

La tutoría académica en enfermería como praxis comunicativa y formación existencial

Reflection Article

 Open access

Academic mentoring in nursing as communicative praxis and existential formation

Tutoria acadêmica em enfermagem como prática Comunicativa e formação existencial



Como citar este artículo:

Mariscal Delgadillo Montserrat. La tutoría académica en enfermería como praxis comunicativa y formación existencial. Revista Cuidarte. 2026;17(2):e5658. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.5658>

Highlights

- La tutoría se afirma como un lugar de desarrollo humano en el que se entrelazan el saber, la ética y el cuidado.
- La educación dentro de las Ciencias de la Salud no solo consiste en formar profesionales en una disciplina, sino seres íntegros, conscientes de su existencia y comprometidos con el cuidado humano.
- El sentido de la profesión enfermera no solo radica en acumular conocimiento, sino también en adquirir la habilidad de transformarlo en acciones para el bien común.
- La tutoría es acompañamiento en la búsqueda del sentido profesional; un espacio dialógico donde el tutor encarna compromiso y despierta en el otro la libertad de ser y de construirse.

Revista Cuidarte

Rev Cuid. 2026; 17(2): e5658

<https://doi.org/10.15649/cuidarte.5658>



E-ISSN: 2346-3414

Resumen

Introducción: La tutoría académica constituye una estrategia central en la formación de estudiantes de Enfermería, al incidir en la permanencia estudiantil y en la calidad del proceso formativo; sin embargo, su implementación presenta ambigüedades conceptuales y operativas que limitan su alcance. **Objetivo:** Analizar la tutoría desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y la perspectiva existencial de Kierkegaard, a fin de visibilizar sus dimensiones dialógicas, éticas y subjetivas. **Síntesis de Contenido:** Artículo de reflexión crítica construido a partir de la revisión e integración de la literatura filosófica, pedagógica y disciplinar sobre la tutoría académica en Enfermería, articulada con hallazgos de investigaciones empíricas previas sobre competencias docentes y desafíos en la acción tutorial en el contexto mexicano, utilizados como referentes problematizadores. **Conclusiones:** La tutoría trasciende las lógicas del estímulo académico y del cumplimiento de indicadores de calidad educativa, siendo entendida, por lo tanto, como una práctica ética y con sentido que no solo requiere claridad normativa y pedagógica, sino también la integración de racionalidad comunicativa, acompañamiento existencial y responsabilidad profesional.

Palabras Clave: Teoría Crítica; Existencialismo; Tutoría; Ciencias de la Salud; Enfermería.

 Montserrat Mariscal Delgadillo¹

¹. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Guadalajara (CUCS), Departamento de Enfermería Clínica Aplicada, Jalisco, México. E-mail: montserrat.mariscalde@academicos.udg.mx

Recibido: 28 de agosto de 2025

Aceptado: 2 de marzo de 2026

Publicado: 14 de agosto de 2026



*Autor de Correspondencia

Montserrat Mariscal Delgadillo

Email: montserrat.mariscalde@academicos.udg.mx

Academic mentoring in nursing as communicative praxis and existential formation

Abstract

Introduction: Academic mentoring is a central strategy in nursing education, as it influences student retention and the quality of the educational process; however, implementing mentoring presents conceptual and operational ambiguities that limit its scope. **Objective:** To analyze mentoring through Habermas's Theory of Communicative Action and Kierkegaard's existential perspective, in order to make visible its dialogical, ethical, and subjective dimensions. **Content Synthesis:** This reflection article is based on a review and integration of philosophical, pedagogical, and disciplinary literature on academic mentoring in nursing, in dialogue with findings from previous empirical research on teaching competencies and challenges in mentoring practice in the Mexican context, which serve as problematizing points of reference. **Conclusions:** Mentoring extends beyond the logics of academic incentives and compliance with educational quality indicators and is, therefore, understood as an ethical and meaningful practice that requires not only normative and pedagogical clarity but also the integration of communicative rationality, existential guidance, and professional responsibility.

Keywords: Critical Theory; Existentialism; Mentoring; Health Sciences; Nursing.

Tutoria acadêmica em enfermagem como prática Comunicativa e formação existencial

Resumo

Introdução: A tutoria acadêmica é uma estratégia central na formação de estudantes de enfermagem, influenciando a retenção dos alunos e a qualidade do processo educativo; contudo, sua implementação apresenta ambiguidades conceituais e operacionais que limitam seu alcance. **Objetivo:** Analisar a tutoria a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e da perspectiva existencial de Kierkegaard, a fim de destacar suas dimensões dialógica, ética e subjetiva. **Síntese do conteúdo:** Este artigo de reflexão crítica baseia-se em uma revisão e integração da literatura filosófica, pedagógica e disciplinar sobre tutoria acadêmica em enfermagem, articulada com achados de pesquisas empíricas anteriores sobre competências docentes e desafios da tutoria no contexto mexicano, utilizados como referências problematizadoras. **Conclusões:** A tutoria transcende a lógica da estimulação acadêmica e do cumprimento de indicadores de qualidade educacional, sendo entendida, portanto, como uma prática ética e significativa que requer não apenas clareza normativa e pedagógica, mas também a integração da racionalidade comunicativa, do acompanhamento existencial e da responsabilidade profissional.

Palavras-Chave: Teoria Crítica; Existencialismo; Tutoria; Ciências da Saúde; Enfermagem.

Introducción

La Educación en Ciencias de la Salud (ECS) se enfrenta en este siglo XXI a la necesidad de responder a las crecientes complejidades tecno-científicas del cuidado humano, sin renunciar a la dimensión humana y ética de la profesión; en este sentido, la tutoría académica se ha configurado, tanto en discursos internacionales como en marcos nacionales y locales, como una estrategia educativa de primer orden¹⁻⁴. Se le reconoce su papel decisivo en la mejora de la calidad educativa, en la prevención de la deserción y del rezago^{5,6} y además, en la promoción de una formación integral del estudiante⁷.

En correspondencia, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible plantea, en su Objetivo 4, la necesidad de garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad; pero también de promover oportunidades de aprendizaje para todos⁸. La meta 4.3 busca asegurar el acceso igualitario a la educación profesional; mientras que la meta 4.7 propone la adquisición de saberes y competencias que impulsen el desarrollo sostenible, la equidad de género, los derechos humanos y la cultura de paz⁸; *ergo*, la tutoría académica aparece como herramienta que trasciende el acompañamiento académico y que se vincula con la equidad, el desarrollo personal y el compromiso social de quien habrá de ejercer como profesional de la salud.

Este horizonte enlaza, de manera casi natural, con los cuatro pilares señalados por Delors: aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser; en la práctica tutorial, tales dimensiones se concretan de forma singular: aprender a conocer es entendido en la estimulación un pensamiento crítico y reflexivo; aprender a hacer, en guiar hacia una práctica profesional ética; aprender a vivir juntos, en sostener relaciones dialógicas, respetuosas y solidarias; y aprender a ser, en fomentar el desarrollo integral de la persona, que en el caso de la Enfermería se manifiesta en la construcción de una identidad profesional humanista, consciente y comprometida con el cuidado humano⁹.

Esta valoración convive con una polisemia conceptual y una heterogeneidad en la práctica^{10,11}; sin una delimitación precisa de su sentido, la tutoría corre el riesgo de reducirse a un seguimiento administrativo, a un control académico, o incluso a una competencia más, olvidando su potencial transformador^{12,13}.

En el ámbito de la Educación Superior en Enfermería, la tutoría académica se ha institucionalizado progresivamente como un programa de acompañamiento orientado a apoyar la trayectoria formativa del estudiantado, particularmente en momentos críticos del proceso educativo. Estos programas suelen estructurarse a partir de lineamientos normativos que asignan al tutor funciones de orientación académica, seguimiento escolar y canalización institucional; sin embargo, con frecuencia carecen de una fundamentación pedagógica y filosófica explícita que articule dichas funciones con un proyecto formativo integral. Esta condición ha derivado en prácticas tutoriales heterogéneas, marcadas por interpretaciones diversas sobre su finalidad, alcance y sentido en la formación profesional en Enfermería^{4,5}.

Lo anterior contrasta con hallazgos de una investigación previa¹², en la que se exploró la relación entre las competencias docentes y las dificultades tutoriales en el contexto mexicano. Dichos hallazgos evidenciaron ambigüedades vinculadas, por un lado, a la ausencia de una delimitación clara del rol del tutor entre funciones académicas, administrativas y formativas, y por otro, a la coexistencia de enfoques que conciben la tutoría como seguimiento institucional de las trayectorias escolares o como acompañamiento integral del estudiante. Estas ambigüedades obligan a preguntar: ¿cuál es el verdadero sentido de la tutoría en la formación en Enfermería? ¿su alcance se agota en la potenciación de trayectorias académicas o conduce hacia un horizonte más profundo, ligado al desarrollo humano integral, a la conciencia ética y a la formación existencial de la identidad profesional?

Responder a tales interrogantes exige ir más allá de los marcos técnico-administrativos, pues la lógica empírico-analítica, aunque necesaria, suele invisibilizar las dimensiones intersubjetivas del proceso formativo¹⁴. De ahí que se requiera un abordaje filosófico capaz de bosquejar la tutoría como un fenómeno humano complejo. Por lo tanto, la presente reflexión se sitúa en diálogo con dos pensadores de referencia: Jürgen Habermas, quien con su noción de acción comunicativa y racionalidad dialógica

ofrece una ruta para comprender la tutoría como espacio de entendimiento y emancipación^{15,16} y Søren Kierkegaard, cuya reflexión en la subjetividad, la autenticidad y la libertad resitúa la tutoría en la dimensión existencial de la responsabilidad^{17,18}.

Per se, al integrar ambas perspectivas, se perfila una tutoría entendida no solo como acompañamiento académico, sino como praxis humanista; un espacio de formación donde se conjugan la competencia profesional y la conciencia existencial, orientando la formación de profesionales no únicamente hábiles, sino íntegros y responsables del cuidado de la vida humana. Este artículo de reflexión, por tanto, se apoya en una revisión crítica de literatura filosófica, pedagógica y disciplinar, realizada a partir de fuentes académicas especializadas y seleccionadas por su relevancia teórica y pertinencia para el campo de la educación en Enfermería, complementada con hallazgos de investigación empírica previa sobre competencias docentes y tutoría académica en el pregrado de Enfermería¹², integrados mediante un diálogo interpretativo y problematizador.

Síntesis de Contenido

La tutoría como espacio de acción comunicativa en la formación de recursos humanos en enfermería

Abordar la tutoría académica desde la Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas implica desplazar su comprensión desde un modelo técnico-instrumental hacia un horizonte intersubjetivo; un horizonte donde el diálogo deviene núcleo estructurante de la relación pedagógica; en el cual tutor y estudiante se vinculan mediante una interacción libre de coerción, fundada en el reconocimiento recíproco y la búsqueda compartida de sentido¹⁹⁻²¹.

En este sentido, el encuentro tutorial adquiere densidad ética y epistémica; lejos de ser simple transmisión de contenidos, se afirma como práctica discursiva en la que se problematizan críticamente los valores, normas y contextos que atraviesan la Enfermería²². Tal praxis no se agota en el rendimiento estudiantil; se proyecta como catalizador de una conciencia crítica capaz de disputar los marcos normativos que configuran el saber y el poder en el campo de las Ciencias de la Salud^{14,16}. La tutoría convoca no solo la competencia del docente, sino también su disposición ética para propiciar condiciones de interlocución simétrica; el pensamiento habermasiano permite situar esta práctica en la historicidad de los procesos formativos, reconociendo que la formación en Enfermería ocurre en medio de estructuras sociales e institucionales que generan exclusión, jerarquía y desigualdad^{23,24}. La tutoría, *empero*, puede devenir un espacio de resistencia formativa y de configuración de subjetividades emancipadas cuando se enraíza en el reconocimiento incondicional de la dignidad del otro^{21,22}.

Desde esta perspectiva, los pilares de la educación de Delors⁹ hallan una correlación experiencial: la acción tutorial, el *aprender a conocer* se concretan en el diálogo reflexivo en términos habermasianos, ello implica orientar la acción hacia la comprensión mutua¹⁵. La verdad, así, se valida en procesos de argumentación libres de coerción. Por su parte, el *aprender a hacer* se materializa en la mediación crítica entre el saber y la acción situada¹⁹.

El *aprender a vivir juntos* se experimenta cuando la tutoría promueve la legitimidad recíproca y la construcción de vínculos pedagógicos horizontales; ello remite a la dimensión social del lenguaje, donde los participantes se reconocen como interlocutores dentro de una comunidad. Finalmente, el *aprender a ser* acontece cuando el estudiante se constituye como agente moral y discursivo mediante

el reconocimiento de su voz, de su proyecto vital y de su derecho a significar el mundo¹⁵. La acción comunicativa favorece así una tutoría orientada a una formación crítica y ética, capaz de transformar a los estudiantes de enfermería en sujetos que deliberan, actúan y conviven en sociedades complejas, identificándose no solo como acto pedagógico, sino también ontológico^{14,20}.

La tutoría académica como acompañamiento existencial y responsabilidad profesional

Más allá de su dimensión comunicativa, la tutoría puede comprenderse como acompañamiento existencial; es decir, como un proceso orientado a la constitución ética del sujeto que se forma para el cuidado humano. En esta óptica, la perspectiva de Kierkegaard resulta interesante, pues desplaza el acento de la sola adquisición de conocimientos objetivos hacia el desarrollo de la subjetividad auténtica, la libertad interior y la responsabilidad personal^{25,26}. La tutoría, *ergo*, deja de ser función transmisora para devenir mediación formativa; el tutor ya no se presenta como depositario de certezas, sino como interpelador de la existencia.

En concordancia con el concepto de “verdad subjetiva” de Kierkegaard, la tutoría se orienta a propiciar que el estudiante integre el conocimiento en la totalidad de su experiencia vital¹⁸. Esta integración no se logra mediante imposición doctrinaria, sino a través de lo que Kierkegaard llamó “comunicación indirecta”; un modo pedagógico en el que el tutor, *per se*, actúa como mediador que suscita reflexión crítica y confrontación con ilusiones, temores y esperanzas^{24,25}. La tutoría no neutraliza la angustia del devenir profesional, más bien, la tematiza, invitando a reconocerla como parte constitutiva del cuidado y alentando la construcción de un sí-mismo capaz de responder éticamente a la incertidumbre inherente a cada acto profesional^{27,28}.

La tutoría se convierte en un espacio en el que el estudiante vive conforme a lo que reconoce como verdadero. Esta “reduplicación”, según Kierkegaard, supone la fusión entre la existencia y la convicción²⁷. No se trata solo de adquirir destrezas clínicas; se trata de asumir la responsabilidad de ser en el mundo del cuidado con autenticidad, esto es, con una conciencia que no delega su libertad en protocolos, ni su juicio en normas externas. La tutoría, *empero*, ofrece el conocimiento no como instrucción cerrada, sino como habilidad; cuya apropiación demanda atención permanente y movilidad interior frente a la complejidad irrepetible del otro^{26,18}.

De modo análogo a lo ya expuesto respecto a la racionalidad comunicativa de Habermas, cabe advertir que el existencialismo kierkegaardiano constituye otra clave filosófica para resignificar la tutoría académica; si en el enfoque habermasiano esta se entiende como praxis intersubjetiva orientada al entendimiento y la emancipación^{15,19}, en la mirada de Kierkegaard se interpreta como un acompañamiento radical que interpela al estudiante a confrontar el sentido de su existencia profesional^{25,28}. No se trata, pues, de prescribir una forma de ser; se trata de propiciar que el sujeto se descubra como agente ético en medio de la incertidumbre del cuidado, articulando libertad y responsabilidad en el modo en que habita su vocación^{28,26}.

Al hacerlo, los fines formativos que subyacen a los pilares de la educación⁹ se reinterpretan desde la subjetividad vivida; no como mandatos normativos, sino como posibilidades existenciales en la trayectoria formativa del futuro profesional de enfermería.

El sentido de la tutoría, el ideal formativo y el contexto institucional

La tutoría en la educación universitaria de Enfermería, como se ha discutido en la presente reflexión, no puede reducirse a una dimensión técnica ni a un trámite administrativo; constituye, en su raíz, una actividad con vocación formativa, cuyo sentido trasciende la sola orientación académica y se inscribe

en un escenario ético, reflexivo y ontológico. En su expresión más profunda, tutoría y docencia se entrelazan como modos de habitar el mundo de la educación en Ciencias de la Salud, orientándose a la constitución de subjetividades profesionales éticamente comprometidas¹⁴.

Desde la Teoría de la Acción Comunicativa, el docente es agente de una racionalidad dialógica: su tarea es propiciar entendimiento mutuo, cultivar competencias comunicativas y abrir espacios deliberativos donde los estudiantes cuestionen críticamente tanto el saber cómo su inscripción social^{15,19,16}. Esto adquiere otra densidad al ponerse en diálogo con la filosofía existencial de Kierkegaard; allí, el acto educativo encuentra sentido en el acompañamiento hacia la autenticidad. El docente, *ergo*, no instruye desde el control, sino que guía desde la discreción; su función no es dictar certezas, sino favorecer la apropiación subjetiva del conocimiento, despertar la responsabilidad personal y testimoniar, con humildad, el proceso de autoformación del otro^{18,25,29}.

Esta doble exigencia comunicativa y existencial bosqueja lo que Kierkegaard llamaba *reduplicación*, el que no es suficiente la pronunciación de discursos éticos, sino que el acto mismo del tutor debe proyectar en la realidad el valor que pretende encarnar²⁷. El conocimiento, en este sentido, se ofrece no como imposición, sino como aptitud; y el acompañamiento se configura como presencia respetuosa, atenta a la singularidad del otro sin anular su autonomía²⁸.

Empero, en el contexto de la educación superior de enfermería en México, esta escena formativa se ve condicionada por factores estructurales; tal como muestra la investigación empírica previa de la que parte esta reflexión¹², la ausencia de lineamientos claros sobre competencias tutoriales, la ambigüedad institucional respecto al rol del tutor y la falta de formación sistemática en habilidades pedagógicas, comunicativas y afectivas, reducen el margen para una tutoría con sentido³⁰⁻³². Los datos empíricos evidencian que, de 117 docentes encuestados, solo 27 cumplían con los criterios para ejercer la función tutorial de manera sistemática; cifra que refleja la brecha entre la normativa y la práctica efectiva. Además, se constató que competencias como planificación, comunicación empática y orientación tutorial correlacionan negativamente con las dificultades percibidas; lo cual sugiere que el déficit en dichas áreas intensifica los obstáculos para desplegar una tutoría significativa¹².

Cuando la tutoría se concibe como una obligación administrativa no reconocida en los sistemas de estímulo académico o cuando carece de respaldo en procesos formativos rigurosos, el sentido que el docente puede atribuirle se debilita^{33,34}. El riesgo es claro: la tutoría puede devenir una práctica vacía, desconectada tanto del ideal formativo como del compromiso existencial que le da fundamento. El sentido de la tutoría, *per se*, no se genera de forma abstracta, sino en la intersección entre el deseo ético del docente y las condiciones institucionales y materiales que hacen posible su realización.

Por tanto, fomentar una tutoría con sentido requiere una estrategia doble, en la que, por un lado, se cultive en el profesorado una conciencia crítica que asuma la función tutorial como acto ético y formativo; por otro, se intervenga estructuralmente en las normativas que enmarcan esta práctica, de modo que se reconozca, se valore y se acompañe su ejercicio.

Competencias docentes como condición de posibilidad para una tutoría con sentido

Como se ha venido reflexionado, la exigencia ética y existencial que comporta la tutoría académica en enfermería inspirada tanto en el ideal comunicativo de Habermas como en la noción kierkegaardiana^{17,19} de acompañamiento indirecto solo puede realizarse encarnadamente en la docencia; el sentido profundo de esta actividad del docente no se instituye en la sola abstracción de sus finalidades, sino en su capacidad efectiva como tutor para movilizar, de manera reflexiva y situada, un entramado

complejo de competencias pedagógicas, comunicativas y éticas. La tutoría, *ergo*, no se reduce a una técnica de intervención; se constituye, más bien, como práctica formativa mediada por condiciones de posibilidad que configuran su espesor humano y transformador.

Una primera condición es la posesión de un sustento pedagógico; sin él, el tránsito del dominio disciplinar a la arquitectura crítica del proceso formativo se vuelve impracticable. Como señalan Zabalza³⁰ y Perrenoud³⁵, la tutoría demanda competencias de planificación deliberada, diseño de estrategias de diferenciación, evaluación formativa y articulación entre la teoría y la práctica. En la educación de enfermería, esta última condición implica cerrar la brecha epistemológica entre el saber clínico y la experiencia viva del cuidado³⁶; en ausencia de este andamiaje, la tutoría degenera en improvisación didáctica, imposibilitando el diálogo emancipador que propone Habermas e impidiendo la apertura existencial que sugiere Kierkegaard¹⁷.

Aún más decisiva es la capacidad del tutor para habitar relacionamente la escena educativa; las competencias comunicativas implican una ética del encuentro, la escucha activa, el ejercicio de empatía y el reconocimiento del otro como interlocutor válido³⁷. La tutoría se convierte, así pues, en un espacio intersubjetivo donde orientación, mediación y estímulo al aprendizaje activo^{38,39} se entrelazan como práctica de hospitalidad epistémica; el tutor deja de ser mero transmisor de contenidos para devenir facilitador dialógico, renunciando al monopolio del sentido y habilitando, *per se*, el despliegue subjetivo del estudiante^{25,18}.

A esta dimensión se suma el valor de las competencias transversales, concebidas como disposiciones que permiten habitar éticamente la complejidad; la literatura destaca, más allá de lo técnico o cognitivo, actitudes formativas como la responsabilidad social, la creatividad, la inteligencia emocional, la metacognición y la disposición colaborativa^{39,40}. Tales competencias no son símbolos complementarios, sino el *ethos* del docente; su manera de estar y ser en la educación. En este sentido, el compromiso ético no se presenta como un añadido externo, sino como la condición misma de posibilidad de una tutoría con sentido. Se trata, siguiendo a Kierkegaard, de una “reduplicación”: el tutor testimonia, con su actuar, aquello que busca suscitar, encarnando en su ser el llamado que dirige al otro^{17,27}.

La tutoría con sentido no constituye una utopía; es, más bien, una posibilidad que se manifiesta en la integridad de quienes, desde la palabra, el gesto y la escucha, deciden acompañar la formación de otros como acto de responsabilidad social.

Conclusión

La tutoría académica se muestra no como un recurso pedagógico instrumental, sino como un acto formativo cargado de densidad ética, comunicativa y existencial. Al situarla en diálogo con los aportes de Habermas y Kierkegaard, se perfila su espesor humano y se desplaza del terreno técnico-administrativo hacia un ámbito en el que la palabra, la presencia y el cuidado se erigen como núcleos de sentido. El tutor, entonces, no se reduce a gestor de trayectorias académicas, sino que se configura como agente de hospitalidad epistémica y de responsabilidad ética, mediador entre el saber disciplinar y la subjetividad en formación¹².

De esta forma, la tutoría se revela como una praxis integradora en la que la racionalidad comunicativa de Habermas —orientada al entendimiento, al reconocimiento intersubjetivo y a la construcción de consensos— encuentra su plenitud ética en la subjetividad libre y responsable propuesta por Kierkegaard. Ambos marcos convergen así en una comprensión de la tutoría como espacio formativo

donde el diálogo no solo estructura el aprendizaje, sino que interpela al sujeto en su modo de ser profesional, articulando competencia, libertad y responsabilidad en el ejercicio del cuidado. No obstante, esta concepción formativa tropieza con la paradoja de instituciones que demandan una tutoría con sentido, pero ofrecen escaso sustento normativo, formativo y simbólico para su ejercicio. En este escenario, los pilares de la educación propuestos por Delors⁹, articulados con la racionalidad comunicativa habermasiana y la libertad existencial kierkegaardiana, permiten reconceptualizar la tutoría como un espacio en el que el conocimiento se ofrece no como imposición, sino como posibilidad que exige al docente encarnar, en su práctica, los valores que busca proyectar.

Conflictos de Interés: La autora declara que no existen conflictos de interés relacionados con la investigación, autoría o publicación de este artículo.

Financiación: Ninguna.

Contribución de los autores: MMD: Conceptualización, Análisis formal, Investigación, Metodología, Administración del proyecto, Validación, Redacción-preparación del borrador original, Redacción-Revisión y edición.

Referencias

1. **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO.** Apoyar a los docentes y al personal educativo en tiempos de crisis. Nota temática nº 2.2. Respuesta educativa de la UNESCO a la COVID-19. 2020. Consulta: Agosto 8, 2025. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373338_spa
2. **OECD-The Organisation for Economic Co-operation and Development.** Lessons for education from COVID-19: A policy maker's handbook for more resilient systems [Internet]. 2020 [cited 2025 Aug 16]. Available from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2020/12/lessons-for-education-from-covid-19_ef772b31/0a530888-en.pdf
3. **OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.** El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. 2019. Consulta: Junio 15, 2025. Disponible en: https://www.cna.gov.co/1779/articles-401134_documento.pdf
4. **Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES.** Visión y acción 2030: Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. 2018. Consulta: Julio 2, 2025. Disponible en: https://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf
5. **Cruz Flores G.** Tutoría en Educación Superior: análisis psicológicos e implicancias prácticas. *Revista de Investigación Educativa* 25. 2017;25:34-59. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n25/1870-5308-cpue-25-00034.pdf>
6. **González M.** El profesor tutor: una necesidad de la universidad del siglo XXI. *Revista Cubana de Educación Superior*. 2006;26(2):23-36.
7. **Narro Robles J, Arredondo Galván M.** La tutoría: un proceso fundamental en la formación de estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*. 2013;35(141). <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2013.141.40528>
8. **Organización de las Naciones Unidas-ONU.** La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores. CEPAL; 2018. Consulta: Julio 12, 2025. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>

9. **Delors J.** Los cuatro pilares de la educación. En: Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO. París: UNESCO; 1996. p. 1-9. Consulta: Agosto 3, 2025. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
10. **Szuba L.** Tutor and tutoring in the history of education (to the Great French Revolution). *21st Century Pedagogy*. 2020;4(1):49-59. <https://doi.org/10.2478/ped21-2020-0008>
11. **López-Gómez E, Leví-Orta G, Medina Rivilla A, Ramos-Méndez E.** Dimensions of university tutoring: A psychometric study. *Journal of Further and Higher Education*. 2020;44(5):609-627. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1571174>
12. **Mariscal-Delgadillo M.** Competencias docentes y desafíos en la tutoría académica: Un análisis en la Licenciatura en Enfermería. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 2025;16(31). <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2552>
13. **Torquemada González AD, Jardínez Hernández L.** La formación de competencias docentes universitarias a partir de la evaluación del desempeño del tutor. *Publicaciones*. 2019;49(1):39-52. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i1.9851>
14. **Granero-Molina J, Mateo Aguilar E.** Conocimiento e interés: Implicaciones metodológicas para la ciencia enfermera. *Index de Enfermería*. 2018;27(1-2):47-51. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962018000100010
15. **Habermas J.** The theory of communicative action. Vol. 2: Lifeworld and system: A critique of functionalist reason. Boston: Beacon Press; 1981.
16. **Bagheri F, Heidary A.** Jürgen Habermas' critical social theory and its role in nursing: A narrative review. *Navid No*. 2023;25(83):80-8. <https://doi.org/10.22038/nnj.2023.67756.1367>
17. **Kierkegaard S.** El concepto de la angustia. Madrid: Espasa-Calpe; 1982.
18. **Klausen SH.** Søren Kierkegaard: Educating for authenticity. Cham: Springer; 2018. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-73186-5>
19. **Habermas J.** Teoría de la acción comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus; 1999. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/Teoria-de-la-accion-comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>
20. **Bianconi ALM, Marcon SS, Malaquias TSM, Haddad MCFL.** Social skills of primary care nurses and the communicative action of Jürgen Habermas. *Pensar Enferm*. 2023;27(1):79-83. <https://doi.org/10.56732/pensarenf.v27i1.269>
21. **Liu C.** The application of Habermas' theory of communication action to the work of college's counselors. *Frontiers in Educational Research*. 2021;4(9):90-95. <https://doi.org/10.25236/FER.2021.040918>
22. **Krücken G.** Imagined publics – On the structural transformation of higher education and science: A post-Habermas perspective. *Philos Soc Criticism*. 2024;50(1):141-158. <https://doi.org/10.1177/01914537231203544>
23. **Mosqueda-Díaz A, Vélchez-Barboza V, Valenzuela Suazo S, Sanhueza-Alvarado O.** Critical theory and its contribution to the nursing discipline. *Investig Educ Enferm*. 2014;32(2):356-363. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105231325018.pdf>
24. **Hutapea DMM.** Critical social theory: Paulo Freire and Jürgen Habermas in nursing metaparadigm concept. *Azerbaijan Med J*. 2024;64(7):11459-65. <https://www.azerbaijanmedicaljournal.net/article/critical-social-theory-paulo-freire-and-jurgen-habermas-in-nursing-metaparadigm-concept>

25. **Chidoka C.** Kierkegaard's existential education: The role of seduction amid educational theories. *OWIJOPAS*. 2021;5(1):1-17. <https://www.acjcol.com/paper/1347.pdf>
26. **Ebelendu JI, Onwuatiegwu I.** The idea of authenticity and inauthenticity of existence in the existential philosophy of Søren Kierkegaard. *Philos Study*. 2021;11(1):37-41. <https://doi.org/10.17265/2159-5313/2021.01.003>
27. **García Martín J, Ortiz Cobo M, Kondrla P.** Ethics, motivation and education from the perspective of Søren Kierkegaard's philosophy. *XLinguae*. 2019;12(4):183-91. <https://doi.org/10.18355/XL.2019.12.04.16>
28. **Ahmedov I.** God[ly] teacher in Kierkegaard: Towards a theology of education. *Theology*. 2024;127(5):333-43. <https://doi.org/10.1177/0040571X241276630>
29. **Harrison VS.** Kierkegaard's *Philosophical Fragments*: A clarification. *Relig Stud*. 1997;33(4):455-72. <https://doi.org/10.1017/S0034412597004095>
30. **Zabalza MA.** Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*. 2016;(5):68-80. <https://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338>
31. **Clavijo Cáceres D.** Competencias del docente universitario en el siglo XXI. *Espacios*. 2018;39(20):22. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n20/a18v39n20p22.pdf>
32. **Gutiérrez-Hinestroza M, Silva-Sánchez M, Iturralde-Kure S, Mederos-Machado CM.** Competencias profesionales del docente universitario desde una perspectiva integral. *Killkana Sociales: Revista de Investigación Científica*. 2019;3(1):1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7019215>
33. **Angulo Moreno ÁJ, Urbina Barrera F.** Implementación y retos de la tutoría integral: Indicadores y percepción de estudiantes en tres universidades del norte de México. *Rev Lat Estud Educ*. 2021;51(3):201-30. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.393>
34. **Universidad de Guadalajara- UDG.** Convocatoria al Programa de Estímulos al Desempeño Docente 2025-2026. Guadalajara: UdeG; 2025.
35. **Perrenoud PH.** Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Graó; 2004:196. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/127/111>
36. **Salminen A, Kaarniranta K, Kauppinen A.** Beclin 1 interactome controls the crosstalk between apoptosis, autophagy and inflammasome activation: Impact on the aging process. *Ageing Res Rev*. 2013;12(2):520-34. <https://doi.org/10.1016/j.arr.2012.11.004>
37. **Scherak L, Rieckmann M.** Developing ESD competences in higher education institutions: Staff training at the University of Vechta. *Sustainability*. 2020;12(24):1-19. <https://doi.org/10.3390/su122410336>
38. **Satoh M, Fujimura A, Sato N.** Competency of academic nurse educators. *SAGE Open Nurs*. 2020;6. <https://doi.org/10.1177/2377960820969389>
39. **Zaldívar Acosta M, Lorenzo Quiles O.** Percepción de competencias docentes en profesores universitarios de Ciencias de la Salud. *Educ Med*. 2021;22(5):420-423. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2021.02.002>
40. **Bausela Herreras E, Villa A, Poblete M.** (Dirs.) (2007) Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Editorial Mensajero; 2009;16:197. <https://doi.org/10.15581/004.16.23342>