaluación. De esta forma se podrá garantizar la mejora continua del programa. Las oportunidades de mejora se enumeran ahora:

1. La construcción de un documento marco en el que se establezcan los objetivos y la fundamentación teórica de la escuela.
2. La socialización del reglamento académico de la EFAE posterior a su publicación para clarificar las oportunidades de formación que ofrece la escuela a toda la comunidad educativa incluidos docentes y coordinaciones de unidades.
3. Fortalecer los canales de comunicación teniendo en cuenta las oportunidades identificadas en los grupos focales como ampliar la comunicación a redes sociales o WhatsApp para tener una comunidad activa en la escuela.
4. Involucrar a la coordinación y docentes de asignaturas a conocer la escuela para promover la importancia de estos espacios de formación para MTM.

5. Realizar un diseño de evaluación sobre las competencias con las que los estudiantes ingresan al programa para así realizar un plan de formación personalizado a las necesidades, con una evaluación de cierre para identificar la potencialización de las competencias y habilidades.
6. Perfeccionar los espacios de formación en habilidades pedagógicas y aumentar las opciones de formación.
7. Evaluar los contenidos de los cursos en pro que tengan coherencia con la formación dirigida al acompañamiento entre pares.

### **Conclusiones**

La demanda por evaluar la EFAE se cumplió cabalmente conforme a lo establecido por la coordinación de experiencia académica estudiantil. Esta práctica cumplió con el objetivo formador de dar a conocer diversos campos laborales que requieren conocimientos en educación para un mejor desarrollo. De igual forma, el espacio proporcionó los indicios adecuados para el desarrollo de una evaluación de programa pertinente al nivel de formación profesional al que se accede.

La evaluación de la EFAE fue provechosa y demuestra una investigación rigurosa de cada una de las partes involucradas. Se concluye que la EFAE presenta una estructura sólida y alineada con los objetivos propuestos. La escuela ofrece una formación básica a monitores, tutores y mentores sobre su rol de acompañamiento e impulsa el éxito académico de la universidad. Además, cuenta con una estructura coherente con el contexto institucional y es bien recibida por la comunidad educativa.

No obstante, la escuela tiene oportunidades de mejora que, de ser implementadas, impulsarían un mejor desempeño de los roles de acompañamiento. Aunque se reconocen conflictos generales en el programa de acompañamiento Gui-ARTE que limitan la visibilidad de la EFAE, esta presenta una lógica interna susceptible de ser ajustada y mejorada. En general, la escuela está bien estructurada, pero requiere pulir los espacios de acompañamiento y los medios de comunicación para mejorar su impacto.

Es necesario aclarar que este estudio cualitativo tiene la limitación de una muestra poblacional reducida, la cual se compensó con la calidad activa del relato. Cada uno de los grupos focales y entrevistas proporcionaron narraciones significativas para elaborar el plan de mejoramiento de la Escuela. Por ejemplo, la baja participación refleja el mismo

problema de comunicación identificado, ya que los espacios no parecen estar suficientemente difundidos para su máximo aprovechamiento.

En conclusión, la evaluación de la EFAE ha demostrado una estructura sólida y alineada con sus objetivos institucionales, proporcionando formación básica esencial para monitores, tutores y mentores en su rol de acompañamiento. Este análisis revela que, a pesar de la robustez de la escuela y su aceptación dentro de la comunidad educativa, existen áreas críticas de mejora que deben ser abordadas. Específicamente, la mejora en los espacios de acompañamiento y en los medios de comunicación podría aumentar significativamente el impacto y la efectividad del programa. La lógica del espacio educativo es clara y coherente, pero su efectividad puede ser limitada por problemas de difusión y visibilidad dentro del programa Gui-ARTE. Por lo tanto, las actividades futuras deben centrarse en optimizar la comunicación, incrementar la participación y afinar los contenidos formativos para satisfacer mejor las necesidades de la comunidad académica. Estas acciones no solo reforzarán la estructura existente, sino que también potenciarán el desarrollo profesional y personal de los participantes, asegurando un impacto positivo y duradero en su desempeño académico y roles de acompañamiento.

### **Referencias**

- Aljure, M. (2016). La reforma de Medicina desde mi rol como tutor par en Universidad del Rosario (Ed.), Memoria institucional: Una universidad que contribuye al desarrollo de la sociedad, 2015 (1 ed., Vol. 1, pp. 52 - 53). Editorial.
- Calderón, C. (2023). La forma como los rosaristas aprenden, enseñan y se apoyan unos a otros. *Revista CreSer*, 2, 134-139.
- Calderón, T. (2022). 'No perder la identidad'. *Revista CreSer*, 1, 106-107.
- Cardoso, É., Ramos, J., & Tejeida-Padilla, R. (2009). Evaluación de programas educativos desde la perspectiva de los sistemas suaves: Propuesta metodológica. *Revista Universidad EAFIT*, 45(155), 30-44.
- Cortés, L. (2017). Perspectivas y enfoques. En *Pensamiento crítico y competencias cognitivas: Requisitos para el cambio social* (1.ª ed., pp. 19-42). Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- De Acedo Lizarraga, M. L. S. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Narcea Ediciones.

- Decreto rectoral 1742. [Universidad del Rosario]. Por el cual se adopta el Reglamento programa de acompañamiento entre pares de la Universidad Colegio Mayor Nuestra Señora del Rosario. 19 de septiembre, 2022.
- Díaz, J. (2022). Diseño de un cuestionario para la Evaluación de las competencias de los Docentes de Educación Secundaria (SEVADES). Aplicación a los centros de Educación Secundaria de Santander. *Education Siglo XXI*, 40(2), 93-116.  
<https://doi.org/10.6018/educatio.462111>
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). (2014). *Guía para Evaluación de Programas en Educación*. Ministerio de Educación Argentina.
- Felisatti, E., Rivetta, M. S., & Bonelli, R. (2022). Formación de mentores: el proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191-205. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>
- García, R., Cuevas, O., Vales, J., & Cruz, I. (2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Of REDIE*, 14(1), 106-121.
- Hernández, A. (2015). *Evaluación de impacto del diplomado estrategia de formación y acceso para la apropiación pedagógica de las TIC de CPE, en los docentes el Colegio Entre Nubes sur oriental* [Tesis de maestría, Universidad Javeriana].  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.17131>
- Isaza, A., Quiroga, A., Roa, C. N., Delgado, A., & Riveros, A. (2006). Tutores pares en la facultad de medicina. *Revista Ciencias de la Salud*, 4(2), 122-135.
- Kirkpatrick, D., & Kirpatrick, J. (2008). *Evaluating training programs. the four levels* (1.<sup>a</sup> ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Lennox, J., Phillion, R., & Leonard, D. (2007). An Evaluation of a University Peer-Mentoring Training Programme. *DOAJ (DOAJ: Directory Of Open Access Journals)*.
- Martínez-Mediano, C. (2016). Los modelos lógicos para la evaluación de programas educativos. *Universidad Nacional de Educación A Distancia (UNED)*, 21(41), 41-63.

- Medina, M., González, I., & Mena, J. (2021). Competencias profesionales pedagógicas del Licenciado en Educación, Economía. Estrategia didáctica desde la Economía Política. *MENDIVE*, 19(3), 920-935.
- Patarroyo, C., & Navarro, M. (2017). Aprender a Aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario Mesa de reflexión y de fomento a la docencia de excelencia en la Universidad del Rosario. *Reflexiones Pedagógicas U Rosario*, 9, 1-8.
- Peñalosa, I., & Ordoñez, K. (2014). *¿Impactó el programa de Tutores Pares a sus tutores?* [Tesis especialidad, Universidad del Rosario].
- Ponce, S., Aceves, Y., & Aviña, I. (2021). La evaluación de tutores académicos universitarios: una revisión del estado de la investigación desde instituciones mexicanas. *Acta Universitaria*, 31, 1-15. <https://doi.org/10.15174/au.2021.3134>
- Prendes, L., Garzón, R., & Salamanca, A. (2019). Los problemas en la educación superior: Un enfoque reflexivo desde los tutores pares o monitores académicos. *Red Iberoamericana de Pedagogía*, 1(829), pp. 86 -93.
- Real, G., Villacrés, J., & Villacrés, G. (2002). Estrategias metodológicas universitarias y las competencias pedagógicas. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 15(6), 231-243.
- Santiviago, C., Rey, R., Couchet, M., & De León, F. (2020). Las tutorías entre pares en la Universidad de la República como experiencia formativa: la mirada de los tutores. *PáGinas de Educación/Páginas de Educación*, 13(2), 21-33. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2182>
- Scriven, M., & Roth, J. (1978). Needs assessment: Concept and practice. *New directions for program evaluation*, 1978(1), 1-11.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Universidad del Rosario. (2009). Por el cual se redefine el Programa de Monitores Académicos o Tutores Pares en la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario. (Decreto Rectoral 1088/3 de noviembre de 2009). Universidad del Rosario, p. 1-14.
- Universidad del Rosario. (2018). *Lineamientos académicos: Currículo y pedagogía*. Universidad del Rosario – Vicerrectoría.

Universidad del Rosario. (2022). Reglamento del programa acompañamiento entre pares GuiARTE de la Universidad del Rosario (Decreto Rectoral 1742/19 de noviembre de 2022). Universidad del Rosario, p. 1-27

Universidad del Rosario. (2023). Condiciones de los beneficios e incentivos para monitores, tutores y mentores. (Decreto Rectoral 1818 / 14 de diciembre de 2023). Universidad del Rosario, p. 1–5.

Universidad del Rosario. (2023). Reglamento de la Escuela de Formación para el Acompañamiento Estudiantil (Decreto Rectoral xxx / xx de noviembre de 2023). Universidad del Rosario, p. 1-8.

Zabaleta-González, R., Lezcano-Barbero, F., Martínez-Pérez, A., & Casado-Muñoz, R. (2023). Métodos e instrumentos de evaluación en los programas de formación de pares para personas con problemas de salud mental: revisión documental. *Interface*, 27. <https://doi.org/10.1590/interface.220108>