



**Competencias docentes y proceso de enseñanza-aprendizaje en educación media superior:
Un estudio cualitativo fenomenológico-hermenéutico**

**Teaching competencies and the teaching-learning process in upper secondary education: A
phenomenological-hermeneutic qualitative study**

Emmanuel Contreras Amalfi ^{1,*}

¹ Centro de Investigación Educativa, Universidad Autónoma de Tlaxcala, División de Estudios de Posgrado

* Autor de correspondencia: amalfi_6@hotmail.com

Fecha de Recepción: 09 de diciembre del 2025.

Fecha de Revisión: 14 de marzo del 2026.

Fecha de Publicación: 8 de mayo del 2026.

ISSN: 3061-838X

DOI: 10.82580/revateh.v2i2.28

Citación: Emmanuel Contreras Amalfi. Competencias docentes y proceso de enseñanza-aprendizaje en educación media superior: Un estudio cualitativo fenomenológico-hermenéutico. Revista en Ciencia y Tecnología del Valle de Tehuacán, 2026, 2, 87-95.

Copyright: © 2026 por los autores. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Resumen

En este trabajo se hace un análisis descriptivo que presenta los resultados de una investigación sobre las competencias docentes cuyos propósitos fueron: a) conocer como aplican las competencias docentes los profesores a nivel áulico y b) analizar la influencia que tienen las competencias docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa basada en el método fenomenológico-hermenéutico con profesores de la Preparatoria 02 de octubre de 1968 de la BUAP. La muestra se hizo una guía de entrevista semiestructurada y un grupo de discusión. Los resultados muestran que los profesores consideran una serie de categorías que contribuyen al desarrollo de las competencias docentes en el aula. Por último, la comparación de respuestas entre el grupo de discusión y las entrevistas semiestructuradas permitió una correlación significativa con respecto a las competencias docentes y al proceso de enseñanza-aprendizaje

Palabras clave: Competencias docentes, Proceso enseñanza-aprendizaje, Experiencia profesional.



Abstract

This article presents a descriptive analysis of the results of a research project on teaching competencies. The main objectives were: (a) to understand how teachers apply teaching competencies at the classroom level, and (b) to analyze the influence of these competencies on the teaching-learning process. To achieve this, a qualitative methodology based on the phenomenological-hermeneutic method was employed with teachers from the Preparatoria 2 de Octubre de 1968 at the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Data collection involved a semi-structured interview guide and a focus group discussion. The results show that teachers identify several categories that contribute to the development of teaching competencies in the classroom. Finally, the comparison of responses between the focus group and the semi-structured interviews revealed a significant correlation between teaching competencies and the teaching-learning process.

Keywords: Teaching competencies, Teaching-learning process, Professional experience.

1. Introducción

En el contexto contemporáneo, la educación se desarrolla en un escenario global caracterizado por transformaciones constantes en los ámbitos local, nacional, regional e internacional. Dichos cambios han impulsado una redefinición de los sistemas educativos en torno a indicadores como calidad, pertinencia, eficiencia y eficacia, los cuales se articulan con dimensiones económicas, culturales, políticas y científicas propias de la dinámica de la globalización. En este marco, diversos países han orientado sus políticas educativas hacia modelos centrados en la formación por competencias, con el propósito de responder a las exigencias de las sociedades del conocimiento y del mercado laboral global (Biemans *et al.*, 2005, citado en Cardona, Vélez y Tobón, 2016).

A nivel internacional, las políticas públicas educativas se encuentran influenciadas por las recomendaciones y lineamientos de organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Estas instituciones han promovido reformas educativas orientadas a mejorar la calidad de la educación y a fortalecer la formación de capital humano

como motor del desarrollo socioeconómico. En este sentido, la educación ha sido concebida como un factor estratégico para disminuir las desigualdades sociales y ampliar las oportunidades de desarrollo. No obstante, informes regionales han señalado que, en diversos países de América Latina, entre ellos México, persisten problemas estructurales como la deserción escolar en el nivel medio superior, fenómeno que limita las oportunidades laborales y contribuye a la reproducción de condiciones de pobreza (Ruíz-Ramírez *et al.*, 2014).

En respuesta a estos desafíos, las reformas educativas han incorporado diversas teorías pedagógicas y enfoques curriculares para orientar la formación por competencias. En América Latina, uno de los antecedentes más relevantes fue el Proyecto Tuning y la iniciativa 6x4 impulsados por la UNESCO en 2004, los cuales promovieron la reflexión sobre la formación universitaria basada en competencias y la necesidad de establecer referentes comunes para la educación superior en la región. Dicho proyecto buscó identificar competencias genéricas que orientaran la formación integral de los estudiantes, considerando la diversidad cultural y académica de los países latinoamericanos (González Maura y González Tirados, 2008).

En el caso de México, el enfoque por competencias se institucionalizó en el nivel medio superior a partir de la Reforma Integral de la Educación Media Superior



(RIEMS) en 2008, la cual estableció el Marco Curricular Común (MCC) y definió perfiles de egreso sustentados en competencias genéricas, disciplinares y profesionales. Este proceso implicó una reorganización curricular orientada a articular los diversos subsistemas de educación media superior y a fortalecer la formación de los estudiantes para enfrentar los retos del mundo contemporáneo. Sin embargo, la diversidad de subsistemas educativos —que incluyen bachillerato general, tecnológico y profesional técnico— ha generado desafíos importantes para la implementación homogénea del modelo basado en competencias (SEP, 2008).

Dentro de este proceso de transformación educativa, el papel del docente adquiere una relevancia central. La implementación del enfoque por competencias implica no sólo la modificación de los planes de estudio, sino también la redefinición de las prácticas pedagógicas y del perfil profesional docente. En este sentido, el Acuerdo Secretarial 447 estableció el perfil docente de la educación media superior mediante ocho competencias docentes y cuarenta atributos que orientan la práctica educativa en este nivel. No obstante, diversos estudios han señalado que la incorporación del modelo basado en competencias no siempre ha sido acompañada de procesos de formación docente suficientes para garantizar su adecuada comprensión teórica y metodológica, lo que ha generado resistencias y dificultades en su implementación.

En los últimos años, los debates académicos sobre la educación basada en competencias se han intensificado. Investigaciones recientes han problematizado tanto los fundamentos conceptuales del enfoque como su impacto en la práctica educativa. Por un lado, algunos autores destacan que el modelo ha contribuido a fortalecer la articulación entre formación académica y desarrollo de habilidades relevantes para la vida profesional. Por otro lado, existen críticas que señalan que el enfoque puede reducir la educación a criterios instrumentales vinculados con la lógica

productiva del mercado laboral, dejando en segundo plano dimensiones formativas relacionadas con el pensamiento crítico, la ciudadanía y la formación integral.

En el ámbito empírico, diversos estudios realizados en la educación media superior han analizado la relación entre las competencias docentes y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas investigaciones sugieren que la formación pedagógica del profesorado, el dominio disciplinar, la capacidad de diseño didáctico y la evaluación formativa son factores clave para el desarrollo de competencias en los estudiantes. Asimismo, se ha señalado que la efectividad del enfoque depende en gran medida de las condiciones institucionales, la cultura escolar y las oportunidades de desarrollo profesional docente.

Sin embargo, a pesar del creciente interés por el estudio de las competencias docentes, aún persisten importantes vacíos de investigación, particularmente en lo que respecta a la forma en que dichas competencias se manifiestan en la práctica cotidiana de los docentes y cómo influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos específicos de la educación media superior. En muchos casos, los estudios se han centrado en el diseño curricular o en los marcos normativos de las reformas educativas, dejando relativamente poco explorada la dimensión práctica y contextual de la docencia.

En el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la incorporación del enfoque por competencias se consolidó a partir de la implementación del Modelo Universitario Minerva (MUM) en 2010, el cual se fundamenta en perspectivas pedagógicas como el constructivismo, el enfoque sociocultural y el humanismo crítico. Este modelo propone una formación integral del estudiante y busca articular el desarrollo de competencias con una visión humanista y crítica de la educación. No obstante, la implementación de dicho modelo plantea interrogantes sobre el papel que desempeñan las competencias docentes en la configuración de los procesos de



enseñanza-aprendizaje dentro del nivel medio superior.

En este contexto, surge la necesidad de analizar con mayor profundidad cómo se conceptualizan, desarrollan y ponen en práctica las competencias docentes en el marco del modelo educativo basado en competencias, así como su incidencia en la construcción de aprendizajes significativos en los estudiantes.

A pesar de la incorporación del enfoque por competencias en la educación media superior, aún existe un conocimiento limitado sobre cómo las competencias docentes se articulan con las prácticas de enseñanza y con la generación de aprendizajes en contextos institucionales específicos. En ese sentido, el objetivo de la investigación consiste en analizar las competencias docentes presentes en la educación media superior y su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto educativo institucional. El estudio resulta relevante en el campo de la investigación educativa porque contribuye a comprender la relación entre las políticas educativas basadas en competencias y su concreción en la práctica docente. Asimismo, permite identificar elementos que pueden fortalecer la formación del profesorado y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación media superior, aportando evidencia empírica para la reflexión sobre los modelos educativos contemporáneos.

2. Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño descriptivo-narrativo, orientado a comprender las experiencias y percepciones docentes en relación con el uso de las competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El estudio se sustentó en el método fenomenológico-hermenéutico, el cual permite interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias dentro de su contexto educativo (Martínez, 2001).

Desde esta perspectiva, la investigación buscó comprender el fenómeno a partir de

los discursos y experiencias de los docentes participantes, privilegiando la interpretación de sus significados y la construcción de categorías emergentes derivadas del análisis de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

La recolección de información se desarrolló en dos etapas complementarias. En la primera se aplicó una guía de entrevista semiestructurada, con el propósito de recuperar las experiencias individuales de los docentes. En la segunda etapa se realizó un grupo de discusión, con el fin de contrastar, ampliar y profundizar los puntos de vista obtenidos previamente, así como favorecer la interacción entre los participantes para analizar colectivamente el fenómeno estudiado.

Los hallazgos derivados de las experiencias compartidas por los docentes fueron organizados inicialmente en seis categorías analíticas, las cuales fueron posteriormente modificadas y ajustadas a partir del proceso de interpretación de los datos.

Inicialmente se contempló trabajar únicamente con la Academia de Historia de la Preparatoria "2 de octubre de 1968" de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). No obstante, con el fin de evitar posibles sesgos disciplinarios y ampliar la perspectiva del fenómeno estudiado, se decidió incluir docentes de distintas áreas académicas que impartieran clases en el primer semestre. La población total estaba conformada por 48 docentes, lo que representaba una muestra demasiado amplia para los alcances de una investigación cualitativa. Por esta razón se optó por un muestreo intencional, seleccionando dos profesores por cada área disciplinar, considerando criterios como experiencia docente, disponibilidad para participar y pertenencia al primer semestre del nivel medio superior. De esta manera, la muestra quedó integrada por 10 docentes, distribuidos de la siguiente forma:

- Matemáticas: 2 docentes
- Ciencias Sociales: 2 docentes
- Humanidades: 2 docentes
- Comunicación: 2 docentes



- Ciencias Experimentales: 2 docentes

Posteriormente, en la segunda etapa de la investigación, se conformó un grupo de discusión integrado por los cuatro docentes que pertenecen a la Academia de Historia. La selección de los participantes respondió a criterios propios de la investigación cualitativa, donde el objetivo no es la representatividad estadística sino la profundidad analítica del fenómeno estudiado. En este sentido, el número de participantes se consideró suficiente al alcanzarse un nivel de saturación teórica, es decir, cuando la información obtenida comenzó a mostrar recurrencias y dejó de aportar nuevos elementos sustantivos para el análisis.

En cuanto a las características generales de los participantes, la muestra estuvo conformada por 13 docentes en total, de los cuales 6 fueron mujeres y 7 hombres. Sus edades oscilaron entre 30 y 65 años, con un promedio aproximado de 35 años. Asimismo, las condiciones laborales incluyeron profesores hora-clase, medio tiempo y tiempo completo.

La participación fue voluntaria y se solicitó la firma de una carta de consentimiento informado. Se explicó a los participantes que la información recabada sería utilizada exclusivamente con fines académicos y de investigación, garantizando la confidencialidad de los datos y respetando el principio ético de no maleficencia (Hortal, 2002).

Para la recolección de información se diseñó una guía de entrevista semiestructurada, la cual fue utilizada tanto para las entrevistas individuales como para el grupo de discusión, realizando las adecuaciones necesarias según el contexto de aplicación.

El instrumento se estructuró a partir de cinco categorías iniciales, organizadas en tres grandes ejes temáticos:

1. Enseñanza y aprendizaje (10 ítems)
2. Competencias, formación docente y formación continua (12 ítems)

3. Nivel medio superior de la BUAP y modelo basado en competencias (3 ítems)

Las preguntas del instrumento estuvieron orientadas a explorar tres dimensiones principales:

1. Las competencias docentes desde la experiencia profesional de los profesores
2. La aplicación de las competencias docentes en el aula desde la perspectiva del profesorado
3. El proceso de enseñanza-aprendizaje y sus fases, particularmente en relación con las competencias docentes de contextualización y construcción de ambientes de aprendizaje.

El instrumento pasó por un proceso de validación en dos etapas:

- Juicio de expertos, realizado por tres profesores investigadores de la Maestría en Educación Superior de la BUAP. Los expertos evaluaron principalmente la claridad de las preguntas y la pertinencia conceptual de los términos utilizados
- Prueba piloto, con el objetivo de identificar posibles dificultades en la comprensión de los ítems y realizar los ajustes necesarios antes de su aplicación definitiva.

Este proceso permitió depurar preguntas ambiguas y mejorar la redacción de aquellas que podían generar interpretaciones equívocas, reduciendo en lo posible errores en la obtención de la información. El trabajo de campo se llevó a cabo durante un periodo de un mes y quince días. Inicialmente se contempló una duración de 90 minutos por sesión, sin embargo, debido a las condiciones de disponibilidad de los docentes, el tiempo se ajustó a 60 minutos. Para cada participante se planearon tres sesiones de entrevista, priorizando las



preguntas consideradas sustanciales para la investigación. Para el grupo de discusión se planearon originalmente cinco sesiones, pero debido a la disponibilidad de los participantes se realizaron cuatro sesiones, cada una con una duración aproximada de una hora. Durante cada sesión se realizaron grabaciones de audio y se elaboraron notas observacionales, con el fin de registrar aspectos relevantes del desarrollo de la discusión, como actitudes, interacciones y énfasis discursivos. Durante el proceso de recolección de datos se presentaron algunas dificultades:

- En algunos casos el tono de voz de los participantes dificultó la transcripción de ciertos fragmentos.
- En la primera sesión del grupo de discusión solo tres participantes mostraron mayor iniciativa para intervenir, mientras que los demás adoptaron inicialmente una postura más reservada.
- La interpretación y redacción del informe requirió complementar las opiniones de los participantes con referentes teóricos que permitieran contextualizar y sustentar los hallazgos.

El análisis de los datos se realizó mediante un proceso de interpretación cualitativa, siguiendo los principios del enfoque fenomenológico-hermenéutico. En primer lugar, se realizó la transcripción completa de las entrevistas y sesiones del grupo de discusión. Posteriormente se llevó a cabo una codificación inicial, identificando unidades de significado relevantes dentro de los discursos de los participantes.

Las unidades de significado fueron agrupadas en categorías analíticas, inicialmente derivadas del instrumento de investigación. Sin embargo, durante el proceso de análisis surgieron nuevas categorías emergentes, lo que permitió realizar una recategorización de la información a partir de la interpretación de los datos.

Finalmente, se realizó una triangulación de la información, contrastando los datos obtenidos en las entrevistas semiestructuradas con los resultados del grupo de discusión y las notas observacionales. Este proceso permitió fortalecer la consistencia interpretativa del estudio y profundizar en la comprensión del fenómeno analizado.

Asimismo, la interpretación de los resultados fue complementada con aportaciones teóricas de diversos autores, con el propósito de sustentar y contextualizar los hallazgos obtenidos a partir de las experiencias docentes.

3. Resultados y discusión

A partir de la aplicación de entrevistas y del grupo de discusión con docentes, se identificaron diversas categorías analíticas relacionadas con las competencias docentes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. El análisis se realizó considerando categorías iniciales derivadas del instrumento, las cuales se ajustaron conforme emergieron significados desde la experiencia docente de los participantes.

3.1 Categoría 1. La experiencia docente como base de las competencias

Los docentes coinciden en que las competencias docentes se construyen fundamentalmente a partir de la experiencia en el aula. En sus relatos se observa que el inicio de la práctica docente suele estar marcado por incertidumbre, nerviosismo y falta de manejo del tiempo o de las dinámicas de grupo. Sin embargo, con el paso de los años la práctica permite desarrollar seguridad, estrategias didácticas y mayor comprensión del contexto educativo.

La experiencia aparece como un proceso progresivo de aprendizaje profesional situado, en el que el docente aprende a gestionar el grupo, ajustar los ritmos de la clase y adecuar sus estrategias pedagógicas. Algunos docentes describen el inicio de su trayectoria como una etapa de inseguridad frente al grupo:



- “Yo llegué a esta escuela sin experiencia previa y el nerviosismo me ganaba... con el tiempo he ganado terreno y satisfacción en el contexto en el que me desenvuelvo” (Profesor 1).

De manera similar, otros participantes reconocen que los cambios en los planes de estudio obligan a los docentes a adaptarse continuamente:

- “Durante estos nueve años que tengo al frente de grupos han sido cambios muy fuertes, pero nos vamos adaptando” (Profesor 3).

Asimismo, se destaca la importancia de aprender a dosificar tiempos y actividades dentro de la clase:

- “Al principio pensaba: ¿qué voy a decir en 100 minutos?... con la experiencia uno aprende cuándo la sesión debe ser dinámica y cuándo ir con más calma” (Profesor 2).

Estos testimonios muestran que la construcción de competencias docentes está estrechamente ligada al aprendizaje práctico y contextualizado que se desarrolla a lo largo de la trayectoria profesional.

3.2 Categoría 2. Construcción del ambiente de aprendizaje en el aula

Los docentes identifican que el desarrollo de la clase implica dos momentos clave que influyen en la construcción del ambiente de aprendizaje:

1. Momento inicial o estático, caracterizado por la presentación del docente frente al grupo, donde se genera una primera evaluación por parte de los estudiantes.
2. Momento dinámico, que surge conforme avanza la interacción en el aula y se construye un mayor nivel de confianza entre docente y alumnos.

Este proceso permite que el profesor conozca mejor las características del grupo y ajuste su práctica pedagógica. En este sentido, el ambiente de aprendizaje no se genera de manera inmediata, sino que se construye gradualmente mediante la interacción cotidiana. Un docente describe cómo el reconocimiento de su rol frente al grupo fue determinante para establecer la dinámica de la clase:

- “Cuando un alumno me dijo ‘profesor’, entendí mi rol en el salón y empecé a explicarles el tema” (Profesor 4).

Asimismo, los participantes señalan que el desarrollo de la clase requiere adaptación constante a situaciones imprevistas, lo cual forma parte de la práctica cotidiana:

- “A veces uno propone una sesión, pero los imprevistos cambian todo... eso obliga a modificar la proyección que uno tiene” (Profesor 2).

En este contexto, la planeación didáctica se considera un elemento central para estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- “Los elementos que considero en la práctica docente son una planeación clara y actividades que contemplen el contexto de los estudiantes” (Profesor 5).

3.3 Categoría 3. Las competencias docentes en la práctica pedagógica

Los docentes participantes reconocen que el desarrollo de competencias en el aula no se limita a la aplicación de estrategias didácticas o a la elaboración de productos de aprendizaje. Más bien, implica un proceso integral que articula saberes, habilidades, actitudes y valores para responder a situaciones concretas del contexto educativo.

Desde la experiencia docente, las competencias se evidencian principalmente



en la capacidad del profesor para orientar el aprendizaje, identificar dificultades y adaptar su intervención pedagógica.

Asimismo, los participantes identifican que el desarrollo de la clase suele estructurarse en tres momentos principales, apertura, desarrollo y cierre. Dentro de estas fases se generan procesos pedagógicos como la recuperación de saberes previos, activación del conocimiento, resolución de problemas y consolidación del aprendizaje, los cuales permiten movilizar los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

En este sentido, las competencias docentes se observan en la práctica cotidiana y se reflejan en los logros de aprendizaje de los estudiantes, lo que evidencia la relación entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Los resultados obtenidos permiten reflexionar sobre el papel de la experiencia docente en la construcción de competencias pedagógicas. En primer lugar, los hallazgos muestran que muchos profesores inician su práctica sin una formación pedagógica sólida, lo cual coincide con lo señalado por Mas Torelló (2011), quien sostiene que en el ámbito universitario no siempre existe la obligatoriedad de contar con formación psicopedagógica para ejercer la docencia.

A pesar de ello, los docentes desarrollan gradualmente competencias profesionales a partir de la práctica y la experiencia acumulada en el aula. Este hallazgo también se relaciona con el planteamiento de Tejada (1999), quien define la competencia como un conjunto integrado de conocimientos, procedimientos y actitudes que se manifiestan en la acción profesional y que dependen en gran medida del contexto y de la experiencia.

De igual manera, los resultados sugieren que el docente no solo transmite contenidos, sino que desempeña funciones de mediador, facilitador y orientador del aprendizaje, lo cual coincide con lo señalado por Galvis (2007) respecto a la transformación del perfil profesional docente. En el contexto educativo actual, el profesor requiere desarrollar nuevas estrategias, percepciones

y conocimientos para responder a los desafíos que surgen en el aula.

Otro aspecto relevante es que los docentes participantes consideran que el enfoque por competencias no siempre ha sido comprendido plenamente en su formación profesional. Algunos señalan que las capacitaciones recibidas son limitadas y no profundizan en la aplicación práctica del modelo en el aula. Este resultado evidencia una brecha entre el discurso pedagógico del modelo basado en competencias y su implementación en la práctica docente.

4. Conclusiones

Los hallazgos sugieren que las competencias docentes se manifiestan principalmente en la capacidad del profesor para interpretar el contexto, adaptar su enseñanza y generar ambientes de aprendizaje significativos, lo que confirma que el desarrollo de competencias no se limita al plano teórico, sino que se verifica en la práctica pedagógica cotidiana.

Financiamiento: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Referencias

Arizmendi Rodríguez, R. (1982). Consideraciones sobre la planeación de la educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 11(2), 5-43.

Biggs, J. (2006). Calidad del aprendizaje universitario. Narcea.

Cardona, S., Vélez, J., & Tobón, S. (2016). Contribución de la evaluación socioformativa al rendimiento académico en pregrado. *Educar*, 52(2), 309-327. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.763>

Delors, J. (Coord.). (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.

Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación



inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99.

Galvis, R. V. (2007). De un perfil docente tradicional a un perfil basado en competencias. *Acción Pedagógica*, 16, 48–57.

Gargallo, B., Morera, I., & García, E. (2015). Metodología innovadora en la universidad y su impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 31(3), 901–915. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.186221>

González Maura, V., & González Tirados, R. M. (2008). Competencias genéricas y formación profesional: Un análisis desde la formación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, 185–209.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Desclée de Brouwer.

Imbernón, F., Silva, P., & Guzmán, C. (2011). Competencias en los procesos de enseñanza virtual y semipresencial. *Comunicar*, 18(36), 107–114. <https://doi.org/10.3916/C36-2011-03-01>

Krueger, R. A. (1991). *El grupo de discusión: Guía práctica para la investigación aplicada*. Pirámide.

Mas Torelló, Ó. (2011). El profesor universitario: Sus competencias y formación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 195–211.

Medina Rivilla, A., Domínguez Garrido, M. C., & Ribeiro Gonçalves, F. (2011). Formación del profesorado universitario en las competencias docentes. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, 119–138.

Pavié, A. (2011). Formación docente: Hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 67–80.

Rodríguez Zambrano, H. (2007). El paradigma de las competencias hacia la educación superior. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 15(1), 145–165.

Secretaría de Educación Pública. (2008). *Reforma integral de la educación media superior*. Gobierno de México.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*. Gobierno de México.

Tejada, J., & Ruiz, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en educación superior: Retos e implicaciones. *Educación XX1*, 19(1), 17–38. <https://doi.org/10.5944/educXX1.12175>

Tobón, S. (2008). La formación basada en competencias en la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 91–108.

Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: Teoría y metodología*. Pearson.

Urquiza, A. (2009). *Creación de un marco de competencias para la evaluación del rendimiento de los gestores de sistemas de información en las grandes organizaciones* [Tesis doctoral, Universidad de Alcalá].

Zabalza, M. A. (2006). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Narcea.