



## COMPETENCIAS GENERALES EN PREGRADO. PERCEPCIÓN DOCENTE SOBRE SU DESARROLLO DESDE LA ACCIÓN TUTORIAL

General Competencies in Undergraduate. Teacher's Perception of their Development from the Tutorial Action

PERCY ROGELIO CARRASCO REYES, DELCY GLADYS ÁLVARO FERNÁNDEZ, JESÚS MANUEL CRUZ CERVANTES  
LUIS CHAYÑA AGUILAR

Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez, Perú

---

### KEYWORDS

*General skills  
Transversal skills  
Tutoring  
Tutorial action plan*

### ABSTRACT

*The purpose of the study that will end this article was to analyze the perceptions of coordinators and tutor teachers on the development of general skills in undergraduate students from the tutorial action. The study was carried out according to the qualitative approach and phenomenological design, whose population was made up of coordinators and tutors of undergraduate students from a University of Lima from their experiences in the tutorial action. The sample size will be extended due to the saturation criterion. The data was collected through a structured survey guide and scientific rigor was oriented according to quality criteria: reliability, transferability, dependency and confirmability. It was found as a main result that the tutorial action contributes to the development of some generic skills, such as written and oral communication, and teamwork, which are the most valued by the tutorial experience, since fluid and assertive communication is required. for collaborative work.*

---

### PALABRAS CLAVE

*Competencias generales  
Competencias  
transversales  
Tutoría  
Plan de acción tutorial*

### RESUMEN

*El propósito del estudio que generó el presente artículo fue analizar las percepciones de coordinadores y docentes tutores sobre el desarrollo de competencias generales en estudiantes de pregrado desde la acción tutorial. El estudio se realizó según el enfoque cualitativo y diseño fenomenológico, cuya población la constituyeron coordinadores y docentes tutores de estudiantes de pregrado de una Universidad de Lima desde sus experiencias en la acción tutorial. El tamaño de la muestra se determinó por el criterio de saturación. Los datos se recogieron por medio de una guía de encuesta estructurada y el rigor científico se orientó según criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Se encontró como resultado principal que la acción tutorial contribuye al desarrollo de algunas competencias genéricas, tales como las comunicativas escritas y orales, y el trabajo en equipo, que son las más valoradas por la experiencia tutorial, ya que se requiere de comunicación fluida y asertiva para el trabajo colaborativo.*

Received: 15/ 06 / 2023

Accepted: 28/ 07 / 2023

## 1. Introducción

Las competencias constituyen una categoría compleja que posee variadas fuentes teóricas: psicológicas, lingüísticas, sociológicas, filosóficas, de educación para el trabajo; en el tiempo “ha evolucionado desde el enfoque centrado en la tarea y el perfil, hasta un enfoque holístico y complejo basado en el diseño de la formación profesional, desde el concepto de competencia laboral al concepto de competencia profesional integral” (Vargas, 2008, p. 22). Y un currículo por competencias, que es característico en las Universidades peruanas en este tiempo, que debe ajustarse al marco legal vigente e innovarse periódicamente, comprende competencias de dos tipos: genéricas y específicas. Las primeras se caracterizan por su transversalidad en diversas carreras y son necesarias lograrlas, al igual que las segundas. Tal es así que, para cualquier estudiante, resultan significativas las competencias para comunicarse asertivamente, trabajar en equipo, gestionar el aprendizaje y el tiempo, etc.; y en cada profesión se concretizan de modo particular según las exigencias y necesidades en el proceso formativo. En tal sentido, de los logros alcanzados por los tutorados resulta importante las percepciones de los responsables directos de la acción tutorial, puesto que: “La importancia del tutor en el proceso de enseñanza-aprendizaje reside en su figura como guía o acompañante que facilita la generación de nuevo conocimiento en sus aprendices y propicia una formación óptima” (Cruzata-Martínez et al., 2020, p. 15).

Las competencias genéricas o transversales en la Universidad han sido abordadas en diversos estudios desde hace algún tiempo, pero aún hay una serie de aspectos por estudiar; como indican Jiménez et al. (2019), todavía “falta profundizar el conocimiento de la formación de las competencias transversales en investigaciones que aborden la percepción de los docentes y las metodologías para lograr el trabajo interdisciplinario asociado” (p. 99). En este sentido, se desarrolló el estudio que dio origen al presente artículo cuyo objetivo fue analizar las percepciones de docentes tutores sobre el desarrollo de competencias genéricas en alumnos de pregrado desde la acción tutorial en un currículo por competencias; como refiere Vargas (2008): “La adopción del enfoque de competencias en la educación superior surge de la necesidad de responder adecuadamente al cambio social y tecnológico” (p. 26), considerando que la tutoría universitaria es “concebida como acompañamiento pertinente constituye un medio de acompañamiento eficaz en el proceso educativo de educación superior universitaria” (Elgegren, 2022, p. 219); pues, tal acompañamiento se enmarca dentro de las funciones del tutor que abarca “el diseño, la planeación, organización y evaluación de labor tutorial” (Peinado, 2022, como se citó en Elgegren, 2022, p. 223). Y es desde tal acompañamiento que la acción tutorial debe desarrollarse teniendo en cuenta la naturaleza del currículo por competencias, donde las competencias genéricas resultan significativas como indican Miró y Capó (2010) porque permiten perfeccionar la formación del estudiante y proveen una mayor valoración al profesional al incorporarse en el universo; considerando que la acción tutorial está íntimamente asociada con las tareas inherentes de la docencia laboral (Cruzata-Martínez et al., 2020).

El Informe Delors de la UNESCO (1996) determinó que, la educación al mismo tiempo de constituir un derecho, es una credencial para que las personas logren una mejor calidad de vida; en tal sentido, el organismo enunció como pilares fundamentales de la educación deseable cuatro saberes importantes: “conocer, hacer, ser y convivir”; como precisa Delors (2013) “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad” (p. 109). En 1998, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO, dentro de sus ejes prioritarios propone la “formación basada en las competencias” y la “mejora y conservación de la calidad de la enseñanza” (Beneitone, 2007, p. 34).

En 1999, Edgar Morín presenta los saberes ineludibles a la educación del futuro, donde uno se refiere a “enseñar la condición humana”, pues considera que: “El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano” (Morín, 2007, p. 16) y enfatiza: “la condición humana debería ser algo esencial de cualquier educación” (Morín, 2007, p. 17). Años más tarde, nuevamente la UNESCO (2007), en la Declaración de la Educación de Calidad para Todos, siguiendo los lineamientos del Informe Delors, hizo hincapié que: “La educación como derecho humano y bien público permite a las personas ejercer los otros derechos humanos. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella” (p. 7); en tal sentido, el Organismo mundial reliva aquellos principios educacionales de “pertinencia y significación” para los alumnos de distintos niveles socioeconómicos, culturas, espacios geográficos, intereses, etc.

Los lineamientos referidos por la UNESCO marcaron el derrotero del quehacer educativo en el mundo, institución que hace un llamado a rebasar el conocer y el hacer e incluir innovaciones curriculares orientadas a la formación integral y armónica de los estudiantes (Fajardo y Hernández, 2022; Bell, 2017). El referido Informe se ha convertido desde hace más de dos décadas en marco doctrinario para replantear la agenda educativa en el Perú y otros países de la región (Macías et al., 2017), tal fue el caso de la formación de profesionales desde una Educación Basada en Competencias (EBC) propuesta inicial por el Proyecto Tuning América Latina (2004-2007).

En la EBC la competencia hace referencia a la formación integral de la persona en tres áreas: cognoscitiva, psicomotora y afectiva, que equivale a desarrollar para las dos primeras áreas el saber conocer y el saber hacer, respectivamente, mientras lo afectivo se corresponde con el saber ser y el saber convivir; Tejeda (2016) refiere que la competencia es un desempeño efectivo que dinamiza de forma concurrente y en un contexto determinado una serie de conocimientos, habilidades, capacidades, valores y actitudes, y destaca que “las Universidades al asumir un enfoque de formación basado en competencias, deben concebir sus procesos de forma dinámica, para estar al ritmo de los cambios en todas las esferas de la sociedad moderna” (p. 201).

Es así como la Universidad debe asumir el reto más trascendente de la educación contemporánea: “adaptarse a la creciente evolución tecnológica, científica, social y cultural de los entornos, en la transición de una sociedad industrial a una postindustrial, de una sociedad del aprendizaje a una del conocimiento” (Vargas, 2008, p. 19), lo que implica que se debe priorizar la competencia de aprender a aprender como lo hizo la Comisión Europea (CE, 2005, 2006) para los distintos sistemas educativos de sus países que la integran. Gargallo et al. (2020) proponen un modelo de la competencia aprender a aprender (AaA) donde se recogen las dimensiones: cognitiva, metacognitiva y afectivo-motivacional propuestas por diversos autores y añaden “una dimensión social/relacional con más relevancia y peso que las incluidas en propuestas anteriores y, además, una dimensión nueva, la dimensión ética, que se entiende como absolutamente necesaria para dar una respuesta coherente e integradora” (p. 37); asimismo, estos autores indican que la competencia AaA “supone la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades” (Gargallo et al., p. 36) y añaden, “Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo” (Gargallo et al., p. 36).

La CE (2018) considera que se deben tomar en cuenta ocho competencias clave: “competencia en lectoescritura, competencia multilingüe, competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; competencia digital; competencia personal, social y de aprender a aprender; competencia ciudadana; competencia emprendedora; competencia en conciencia y expresión culturales” (p. C189/8). Algunas de estas importantes competencias que fueron redefinidas y ampliadas respecto de las competencias clave propuestas por la CE (2007): “comunicación en la lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa, y conciencia y expresión culturales” (p. 3).

La demanda social siempre apunta a exigir a la Universidad profesionales con un perfil cada vez más riguroso y con mayor cualificación; pues, “una de las exigencias que plantea la sociedad a la Universidad es potenciar y facilitar la inserción sociolaboral de los futuros egresados” (Solanes-Puchol et al., 2022, p. 2). Esto debe significar una innovación curricular permanente a fin de renovar y adecuarse al contexto para satisfacer las exigencias de los grupos de interés, de los empleadores, de la sociedad; es decir, “La formación competente de profesionales, ha pasado de una mera exigencia a una necesidad” (Tejeda, 2016, p. 200). Esto es, la sociedad demanda de profesionales con un perfil determinado que se corresponda con el perfil de egreso del currículo, que comprende diversas competencias, unas transversales o genéricas, y otras específicas, cuyo desarrollo debería efectuarse desde las distintas actividades formativas, curriculares y también extracurriculares.

Las competencias transversales promocionan actitudes que influyen en los valores humanos y simbolizan normas o pautas de comportamiento que coadyuvan a la formación integral del individuo, en este caso del estudiante universitario. Solanes-Puchol et al. (2022) refieren que las referidas competencias “constituyen un elemento clave para la formación académico-profesional e inserción sociolaboral del alumnado universitario” (p. 1). Como se nota, las competencias transversales

constituyen elementos coligados al saber ser y al convivir que permiten lograr la anhelada formación integral del profesional para que se inserte exitosamente en la sociedad y en el mundo laboral. En tal sentido, resulta preciso diseñar estrategias de reciprocidad entre Academia y mercado ocupacional (Astigarraga y Carrera-Farran, 2018), entre Universidad y sociedad. Por eso, las instituciones universitarias progresivamente deben replantear en sus currículos un perfil de egreso con competencias transversales y específicas pertinentes, lo que está en la línea de exigencia de la incorporación del egresado en el mercado del trabajo, así como asegurar su permanencia y progreso en el mismo (Ruiz-Corbella et al., 2019). Con esta lógica, la misión de la formación profesional universitaria debe orientarse hacia el logro de profesionales competentes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para que optimicen su desempeño laboral y en condiciones de proseguir su formación permanente, y que sea capaz de adaptarse a las exigencias de un ambiente laboral cambiante y complejo (González-Morga et al., 2018); pero también permitan alcanzar una ciudadanía plena.

La tutoría universitaria se ha convertido desde hace tiempo en un elemento sustantivo para lograr una formación profesional de calidad en las Universidades europeas, pero también ha ocurrido con cierto retraso en sus pares latinoamericanas; tal es así que, en el Modelo Educativo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), “los procesos de orientación y de tutoría constituyen un elemento fundamental de los Sistemas de Garantía Interna de Calidad, al que los centros deben atender mediante la puesta en práctica de acciones de apoyo al estudiante” (Álvarez, 2013, p. 73). Según los lineamientos indicados de la política educativa del EEES, la tutoría es una tarea que se considera parte de la responsabilidad de los docentes universitarios, lo “que implica una interacción más personalizada del profesor tutor con el alumnado” (Álvarez, 2013, p. 73). De este modo, por medio de la acción tutorial se debe efectuar el monitoreo en cuanto a determinar su influencia en la adquisición de competencias transversales en los tutorados y orientar en condiciones óptimas su proceso de aprendizaje durante sus estudios profesionales, lo que podría asegurar un adecuado desarrollo académico y una mejor formación profesional. En la línea de la innovación curricular y didáctica, el “cambio debiera comenzar por la conformación de equipos de docentes investigadores como su formación permanente que les permita el desarrollo de competencias transversales como los trabajos compartidos precisan, innovación y buenas prácticas, elaboradas al compartir las experiencias de tutorías” (Macias et al. 2017, p. 93). De ahí que, frente a estas nuevas exigencias, amerita saber cómo se está implementando la acción tutorial en las Universidades peruanas y cuáles son sus resultados. En un estudio, Esquivel et al. (2023) concluyeron que “la tutoría universitaria según la experiencia peruana confluye en la tutoría académica, el tipo de acompañamiento personalizado o grupal cuyo propósito es optimizar el aprendizaje y desarrollar las habilidades necesarias para evadir la desaprobación, el aplazamiento y la deserción universitaria” (p. 106). Lo que indica que la tutoría tiene una orientación donde la prioridad no es contribuir necesariamente con la formación de competencias transversales; aquellas competencias que deben alinearse a competencias clave, “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (CE, 2007, p. 3). Y el desarrollo de la “capacidad para organizar y planificar el tiempo”, una de las competencias del Proyecto Tuning, resulta de trascendental importancia para lograr la autonomía y el aprender a aprender y de actualizarse de modo permanente.

En la acción tutorial resulta clave vislumbrarla según el paradigma educacional. Como se sabe, desde los fundamentos del enfoque pedagógico constructivista, cambió diametralmente el rol del universitario; pues de un estudiante pasivo en el aprendizaje sujeto a una enseñanza centrada en el accionar del docente, se concibió como protagonista y eje del proceso didáctico con el docente como acompañante y orientador. Este nuevo escenario implica que el estudiante requiera de cierto tipo de acompañamiento y orientación para que sea capaz de superar situaciones problemáticas propias de su formación, puesto que enfrenta situaciones que no han logrado superarse; como refiere Martínez (2009), los estudiantes presentan problemas para hacer frente a: la vasta oferta formativa y poder escoger las carreras profesionales afines a su vocación, la adaptación a la vida universitaria e implicarse y participar en ella, la comprensión del perfil de egreso, la comprensión de los contenidos durante su formación profesional, el desarrollo de competencias genéricas y específicas que demanda el mercado laboral, etc. Esto es, lo planteado hace algún tiempo mantiene tendencia en el escenario actual; por lo que ofrecer una respuesta, requiere que el docente en su rol de tutor adopte un nuevo perfil y la Universidad debería ofrecer una programación para atender tales requerimientos, y diseñarla y adaptarla según las necesidades e intereses de los estudiantes universitarios y la sociedad; es decir, “las

adaptaciones curriculares y sus diferentes tipos están apenas empezando a ser consideradas en algunos contextos universitarios por lo que queda un largo camino por recorrer tanto a nivel teórico como práctico para lograr que las mismas sean utilizadas de manera efectiva” (Bell, 2017, p. 328).

Entonces, resulta importante definir los propósitos que deben lograrse con la acción tutorial; es decir, si se desea una formación integral de los universitarios, es importante saber qué aspectos de la tutoría contribuyen a optimizarla, considerando que “el desafío -no menor- de la educación superior es avanzar hacia la formación de personas para evitar la concentración de la formación técnica y especializada, en desmedro del desempeño humano” (Yáñez, 2020, p. 176). En tal sentido, existen diversos resultados de estudios que indican el impacto de la tutoría en la acción didáctica, como el de Macías et al. (2017), quienes concluyen que “la experiencia revela que el trabajo en grupo tutelado se muestra más productivo y enriquecedor que las tutorías individuales. Además, la tutela no directiva, sino encauzadora de las inquietudes que surgen de los intereses de los miembros del grupo promueven que cada miembro del grupo tutelado desarrolle progresivamente la mayor autonomía en su trabajo.” (p. 103); entonces, los esfuerzos desplegados desde la acción tutorial deben responder a una planificación y sistematización que responda a los requerimientos de los tutorados y a los recursos disponibles, sin dejar de prestar atención permanente al logro de perfil de egreso y las competencias transversales necesarias, así como las estrategias a implementar. Las percepciones de quienes están comprometidos con la acción tutorial permitirán fortalecer la labor tutorial en beneficio de los tutorados, pues la tutoría es “concebida como acompañamiento pertinente constituye un medio de acompañamiento eficaz en el proceso educativo de educación superior universitaria” (Elgegren, 2022, p. 224).

Un aspecto que no debe pasar por alto es que, para la formación de competencias generales en los futuros profesionales, los docentes deben tener un nivel de dominio de tales competencias (Pugh y Lozano-Rodríguez, 2019), ya que de los docentes responsables dependerá que los estudiantes alcancen la motivación sobre para desarrollarlas y de qué modo son capaces de contextualizarlas atendiendo el futuro ámbito laboral.

En tal sentido de las ideas presentadas, comprender y analizar el desarrollo de competencias generales en estudiantes de pregrado desde las diversas acciones emprendidas por docentes tutores y coordinadores durante la formación profesional fue el objetivo del estudio, lo que se corresponde con la pregunta: ¿Qué rasgos presenta el desarrollo de competencias generales en estudiantes de pregrado desde la acción tutorial, según las percepciones de coordinadores y docentes tutores?

## **2. Metodología**

La investigación se desarrolló según el paradigma cualitativo con el objeto de analizar las percepciones de docentes tutores sobre el desarrollo de competencias transversales en estudiantes de pregrado desde la acción tutorial, que es el objetivo del estudio. Se utilizó el diseño fenomenológico (Ray, 2003; Trejo, 2012), que se basa en el estudio de experiencias referentes a un hecho desde la perspectiva del informante, el docente coordinador o tutor. En tal sentido, la población la constituyeron coordinadores y docentes tutores de una Universidad de Lima y la selección de los informantes se realizó por medio de un tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y por conveniencia.

El recojo de datos por medio de un cuestionario abierto, entendido como una guía de entrevista estructurada, se realizó a los docentes coordinadores y tutores al término del II semestre del año académico 2022; instrumento que se elaboró considerando dos categorías previas del estudio (competencias genéricas, acción tutorial) y se administró a dos coordinadores y 14 docentes tutores, tamaño de la muestra que se determinó por saturación de categorías, ya que no hubieron nuevos aportes en los discursos vertidos por los últimos informantes; número adecuado ya que en el estudio el tamaño muestral no resulta significativo desde el aspecto probabilístico, pues el interés no es generalizar los resultados del estudio (Cruz-Aguilar et al., 2021).

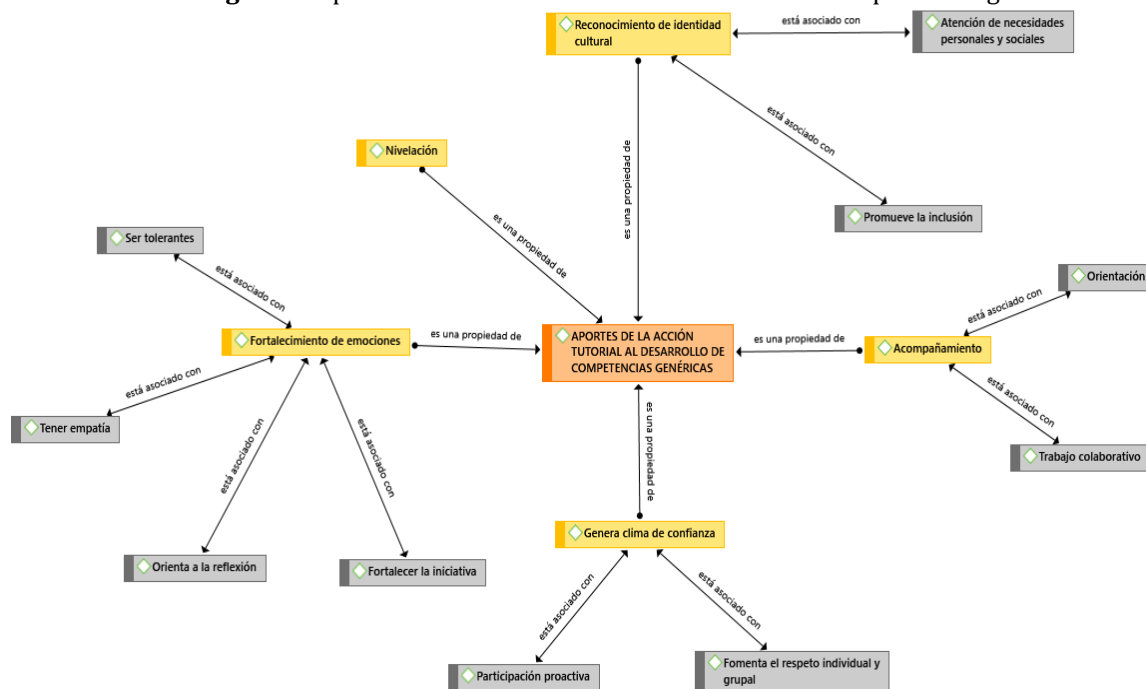
A los docentes informantes se les requirió su colaboración, previa indicación del propósito de la investigación, quienes de modo anónimo admitieron y refrendaron un consentimiento informado, lo que garantizó la confidencialidad de los datos que fueron brindados. El análisis de estos datos o la información se efectuó según el enfoque inductivo y el método de comparación constante de Glaser y Strauss, referido por Tójar (2006), que está basado en la edificación de teoría desde la comparación permanente al analizar los datos y hallar semejanzas y disconformidades, lo que permite precisar la codificación y categorización; generándose una recursividad entre recojo de datos, codificación, análisis

e interpretación de datos durante el proceso de investigación, con el apoyo del programa Atlas.ti como herramienta informática.

Se efectuaron los niveles de reducción y estructuración gradual de datos siguiendo los pasos descritos por Rodríguez et al. (1999) en cuanto a la reducción, disposición y transformación de datos, así como lo concerniente a la obtención y verificación de conclusiones a partir de los resultados. El rigor científico se orientó según criterios de calidad: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Tójar, 2006), lo que se logró por triangulación de datos recogidos de los estudiantes tutorados hasta alcanzar el punto de saturación (Katayama, 2014).

### 3. Resultados y discusión

Figura 1. Aportes de la acción tutorial al desarrollo de competencias genéricas



Nota. La figura muestra las relaciones entre los aportes de la acción tutorial al desarrollo de las competencias genéricas según opiniones de los docentes informantes.

Los datos brindados por los docentes informantes se ajustan a la práctica tutorial desde un currículo por competencias, como refieren Macías et al. (2017). En la acción tutorial, con la compañía del tutor, “el estudiante inicia su proceso de adaptación a la vida universitaria y se familiarizará con los diversos procedimientos, desafiará retos, resolverá problemas y se adaptará a una nueva etapa de su vida, su formación profesional” (Esquivel et al., 2023, p. 108). Los aportes de la acción tutorial al desarrollo de competencias genéricas, en opinión de los docentes informantes, están orientados al reconocimiento de la identidad cultural y promueven la inclusión de los estudiantes en el contexto académico y social; el acompañamiento, en lo referente a la orientación y el trabajo colaborativo; la generación de un clima de confianza desde la participación proactiva y el fomento del respeto individual y grupal; la nivelación orientada principalmente al aprendizaje de la Matemática y consideran que debe ampliarse a otras asignaturas, ya que se evidencia resultados favorables en el desempeño académico; así como el fortalecimiento de emociones en cuanto a la tolerancia, empatía, reflexión e iniciativa. Esto es, la acción tutorial contribuye al desarrollo de una serie de competencias genéricas, como competencias para la inclusión, competencias socioemocionales, competencia de trabajo colaborativo, competencias de valoración y respeto a la diversidad, competencias para el aprendizaje; de este modo, la tutoría se orienta acorde con las propuestas de Delors (2013) y el logro de profesionales competentes, como refieren González-Morga et al. (2018), acorde al llamado de la UNESCO (Beneitone, 2007).

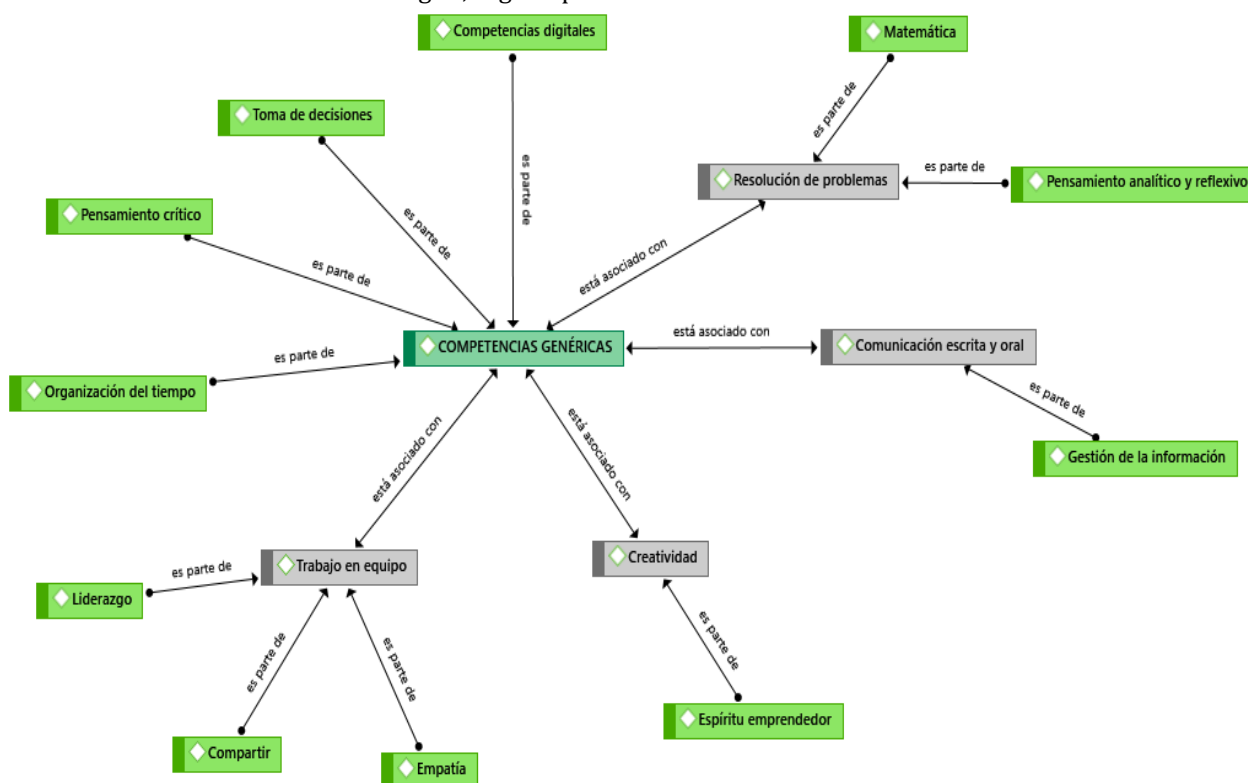
Las opiniones de algunos informantes referidos acentúan la labor tutorial en la nivelación académica en las diversas asignaturas en sus puntos críticos, pero también en el aspecto emocional del tutorado y otros aspectos, como refiere Martínez (2009); sin embargo, existe una fuerte tendencia relativa a la

tutoría con acento en lo académico: “Considero que la tutoría en la Universidad, no debe estar limitada a ciertas asignaturas sino ampliarlas a todas las asignaturas y carreras. Debe ponerse un mayor esfuerzo para no descuidar la parte emocional del estudiante” (Docente 2-D2). “También la acción tutorial contribuye porque los orienta a reflexionar en su aprendizaje e identificar sus dificultades para ser niveladas, pues las tutorías se orientan a priorizar los puntos críticos” (D5). “En los cursos de ciencias se realiza la nivelación a los estudiantes... después de la nivelación se evidencia en las notas altas que sacan después de las tutorías” (D8), lo que concuerda con los resultados de Esquivel et al. (2003).

Otro aporte de las actividades de tutoría es el acompañamiento que realizan los docentes a los estudiantes, el cual ha permitido generar un clima de confianza y fortalecer el trabajo colaborativo, la inclusión y respeto a la diversidad. Reconocen que la tutoría contribuye al desarrollo de competencias genéricas y optimizan el desempeño académico; asimismo, sostienen que estas actividades deberían ser más constantes como garantía de calidad, según anota Álvarez (2013). Algunas opiniones al respecto: “Con la tutoría se acompaña y orienta en las diferentes necesidades personales y sociales del estudiante bajo un clima de confianza y respeto de manera individual y grupal. Se relaciona con las competencias genéricas, ya que promueve la inclusión, el reconocimiento de identidades culturales, relaciones equitativas y de respeto con actividades culturales y sociales” (coordinador 1-C1). “La acción tutorial si contribuye en el desarrollo de las competencias genéricas, al apoyar a los estudiantes en algunas deficiencias que pudiera tener para el buen desempeño de sus cursos. Sería bueno que la tutoría sea constante, es decir, hacer un seguimiento de cada estudiante durante el ciclo académico” (D7). “La acción tutorial se lleva a cabo en forma transversal en los cursos a cargo, a través de las actividades colaborativas y en las secuencias de aprendizaje (a lo largo de los tres momentos de la sesión de aprendizaje). Inicia en el momento de la motivación y termina en el cierre (cuando se reflexiona identificando sus propias dificultades de aprendizaje y proponiendo solución a dichas dificultades)” (D6), opiniones acordes a la propuesta de la UNESCO en lo referente a la formación en competencias y la calidad de la enseñanza (Beneitone, 2007), por ser un medio de acompañamiento eficaz en el proceso educativo (Elgegren, 2022).

De acuerdo con las opiniones de los docentes las actividades de tutoría están orientadas a aspectos académicos con el propósito de reflexionar sobre los aprendizajes y superar las dificultades que afectan su desempeño universitario, principalmente que le permita la promoción de un ciclo a otro y la interrelación con sus pares. Asimismo, destacan que las actividades de tutoría implementadas han contribuido a que los estudiantes sean agentes activos de sus propios aprendizajes, para pasar de una sociedad del aprendizaje a una del conocimiento, como indica Vargas (2008). Estos aspectos se corroboran en opiniones de los informantes, algunas de tales opiniones son: “Las competencias que van desarrollando nuestros estudiantes les ha permitido tener iniciativa, establecer comunicación con sus compañeros, ser tolerante, tener empatía, etc. y estos se ven plasmados al término de cada ciclo cuando los estudiantes logran ser promovidos en sus respectivos ciclos o cuando nuestros egresados son capaces de poder interrelacionarse con los demás, cuando tienen la oportunidad de mostrar su potencialidad en un puesto laboral, etc.” (D14). “Pienso que si contribuye; en primer lugar, la competencia de asumir responsablemente su aprendizaje, integrándose a las sesiones; también siendo proactivos en su aprendizaje, y participando mediante preguntas permanentes para formular consultas, convirtiéndose en agentes activos en su aprendizaje” (D1). El ser gestores del aprendizaje lleva al aprendizaje permanente, para que se capaz de adaptarse a las exigencias de un ambiente laboral cambiante y complejo, tal como lo refieren González-Morga et al. (2018), pues la tutoría es un medio de acompañamiento eficaz en el proceso formativo (Elgegren, 2022).

**Figura 2.** Competencias genéricas que se desarrollan desde la acción tutorial y son necesarias para la formación integral, según opinión de docentes tutores.



*Nota.* Se presenta algunas competencias genéricas que, en opinión de los docentes informantes, se forman en los estudiantes de la muestra.

Las competencias genéricas son desarrolladas durante la formación profesional, de acuerdo a los lineamientos académicos de la Universidad enmarcados en su Modelo Educativo; sobre este tema los docentes opinan que existen competencias genéricas que se están formando en la Universidad a través de los cursos o asignaturas, entre las más relevantes mencionaron aquellas relacionadas con aspectos académicos como la resolución de problemas, enfocadas en el aprendizaje de la Matemática y el pensamiento analítico y reflexivo, por otro lado consideran la gestión de la información que es parte de la comunicación escrita y oral, ya que estas competencias permitirían a los estudiantes a superar conflictos, compartir experiencias para ser más eficientes y adaptarse a las circunstancias, como precisa Vargas (2008). Algunas opiniones: “El desarrollo de las competencias genéricas en los estudiantes, se ponen en evidencia cuando los jóvenes interactúan entre sí, cuando son capaces de superar las diversas situaciones de conflictos que se puedan presentar, cuando hay aceptación del uno por el otro y por tanto han desarrollado su capacidad de resiliencia” (D4). “Las Competencias genéricas que más se desarrollan en los estudiantes de pregrado son las que recién afianzan sus habilidades de la secundaria y comprender el sentido de los problemas de ciencias” (D8). “Las competencias transversales que considero se desarrollan más en los estudiantes son las de comunicación escrita y oral porque permite que realicen sus actividades de aprendizaje en el aula, también la resolución de problemas para solucionar conflictos y trabajar en equipo” (C2). “Se desarrollan las competencias transversales como las habilidades para comunicarse por escrito y oralmente, las competencias digitales, saber gestionar información, tener un pensamiento crítico, creatividad, liderazgo, iniciativa y espíritu emprendedor” (D11). Tales opiniones relativas a la competencias comunicativas y digitales encajan dentro de las denominadas competencias clave que propone la CE (2007, 2018) y el Proyecto Tuning para América Latina.

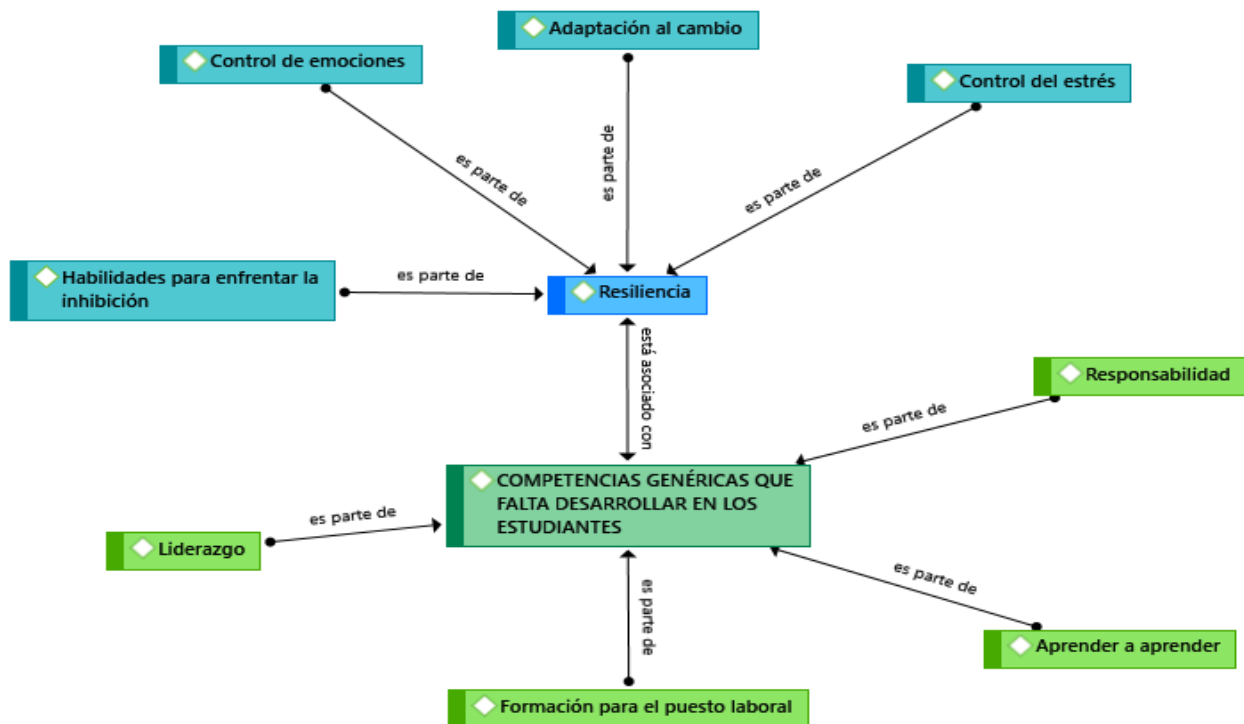
Por otro lado, los tutores destacan que el trabajo en equipo es una competencia que se está formando en los estudiantes y que favorece el liderazgo, la empatía y el compartir entre los estudiantes, esto se aprecia cuando realizan sus actividades académicas. Entre todas las competencias mencionadas, destaca el énfasis en el trabajo en equipo ya que contribuye a la eficiencia y mejora de las habilidades comunicativas, necesarias para saber convivir, un fundamento clave de la propuesta de Delors (2013) y se orienta según las competencias clave del CE (2007). Algunas opiniones al respecto: “Las competencias



transversales que más se desarrollan en pregrado son habilidades como el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación entre estudiantes lo que se evidencia en los trabajos grupales del curso” (D7); “Principalmente, el trabajo en grupo y las habilidades comunicativas. Paulatinamente, mediante el trabajo grupal, aprenden a compartir experiencias y conocimientos y a organizarse mejor, repotenciando su aprendizaje; paralelamente, van mejorando sus habilidades de comunicación; de esa manera, el trabajo en grupo se va haciendo más eficiente” (D5); “Los estudiantes desarrollan más las competencias genéricas para la comunicación, trabajo en equipo y resolución de problemas, la comunicación permite al estudiante expresarse oral o en forma escrita de manera correcta, el trabajo en equipo desarrolla la capacidad de trabajar colaborativamente, asumiendo una responsabilidad compartida, con el fin de lograr un objetivo común y la resolución de problemas ayuda a la capacidad de análisis con el propósito de tomar decisiones sustentadas en ciencia y evidencia” (D2).

La tutoría universitaria, tal como ha sido concebida en el estudio, constituye una herramienta didáctica que, por medio de la cual, la actuación del tutor se ha visto fortalecida su compromiso en el desarrollo de competencias de sus estudiantes tutorados, en la medida que es quien conoce los progresos y retrasos de los estudiantes tutorados, cómo asimilan, cuáles son sus maneras de actuar y cómo edifican sus conocimientos, lo que suministra argumentos al tutor para que proceda a ajustar su acción didáctica tutorial y acoplar nuevos elementos innovadores con el propósito de lograr mejor rendimiento en su formación y productos de mejor calidad. Los hallazgos de la investigación incitan a pensar que las aportaciones de los jóvenes podrían enriquecer los planteamientos institucionales en cuanto a tutoría y otros aspectos. Este trabajo no sólo motiva a revisar la formación integral que se promueve la Universidad desde los lineamientos curriculares y políticas de gestión académica, tal como apunta Bell (2017) y las propuestas de la CE (2007, 2018); sino también a elaborar preguntas en cuanto a la existencia de canales comunicativos abiertos para atender a estudiantes tutorados.

Figura 3. Competencias genéricas por desarrollar en los estudiantes tutorados.



Nota. Se presenta las opiniones de los docentes tutores sobre las competencias genéricas por desarrollar en los estudiantes tutorados.

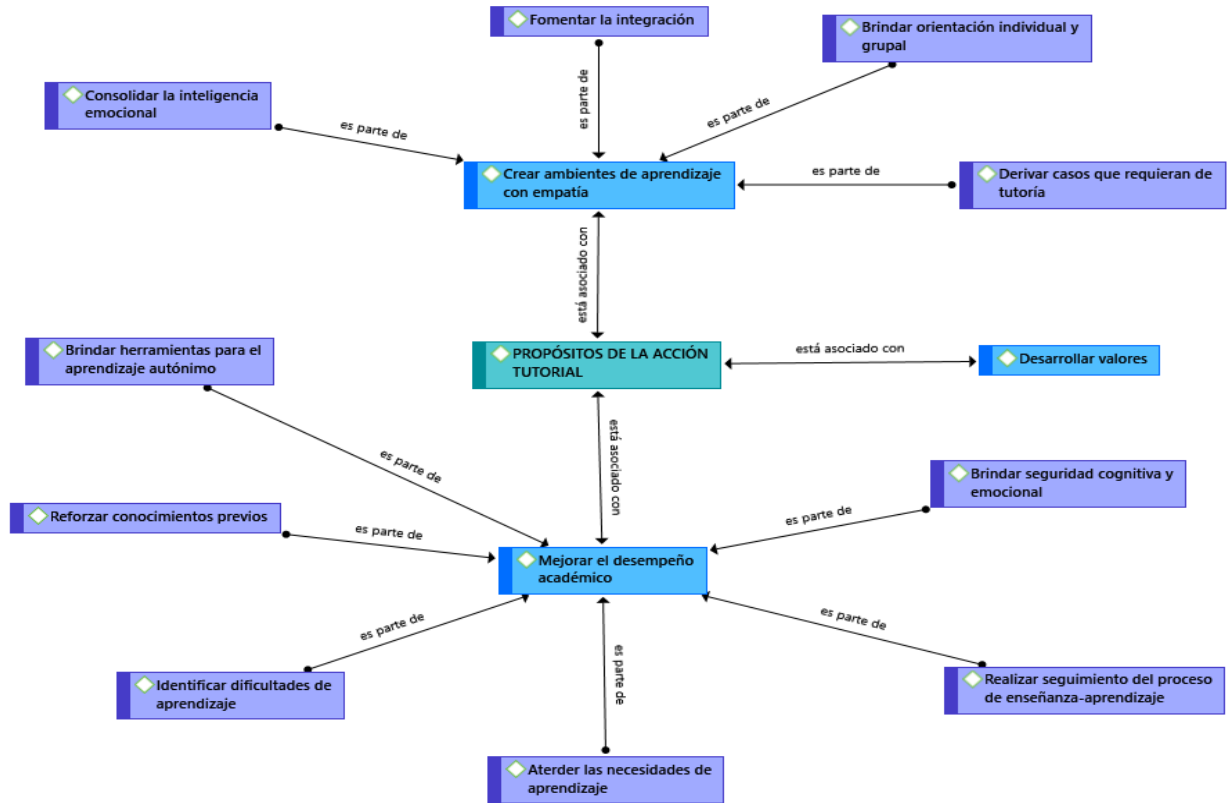
Las competencias que se exigen a las personas en el mundo actual son cada vez más demandantes, es el caso de los estudiantes universitarios, quienes no solo deben desarrollar las competencias de las asignaturas formativas, sino también las que atañen a aspectos socioemocionales. En opinión de los docentes, la resiliencia es una de las competencias requeridas, por la necesidad de aprender a asumir el fracaso producto de los resultados de las evaluaciones, por ejemplo. Otra habilidad frecuente es la adaptación al cambio y es que la situación actual reta a los estudiantes a estar en permanente

desaprendizaje y para ello se requiere de estrategias de afrontamiento para sobreponerse a diversos obstáculos en cuanto a la adaptación y formación universitaria, tal como precisan Esquivel et al. (2023) y Martínez (2009). Por otro lado, también mencionaron que el control del estrés y habilidades para enfrentar la inhibición son importantes para asumir situaciones de la vida académica. Algunas opiniones a destacar son: “Las competencias que quedan pendiente en formación son el aprender a seguir aprendiendo, la resiliencia y la adaptación al cambio, ya que la falta o poca formación de estas últimas se evidencian en las evaluaciones y en la misma actividad académica” (D6); “Muchos estudiantes no enfrentan adecuadamente las evaluaciones, necesitan desarrollar competencias, tales como controlar el aspecto emocional y las situaciones de estrés. Otra competencia que estaría pendiente es la habilidad de participar activamente en las clases, muchos estudiantes se inhiben de preguntar o participar” (D5).

Entre las competencias que faltan desarrollar en los estudiantes destaca también el liderazgo, en opinión de los docentes, es fundamental para el logro de objetivos y adaptación al cambio que se pone en práctica cuando participan en proyectos colaborativos y trabajan con responsabilidad, concordante con apuntes de Martínez (2009), o las competencias de comunicación en lenguas extranjeras y las competencias ciudadanas, que son competencias clave, como refiere la CE (2007). Como un aspecto importante, destacan que es importante fortalecer las competencias para aprender a aprender, ya que aporta a la autonomía que requieren los estudiantes para aprender en el contexto actual, seguir en la línea de la formación permanente, de ahí que es una competencia clave según la CE (2007). Por otro lado, una competencia esencial es la formación para el puesto laboral, debido a que muchos estudiantes no saben cómo enfrentar las actividades laborales que tendrían que realizar cuando ejerzan funciones relacionadas con las competencias profesionales. Algunas versiones al respecto: “Creo que las competencias en las que todavía se debe trabajar más en los estudiantes son el liderazgo y la adaptación al cambio, porque orienta y motiva para el logro de los objetivos. Estas capacidades se evidencian por ejemplo cuando el estudiante desarrolla proyectos colaborativos y realizan discusiones en clase” (D3); “Se necesita desarrollar las competencias genéricas para aprender a aprender, como las habilidades para hacer consciente a los estudiantes sobre su propio aprendizaje, de esa manera ganan autonomía para realizar sus prácticas y tareas que dejamos en las asignaturas y talleres de repaso” (C1); “Las competencias que necesitan son las del campo laboral, muchos no se adaptan con facilidad y no se hacen la idea de cómo actuar en una empresa o institución donde darán sus servicios profesionales. Esas competencias son necesarias y urgentes seguir formando en los alumnos” (D10), opiniones que van en el sentido de las propuestas por CE (2007, 2028), considerando que la tutoría es un medio de acompañamiento eficaz en el proceso didáctico (Elgegren, 2022).

Es importante destacar que los tutores han puesto énfasis en varias de las competencias que faltan desarrollar, como la de aprender a aprender, una competencia fijada por la Comisión Europea (CE, 2005, 2006, 2007) para los diversos sistemas educativos de sus países integrantes; y la CE (2018) consideró “elevar el nivel de adquisición de las capacidades básicas (lectoescritura, cálculo y capacidades digitales básicas) y apoyar el desarrollo de la competencia para aprender a aprender como base mejorada constantemente para el aprendizaje y la participación en la sociedad desde la perspectiva de toda una vida” y añade: “aumentar el nivel de competencia personal, social y de aprender a aprender para mejorar una gestión de la vida orientada al futuro y saludable” (p. C189/4), una competencia que según Gargallo et al. (2020) tiene cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva y afectivo-motivacional, además de la dimensión social/relacional y la dimensión ética; esto es, la educación y la tutoría debe atender la ética del género humano, según sostiene Morín (2007).

Figura 4. Los propósitos de la acción tutorial, según opiniones de los docentes.



Nota. Se muestran los propósitos de la tutoría que se destacan en las opiniones de los docentes, en los que destaca mejorar el desempeño, desarrollar valores y crear ambientes de aprendizaje con empatía y las relaciones entre los conceptos.

Identificar los propósitos de la acción tutorial es primordial para lograr el éxito de la estrategia que favorece el desarrollo de competencias de los estudiantes, sobre esta categoría los docentes comentaron reconocer que mejora el desempeño académico, genera ambientes de aprendizaje con empatía y desarrolla valores. Está claro que los propósitos de la acción tutorial impactan positivamente en los aprendizajes de los estudiantes, en ese sentido, los docentes destacan en la mejora del desempeño académico la necesidad de brindar herramientas que sean útiles para el logro de los propósitos de aprendizaje a través del reforzamiento, la atención de necesidades, el seguimiento y la seguridad cognitiva que debe proporcionar las actividades de la acción tutorial. En las opiniones se destaca la preocupación por lograr objetivos académicos más que actitudes o valores que permitan la formación integral de los estudiantes. Algunos comentarios de los docentes se destacan a continuación: “Los propósitos principales es orientarles a los estudiantes para que puedan desempeñarse correctamente en sus cursos a través del uso de competencias transversales, es decir, que los estudiantes puedan aplicar habilidades como tener iniciativa, absolver dudas, trabajar en equipo y bajo presión, entre otros, de manera que tengan un buen desempeño académico” (D7); “Se debe repasar todas las unidades y temas en clase para que se logren las competencias del curso, reforzar siempre los aprendizajes y hacer seguimiento para que los alumnos sigan aprendiendo en la asignatura” (D8); “Reforzar los conocimientos previos e identificar las principales dificultades para ayudar al estudiante a superar las deficiencias en su aprendizaje, se debe colaborar con el estudiante para el logro de los propósitos de las sesiones de aprendizaje, para ello se debe identificar los puntos críticos del aprendizaje” (D5), reflexiones que responden a un énfasis en la tutoría académica, como refieren Esquivel et al. (2023) en la búsqueda de una formación óptima como tarea didáctica del tutor (Cruzata-Martínez et al., 2020).

Otro aspecto a destacar fueron las opiniones sobre la creación de ambientes de aprendizaje con empatía y desarrollo de valores, aunque se presente en menor frecuencia, se aprecia que son aspectos importantes en los propósitos de la acción tutorial y que su desarrollo favorece el aprendizaje de los estudiantes de manera más sostenida. En esa línea los docentes opinan que el crear ambientes de aprendizaje con empatía contribuye a la integración, al desarrollo de la inteligencia emocional y que la orientación individual y grupal, así como el identificar y derivar los casos de estudiantes que requieran

de tutoría aporta, no solo a lograr los propósitos de la tutoría sino también a desarrollar valores y generar ambientes favorables con buen clima para aprender e interrelacionarse más allá de las acciones académico profesionales. Algunas ideas clave son: “Los tiempos actuales exigen a la Universidad ser una entidad protagonista en el proceso de formación profesional de sus estudiantes, que va más allá del aspecto conceptual como pueden ser teorías, procedimientos, algoritmos, etc. ¿Qué se debe hacer? Pues, proponer el desarrollo integral de sus estudiantes a través de una acción directa que incida claramente sobre ellos como puede ser consolidar su inteligencia emocional” (D13); “Generar las condiciones para que el estudiante se integre eficientemente a las actividades de la Universidad es importante, crear un ambiente de aprendizaje y establecer atención a necesidades del estudiante a través de una comunicación efectiva a partir de la creación de ambientes de aprendizaje con empatía” (D6); “Desde mi función docente considero un propósito de la tutoría es identificar y derivar al área respectiva los casos que a mi entender requieren de tutoría” (D3); “El propósito principal de la tutoría en la Universidad es desarrollar en el estudiante seguridad respecto de su capacidad cognitiva y emocional, brindando apoyo oportuno en el ámbito emocional, identificando y derivando los casos que requieren de atención al área encargada” (D1), ideas que se asocian a los hallazgos de Esquivel et al. (2023) y se orientan hacia la condición humana (Morín, 2007), lo que debería corresponderse también con los fundamentos de un currículo humanista, donde la acción tutorial se dirija a lo académico y procedimental como al aspecto actitudinal, ya que de éste depende lo primero (Macías et al., 2017).

En los diversos documentos referentes a currículo por competencias se hace notar la importancia de desarrollar en los estudiantes las competencias generales, transversales o blandas, destacando las competencias comunicativas, el trabajo en equipo y las competencias socioemocionales, que son las relevadas y de mayor desarrollo en los tutorados desde la acción tutorial realizada por los docentes tutores; sin embargo, también hay una serie de competencias que se desarrollan desde una adecuada planificación de la acción tutorial (Peinado, 2022) y concuerdan con aquellas que las organiza el proyecto Tuning 2004-2007: instrumentales, interpersonales y sistémicas (Beneitone et al., 2007). Dentro de las primeras está la gestión de datos o información como un aspecto clave para el aprendizaje y lo referente a la comunicación; en las interpersonales destaca el trabajo en equipo; y, en las sistémicas, trabajar con autonomía, el emprendedurismo, el pensamiento crítico, entre otras, que requiere de una exigente planificación e implementación. Estas competencias permiten un mejor performance del estudiante y una mejor inserción en el trabajo, como refieren Miró y Capó (2010); autonomía que debe lograrse canalizando las inquietudes que emergen de los intereses de los tutelados, más que de la tutela directiva, como indican Macías et al. (2017). De este modo, la autonomía resulta significativa en aprendizaje permanente del estudiante y futuro profesional para mantenerse actualizado desde las exigencias de la formación continua y las demandas sociales y laborales.

#### 4. Conclusiones

La acción tutorial contribuye al desarrollo de competencias genéricas, como las comunicativas escritas y orales, y el trabajo en equipo, que son las competencias que mayormente destacan, las más apreciadas por la naturaleza de la acción tutorial que requiere una comunicación fluida y asertiva para el trabajo colaborativo; pero también se desarrollan competencias digitales necesarias para la comunicación en el trabajo grupal y en lo referente a la gestión de la información, sin dejar de desarrollar el pensamiento crítico, el liderazgo, la iniciativa, la creatividad y el emprendedurismo, el reconocimiento de la identidad cultural, la promoción de la inclusión de estudiantes en el contexto académico y social; la generación de un clima de confianza para la participación proactiva y fomento del respeto individual y grupal; sin embargo, requiere mayor dedicación y tiempo el fortalecimiento de emociones en cuanto a la tolerancia, empatía, reflexión e iniciativa, aquellas competencias conexas con la condición humana. El desarrollo progresivo de las competencias genéricas debe ajustarse al avance progresivo de los estudios durante el proceso formativo, desde la tutoría como herramienta eficaz de acompañamiento, según percepción de los tutores.

La tutoría académica es la más frecuente en la realidad universitaria analizada y tiene por propósito motivar y optimizar el rendimiento académico desde la tarea de orientación y acompañamiento de manera grupal o individual por parte del docente tutor o el equipo responsable. En tal sentido, más allá de reforzar temas específicos de las disciplinas o asignaturas, se debe planear e impulsar el desarrollo de algunas competencias clave, tales como la de “aprender a aprender”, para lograr el aprendizaje

autónomo y permanente; acorde a la naturaleza de la formación continua del profesional que se adapte a las exigencias y cambios de una sociedad en permanente evolución.

La generación de ambientes de aprendizaje con empatía, contribuyen desde la tutoría al logro de un buen clima para el aprendizaje autónomo, el aprendizaje colaborativo desde la integración de los estudiantes, pero rebasa lo académico y contribuye con el desarrollo de competencias socioemocionales relacionadas con la inteligencia emocional; pero, la tutoría es también un esfuerzo colectivo, donde concurren el docente tutor y los especialistas a quienes se deben derivar los casos particulares que requiera de tutoría especializada, tanto en lo académico como en lo psicológico, emocional. Esto es, en el sentido de la formación integral del estudiante, el propósito de la tutoría universitaria debería orientarse al desarrollo de la capacidad de aprender a aprender desde la generación de ambientes de aprendizaje con empatía y práctica de valores para que el tutorado pueda lograr su autonomía y seguridad respecto de su capacidad cognitiva y emocional.

## Referencia

- Álvarez Pérez, P. R. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado universitario. *QURRICULUM - Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (26), 73-87. <https://www.ull.es/revistas/index.php/quriculum/article/view/67/40>
- Astigarraga, E. y Carrera-Farran, X. (2018). Necesidades a futuro y situación actual de las competencias en Educación Superior en el contexto de España. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 35-58. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2018.731>
- Bell, R. (2017). Pilares de la educación para el siglo XXI e inclusión educativa: interrelaciones y horizontes compartidos. *Publicaciones Didácticas*, 90, 323-329. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/090065>
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty Maletá, M., Suifi, G. y Wagenaar R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final. Proyecto Tuning América Latina, 2004-2007*. Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Comisión Europea - CE (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://goo.gl/8sqF4K>
- Comisión Europea - CE (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre competencias clave para el aprendizaje permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://goo.gl/6ayK8K>
- Comisión Europea - CE (2007). *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://goo.gl/y4ucQs>
- Comisión Europea - CE (2018). *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. <https://goo.gl/YD9pDw>
- Cruz-Aguilar, R., Meregildo-Gómez, M., Esquivel-Grados, J., Venegas-Mejía, V., Esquivel-Grados, M. (2021). *Investigación educativa en la práctica docente. Conocer la realidad desde el saber hacer*. Editorial Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/717/1/listo.pdf>
- Cruzata-Martínez, A., del Valle González, J. R., Iris Esther Rodríguez Zaldívar, I. E. y Cecilia Villarreal Magán, C. (2020). *Tutoría universitaria: acompañamiento integral*. Fondo Editorial, Universidad San Ignacio de Loyola.
- Delors, J. (2013). Los cuatro pilares de la educación. *Galileo*, 23, 103-110.
- Elgegren, J. (2022). La tutoría universitaria en el proceso formativo profesional. *Revista Educa - UMCH*, (20), 218-233. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202220.246>
- Esquivel, J., Venegas, V., Robles, S., Chumpitaz, M., Benavides, F., Venegas, C. (2023). *La tutoría universitaria. Perspectiva y apreciaciones desde la formación profesional*. Edit. Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/930/1/Libro-Tutori%cc%81a%20universitaria.pdf>
- Fajardo Pascagaza, E. y Hernández Barriga, F. I. (2022). La formación integral universitaria desde el contexto de las humanidades y su aporte al aprendizaje experiencial para el servicio. *Revista Humanidades*, 12(2), e51289. <https://doi.org/10.15517/h.v12i2.51289>
- Jiménez, Y. I., Gutiérrez, J. J. y Hernández, J. (2019). Logros y desafíos en la formación de competencias transversales por áreas de conocimiento en la educación superior del Instituto Politécnico Nacional (México). *Formación universitaria*, 12(3), 91-100. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000300091>
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., García-García, F.J., Giménez Beut, J.A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educXX1.23367>
- González-Morga, N., Pérez-Cusó, J. y Martínez-Juárez, M. (2018). Desarrollo de competencias transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.727>

- Katayama Omura, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Fondo editorial UIGV.
- Macías, E., Rodríguez, M., Aguilera, L. y Gil, S. (2017). Adquisición de competencias transversales a través de la tutoría en la Universidad. *La Cuestión Universitaria*, 9, 88-107. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3580/3661>
- Martínez Muñoz, M. (2009). La orientación y la tutoría en la Universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/32366/La%20orientacion%20y%20la%20tutoria%20en%20la%20Universidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miró, J. y Capó, A. (2010) Repositorio de actividades para enseñar competencias transversales. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 101-110. <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6219>
- Morín, E. (2007). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Editora Magisterial.
- Pugh, G. y Lozano-Rodríguez, A. (2019). El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso. *Calidad en la educación*, 50, 143-170. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.725>
- Ray, M. A. (2003). La riqueza de la fenomenología: preocupaciones filosóficas, teóricas y metodológicas. En J. M. Morse (Coord.). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa* (pp. 39-59). Universidad de Antioquia.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Ruiz-Corbella, M., Bautista-Cerro, M. J. y García-Blanco, M. (2019). Prácticas profesionales y la formación en competencias para la empleabilidad. *Contextos Educativos*, 23(1), 65-82. <http://doi.org/10.18172/con.3560>
- Solanes-Puchol, A., Martín-del-Río, B. y García-Selva, A. (2022). Competencias transversales en la Universidad: validación de un cuestionario para su evaluación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1538. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1538>
- Tejeda Díaz, R. (2016). Las competencias transversales, su pertinencia en la integralidad de la formación de profesionales. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 7(6), 199-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6672964>
- Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Trejo Martínez, F. (2012). Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería. *Revista de Enfermería Neurológica*, 11(2), 98-101.
- UNESCO. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe final de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 29 y 30 de marzo de 2007, Buenos Aires, Argentina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272>
- Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño Curricular por Competencias*. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería.
- Yáñez Galleguillos, L. M. (2020). Competencias genéricas en la educación universitaria: una propuesta didáctica. *Revista Educación Las Américas*, 10(2), 168-184. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/248/2481629002/html/>