

<https://doi.org/10.23913/ctes.v13i25.923>

Artículos científicos

La doble vocación médico-docente: desafíos y oportunidades para la profesionalización docente en la UAMH y CS de la UAZ

The dual physician–educator vocation: challenges and opportunities for faculty professionalization at the School of Medicine and Health Sciences of the Autonomous University of Zacatecas

Nely Marisol Murillo Rosales

Universidad Autónoma de Zacatecas "Francisco García Salinas"

nmurillo@uaz.edu.mx

ORCID: 0009-0002-0429-5187

Resumen

La profesionalización docente representó un desafío prioritario para las instituciones de educación superior, particularmente en la formación médica, donde gran parte del profesorado combinó la práctica clínica con sus responsabilidades académicas. El presente ensayo tuvo como objetivo analizar los principales desafíos y oportunidades para la profesionalización docente en la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Se realizó una revisión de literatura especializada y un análisis del contexto institucional, complementados con resultados parciales de una encuesta aplicada en mayo de 2025 a 59 médicos titulares, adjuntos y colaboradores adscritos a 12 hospitales sede de residencias médicas con aval académico de la universidad. Se identificaron problemáticas relacionadas con la sobrecarga laboral derivada de la doble función clínico-docente, brechas pedagógicas y digitales, ausencia de incentivos institucionales y falta de políticas sistemáticas de formación continua. La encuesta mostró que el 88 % de los participantes consideró necesaria la profesionalización docente; el 80 % (47 de 59) no contaba con formación pedagógica previa, mientras que el 88 % (52 de 59) manifestó interés en capacitarse. La totalidad mostró disposición a participar en programas formativos, con clara preferencia por la modalidad en línea (40 respuestas), seguida de la híbrida (13) y la presencial (6). A partir de estos hallazgos, se propuso un modelo integral de profesionalización estructurado en tres fases: diagnóstico, implementación y evaluación continua. La formación docente debió reconocerse como un componente estratégico del trabajo académico, consolidándose mediante políticas institucionales sostenibles, contextualizadas y orientadas al fortalecimiento pedagógico, tecnológico y humanístico del profesorado médico.

Palabras clave: Educación médica; profesionalización docente; formación continua; brecha

digital; identidad profesional.

Abstract

Introduction. Teacher professionalization represented a priority challenge for higher education institutions, particularly in medical education, where much of the faculty combined clinical practice with academic responsibilities. This essay aimed to analyze the main challenges and opportunities for teacher professionalization at the Academic Unit of Human Medicine and Health Sciences of the Universidad Autónoma de Zacatecas. A review of specialized literature and an analysis of the institutional context were conducted, complemented with partial results from a survey administered in May 2025 to 59 attending, associate, and collaborating physicians from 12 teaching hospitals hosting medical residencies academically endorsed by the university. Problems were identified related to workload overload stemming from the dual clinical-teaching role, pedagogical and digital gaps, lack of institutional incentives, and the absence of systematic continuing education policies. The survey showed that 88% of participants considered teaching professionalization necessary; 80% (47 of 59) had no prior pedagogical training, while 88% (52 of 59) expressed interest in pursuing it. All participants showed willingness to take part in training programs, with a clear preference for online format (40 responses), followed by hybrid (13) and in-person (6). Based on these findings, a comprehensive professionalization model was proposed, structured in three phases: diagnosis, implementation, and continuous evaluation. Teacher training had to be recognized as a strategic component of academic work, to be consolidated through sustainable, context-based institutional policies aimed at strengthening the pedagogical, technological, and humanistic development of medical faculty.

Key words: medical education; teaching professionalization; continuing education; digital divide; professional identity.

Introducción

En la actualidad, la educación atraviesa un proceso de evolución constante debido a los avances tecnológicos, los cambios en la sociedad y los nuevos retos profesionales a los que se enfrentan los estudiantes. Por lo cual, la formación docente se ha convertido en un eje estratégico para garantizar la calidad educativa en las instituciones, sobre todo en las de educación superior. Por ende, mantener una actualización en dicha área no solo responde a una necesidad académica, sino también a “un compromiso tanto con la superación personal, como con el aprendizaje, así como un pacto solidario con sus estudiantes y con la creación de una sociedad mejor” (Pareda Barrios, 2019).

Diversos organismos internacionales, como la UNESCO (2019), señalan que el docente es un agente clave para garantizar la pertinencia educativa en sociedades cambiantes y complejas. Por tanto, reconocer la formación continua como un pilar fundamental resulta indispensable para responder a los retos del presente. Esta necesidad se acentúa en campos altamente especializados, como la educación médica, donde la profesionalización del docente resulta crucial para fortalecer competencias pedagógicas, tecnológicas, éticas y humanísticas necesarias para crear entornos de aprendizaje innovadores e incluyentes en la formación médica.

Asumir una visión prospectiva nos invita a reconocer que la educación superior requiere cada vez

más de académicos que puedan anticipar las demandas cambiantes y transformar su práctica docente en función de los desafíos emergentes. En este sentido, resulta relevante considerar lo señalado por Flores Zapata y Aballe Pérez (2018), quienes afirman que “la mayoría de los docentes universitarios en ejercicio no tienen preparación pedagógica anterior, sino que sustentan su trabajo en el conocimiento empírico obtenido en la práctica del aula”.

Esta realidad demanda fortalecer la capacidad institucional para promover procesos formativos continuos, pertinentes y fundamentados en la innovación pedagógica. Por ello, la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) enfrenta el desafío y la oportunidad de consolidar una cultura de desarrollo profesional que favorezca la actualización sistemática del profesorado y el perfeccionamiento de sus prácticas educativas.

De manera particular, la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud (UAMH y CS) presenta retos específicos vinculados con la composición de su planta docente, conformada en gran parte por profesionales de la salud que combinan la práctica clínica con funciones de docencia. Esta doble responsabilidad limita su disponibilidad para participar en procesos de capacitación y ha generado brechas en la adopción de nuevas metodologías, recursos digitales y enfoques socioemocionales indispensables para la educación médica del siglo XXI.

Asimismo, la ausencia de una estructura institucional sistematizada para el desarrollo profesional docente profundiza estas brechas y dificulta la consolidación de prácticas educativas innovadoras y actualizadas.

En este ensayo se analizan los principales desafíos y oportunidades para la formación docente en el ámbito universitario, con especial atención al contexto de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Asimismo, se propone un modelo de actualización continua orientado a promover la innovación, la colaboración y el desarrollo integral del profesorado como estrategia para fortalecer la enseñanza y la misión educativa institucional. Este modelo busca contribuir a la formación de médicos generales con alta calidad profesional y sólida preparación humanística y científica, capaces de responder a las problemáticas de salud del individuo, la familia y la comunidad desde una perspectiva social y de desarrollo sostenible (Covarrubias Carrillo, 2021).

La formación continua del profesorado en la UAZ, y particularmente en unidades académicas como la de medicina, enfrenta múltiples desafíos que dificultan la consolidación de una práctica educativa que responda a las necesidades actuales. Estas problemáticas, además de afectar el desarrollo profesional del docente, también afectan la calidad educativa y, en consecuencia, la calidad de la atención médica que recibirán los pacientes en el futuro. Esto refleja la necesidad urgente de analizar los factores que limitan la formación docente y encontrar soluciones que promuevan un cambio real y duradero (Sánchez-Corredor & Rubio-Romero, 2023).

Uno de los principales problemas identificados es la sobrecarga laboral del profesorado, derivada de la combinación entre la práctica clínica y las responsabilidades universitarias. De acuerdo con Del Real Rodríguez (2025), los docentes que desempeñan simultáneamente funciones clínicas y formativas dedican pocas horas a la enseñanza y enfrentan dificultades para participar en programas de actualización pedagógica.

En este sentido, Tapia Valido y Álvarez Rojas (2024) señalan que esta dualidad provoca que la docencia sea percibida como una actividad secundaria, realizada únicamente cuando las condiciones laborales lo permiten. Situación que limita la innovación educativa y dificulta la adopción de nuevas metodologías de enseñanza.

Como consecuencia, se genera una contradicción entre las exigencias institucionales hacia una formación médica crítica y actualizada, y las condiciones reales en las que el profesorado desarrolla su labor docente. De este modo, la enseñanza médica en Zacatecas se sostiene, en gran medida, por el compromiso personal más que por las condiciones laborales que favorezcan su desarrollo profesional.

Esto es visible en la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la UAZ, donde las cargas de trabajo clínicas y la falta de incentivos dificultan la participación en programas de profesionalización docente, este hallazgo no sorprende si consideramos la naturaleza del trabajo que se realiza en estas áreas. El problema de tiempo y carga laboral no solo es una percepción de los docentes, sino una realidad documentada. Un estudio presentado por Asanza et al. (2022), detalla que:

El acceso desigual a la formación, las limitaciones de tiempo y la ausencia de condiciones institucionales adecuadas generan que la actualización profesional se convierta en un proceso fragmentado, esporádico y difícil de sostener a largo plazo, incluso entre docentes altamente motivados (p. 4).

Otro problema crítico identificado es la brecha digital y pedagógica. Si bien muchos docentes dominan ampliamente los contenidos disciplinares y clínicos, no siempre cuentan con las competencias necesarias para integrar tecnologías educativas, diseñar ambientes de aprendizaje activos o emplear estrategias evaluativas acordes con un modelo por competencias. En este contexto, resulta indispensable impulsar estrategias institucionales que favorezcan la actualización docente y la integración efectiva de herramientas pedagógicas y tecnológicas.

Espejo Leupin et al. (2020) argumentan que la participación docente en el diseño curricular favorece una reflexión profunda de sus prácticas, lo que permite justamente esa integración tecnopedagógica: “la participación en procesos curriculares genera un diálogo entre colegas que facilita la apertura a nuevas posibilidades de prácticas educativas” (p. 10).

Por otro lado, la ausencia de incentivos institucionales representa un obstáculo relevante para la profesionalización docente. En muchas universidades no existe un reconocimiento formal de la capacitación docente, lo que desmotiva al cuerpo académico a dedicar tiempo y esfuerzo para la formación pedagógica. Según Hernández Reyes y Rodríguez Ruvalcaba (2024), para redimensionar la profesionalización docente es necesario reconceptualizar la función del docente universitario no sólo como investigador o profesional de la enseñanza, sino como un agente cuya mejora continua merece ser reconocida por la institución donde labora.

A esto se suma que los programas de actualización disponibles no siempre están diseñados para el perfil del docente médico, cuyas necesidades formativas suelen ser altamente especializadas. Si bien existen iniciativas formativas en educación superior, muchas veces están desconectadas de la práctica médica concreta. Por tanto, es necesario desarrollar mapas formativos específicos para la

docencia médica y los desafíos reales del entorno clínico.

Finalmente, un elemento transversal a estas problemáticas es la falta de una política institucional estable y coherente para la formación docente, al respecto, Zabalza (2014) revela que:

El gran desafío es orientar ese cambio y mejora no a los individuos, sino al contexto institucional. Las variables contextuales ofrecen más resistencia al cambio y requieren de enfoques formativos diferentes. Que un profesor haga cursos de metodología e introduzcan modificaciones en sus clases resulta interesante, pero constituye una mejora de escaso impacto (p. 50).

Desde esta perspectiva, la ausencia de una estructura sólida provoca que los esfuerzos de capacitación se fragmenten y dependan del compromiso individual del profesorado. Lo que perpetúa desigualdades entre los docentes que pueden acceder a la formación y los que no. La mejora de la docencia no depende únicamente de iniciativas individuales, sino también de condiciones institucionales que favorezcan procesos formativos permanentes.

Es importante señalar que este trabajo también se sustenta en resultados parciales obtenidos a partir de una encuesta aplicada en mayo de 2025 a profesores adscritos a hospitales sede de residencias médicas con aval académico de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Los resultados muestran que el 88 % de los encuestados considera necesaria la formación y profesionalización en docencia superior. La muestra estuvo conformada por 59 médicos titulares, adjuntos y colaboradores pertenecientes a 12 hospitales. De ellos, 47 señalaron no contar con formación docente previa; sin embargo, 52 manifestaron interés en capacitarse en docencia superior. Asimismo, la totalidad de los participantes indicó disposición para cursar programas de formación, preferentemente en modalidad en línea (40 respuestas), seguida de la modalidad híbrida (13) y presencial (6). Finalmente, se identificó que al menos 10 participantes mantienen una relación laboral directa con la universidad (Rodríguez Borroel, 2025).

Frente a las problemáticas planteadas anteriormente (sobrecarga laboral, brecha digital y falta de incentivos institucionales), es evidente que la profesionalización docente de la UAMH y CS de la UAZ requiere un plan de acción orientado estratégicamente a mejorar la profesionalización.

En primer lugar, es esencial diseñar un programa institucional de formación docente que combine modalidades presenciales, virtuales e híbridas. Según el *Centro Universitario de Evaluación* (2022), la integración de espacios formativos no debe incluir solo cursos aislados, sino programas de formación continua que le permitan al docente reflexionar, colaborar con colegas y planear estrategias pedagógicas para su propia aula. Esto implicaría que la UAZ establezca una ruta formativa de carácter obligatorio para su planta docente, donde se evalúen planes de estudios, se identifiquen áreas de oportunidad y se garantice el tiempo docente para participar.

En segundo lugar, se debe establecer un sistema de incentivos académicos concretos que reconozca la formación pedagógica como parte esencial del trabajo docente. Imbernón y Canto (2013) sugieren que la profesionalización exige que las instituciones reconozcan la formación permanente mediante incentivos académicos, oportunidades de ascenso, apoyos económicos y procesos de certificación.

En el contexto de la UAMH y CS, esto podría traducirse en otorgar puntos extra en los procesos de evaluación docente, considerar la capacitación pedagógica en criterios para promociones o asignar recursos económicos o de tiempo para quienes participen activamente. Este tipo de reconocimiento institucional no solo aumentaría la motivación dentro del profesorado, sino también la legitimidad de la formación docente dentro de la misión universitaria.

Asimismo, otra solución consiste en fortalecer el acompañamiento entre pares. Más allá de la capacitación tradicional, autores como Krichesky y Murillo (2018), proponen modelos como la mentoría docente, las comunidades de aprendizaje y el análisis colaborativo de la práctica. En estas dinámicas, los docentes comparten experiencias, identifican problemas comunes y diseñan soluciones de forma colectiva. Este enfoque evita la fragmentación, genera sentido de pertenencia y contribuye a una transformación más profunda de la cultura docente.

En concordancia con este enfoque, Galán (2017), define el acompañamiento pedagógico como una herramienta útil para el desarrollo profesional docente. No es solo supervisión, sino un proceso coordinado y colaborativo que busca fortalecer las competencias del profesorado mediante estrategias adaptadas a sus necesidades individuales.

Finalmente, es indispensable garantizar tiempos institucionales para la formación, Imberón (2017) advierte que los programas de desarrollo profesional fracasan cuando dependen del tiempo personal del docente, y subraya que la formación debe considerarse parte del trabajo académico reconocido. Las universidades que han logrado modelos exitosos de profesionalización reconocen la formación como tiempo laboral, programan actividades dentro de horarios oficiales y flexibilizan las cargas académicas cuando se requiere.

En conjunto, estas propuestas abren una ruta posible para reconstruir las bases de la formación docente en la UAZ. Ninguna es aislada ni suficiente por sí misma, pero integradas constituyen un marco sólido para reducir brechas, acompañar al profesorado y dignificar la actividad docente en medicina.

Transformar la formación docente en la UAMH y CS-UAZ requiere algo más que cursos aislados o esfuerzos voluntarios de algunos profesores. Las investigaciones recientes sobre mejora educativa en México han señalado en diversas ocasiones, que los cambios sostenibles surgen cuando la institución reconoce que la formación es parte estructural del trabajo académico, no un añadido opcional (García Cortés et al., 2025).

A partir de esta premisa, se propone un plan de acción dividido en tres fases que permite avanzar desde un diagnóstico realista hasta un programa con sentido para el profesorado.

Fase 1. Diagnóstico

La primera tarea es observar y analizar lo que está ocurriendo realmente al interior de la UAMH y CS en la UAZ. En muchos estudios sobre desarrollo profesional se menciona que los programas fracasan cuando parten de supuestos y no de evidencia local (Celis Toussaint, 2021). Por eso es necesario un diagnóstico que involucre tanto a quienes ya cuentan con una amplia trayectoria en docencia, como a los profesores recién incorporados.

Este diagnóstico podría combinar encuestas breves con entrevistas abiertas y uno o dos grupos focales. Lo importante en este paso es comprender cómo vive cada docente su práctica: qué dificultades encuentra, qué herramientas utiliza, cómo define su práctica formadora y qué le impide acceder a más formación. En escuelas y facultades de medicina, este punto suele ser uno de los más importantes, debido a que muchos profesores no se asumen como “docentes” sino como médicos que enseñan, lo cual modifica lo que esperan de un programa formativo.

A partir de este análisis sería posible construir un perfil docente institucional, que articule las competencias pedagógicas, clínicas y digitales requeridas para fortalecer la práctica docente en la UAMH y CS, algo que varias universidades han utilizado para ordenar sus esfuerzos formativos (Celis Toussaint, 2021). En el caso de la UAMH y CS, tendría que integrar no solo competencias pedagógicas, sino también habilidades digitales, éticas y clínicas. El objetivo no es imponer un modelo rígido e inapelable, sino tener un horizonte común que dé coherencia.

Fase 2. Implementación

Una vez entendido el panorama, el siguiente paso es poner en marcha un programa personalizado. Los estudios sobre modelos integrales de mejora universitaria nos indican que la diversificación de módulos y la especialización por áreas tienden a aumentar la participación y la permanencia de los docentes (García Cortés et al., 2025). Con base en ello, se propone una estructura integrada por dos tipos de módulos. Por un lado, módulos fundamentales centrados en didáctica, evaluación y diseño instruccional. Por otro, módulos especializados orientados específicamente a la docencia en medicina, tales como simulación clínica, enseñanza basada en competencias, tutoría clínica y toma de decisiones en ambientes hospitalarios.

La literatura también señala la importancia de las comunidades de aprendizaje. En varios estudios, estas comunidades han demostrado impactar más que los cursos aislados, porque generan acompañamiento entre pares y un aprendizaje más reflexivo (Celis Toussaint, 2021). En este sentido, podría conformarse una pequeña red de mentores internos o externos que orienten a los profesores nuevos, revisen materiales y compartan estrategias con ellos.

Un tercer elemento es la formación digital. El modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK), traducido como Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y Disciplinar, ampliamente usado en educación superior, plantea que la integración tecnológica realmente significativa aparece cuando el docente entiende cómo se relaciona el contenido, la pedagogía y la herramienta tecnológica (Jaramillo et al., 2020). No basta enseñar a usar una plataforma: hay que acompañar al profesorado a pensar qué cambia en su clase cuando se apoyan en lo digital, y qué sentido tiene para sus estudiantes de medicina. Finalmente, sería útil establecer incentivos visibles para que el profesorado perciba que su participación tiene un valor real. En otros contextos universitarios se ha visto que certificaciones internas, horas liberadas o el reconocimiento en procesos de promoción ayudan a consolidar la cultura formativa (García Cortés et al., 2025).

Fase 3. Evaluación y ajustes

La última fase consiste en revisar si el programa está funcionando de la forma esperada. La

evaluación debería contemplar indicadores simples, como el porcentaje de docentes que completan los módulos, la aplicación de nuevas metodologías aprendidas, el nivel de satisfacción y las evidencias de mejora en los cursos que imparten.

Celis Toussaint (2021) destaca que los programas de formación más sólidos suelen incorporar espacios semestrales de retroalimentación, donde se revisan datos y se proponen ajustes. Se recomienda realizar un monitoreo continuo, considerando que todo programa formativo requiere procesos constantes de actualización y mejora.

A mediano plazo, la UAMHyCS tendría que formalizar este esfuerzo como una política institucional, respaldada por la dirección y con recursos asignados. Las universidades que han avanzado en esta línea coinciden en que la continuidad no depende de la buena voluntad de unos pocos, sino de una estructura que resguarde el proyecto, lo documente y lo haga crecer (García Cortés et al., 2025).

Conclusiones

Para concluir el presente ensayo, es necesario retomar la idea de que la profesionalización docente no debe entenderse como un esfuerzo aislado, sino como un proceso estratégico y estructurado que tiene como objetivo, cambiar el panorama institucional actual de la plantilla docente en la UAMH y CS-UAZ. Resulta necesario analizar y reflexionar sobre la realidad nacional, los principales retos y las tendencias vinculadas con los modelos de calidad académica, así como con los desafíos futuros de la gestión educativa. También, es importante considerar la Inteligencia Artificial (IA) además de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), para una visión estratégica a largo plazo, mediante un uso ético y responsable. Ya que la educación debe tomar el rumbo hacia la flexibilidad y la resiliencia.

Los sistemas estatales de evaluación analizados por García Cortés et al. (2025) muestran que cuando la formación se vincula a diagnósticos institucionales y a políticas claras, las universidades logran avances sostenidos en la calidad educativa. Esto coincide con la postura de Celis Toussaint (2021), quien subraya a lo largo de su artículo, que la formación del profesorado universitario debe ser un proyecto permanente, situado y sensible a las condiciones reales de quienes enseñan.

Así mismo, los retos contemporáneos —particularmente en áreas como medicina— exigen integrar enfoques que permitan a los docentes conocer del saber pedagógico, dominar las competencias disciplinares y las TICCAD. En este sentido, la propuesta TPACK de Jaramillo et al. (2020) aporta un marco útil para comprender por qué la capacitación no puede limitarse a herramientas aisladas, sino que debe promover decisiones pedagógicas fundamentadas.

El plan de acción propuesto busca responder a estos lineamientos, ofreciendo una ruta factible para fortalecer la formación docente desde un diagnóstico participativo, un programa flexible y una evaluación permanente. En conjunto, estas acciones permiten visualizar un camino institucional más coherente, donde la profesionalización deje de depender del interés individual y se convierta en un componente estructural del proyecto académico de la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Y aunque en la propuesta no se hace una consideración sobre los datos que la nueva escuela mexicana promueve, “una educación para la vida” (Subsecretaría Educación Media Superior,

2019), es importante señalar que no se debe dejar de lado la educación emocional con programas integrales de apoyo socioemocional capacitando al personal docente para identificar y responder a las señales de angustia de sus estudiantes (James et al., 2025), como se menciona en el libro, existe una crisis de salud mental y ansiedad social.

Es el costo del futuro, como lo menciona James et al. (2025) para implementar estas transformaciones, de acuerdo a los datos de la OCDE, se debe fortalecer la profesión docente por tres puntos fundamentales:

1. La precariedad en salarios y reconocimiento del docente
2. Los horarios de clases (tutorías, preparación y formación)
3. La inversión no solo es financiera sino estratégica, centrada en la calidad del tiempo del docente

La educación debe ser un espacio de fomento de la confianza institucional y el diálogo cívico, entonces, se obliga a las instituciones a la formación docente, al diseño curricular y a la asignación de recursos a alinearse con las precisiones de convivencia global identificados por la OCDE (James et al., 2025).

Por último, es necesario replantear los indicadores de éxito de los sistemas educativos, de manera que no se limiten al rendimiento en asignaturas tradicionales, sino que también prioricen la formación de ciudadanía digital y ética. Esto permitiría responder a los desafíos de la desinformación y de la IA, así como fortalecer la capacidad de adaptación social. En este sentido, la discusión no debe reducirse únicamente a qué enseñar, medir o recompensar, sino avanzar de lo pedagógico hacia lo estratégico, reconociendo que la formación docente debe orientarse tanto a la productividad académica como a la convivencia social.

Referencias

- Asanza Garzón, A. A., Segovia Cabrera, J. S., Cabrera Mora, R. A. (2022). *Estudio de la brecha digital y el proceso de enseñanza-aprendizaje en Ecuador: Caso de estudio Universidad Técnica de Machala*. *Revista Angolana de Ciências*, 4(1). <https://www.redalyc.org/journal/7041/704173394010/704173394010.pdf>
- Celis Toussaint, C. (2021). Propuesta de formación docente para profesores universitarios. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(1), 255–281. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.202>
- Centro Universitario de Evaluación (CIE), Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2022). *Debates en evaluación y currículum*. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2022/B028.pdf>
- Covarrubias Carrillo, R. M. (2021). *Plan de Desarrollo de la Unidad Académica de Medicina Humana y Ciencias de la Salud 2021-2025* [Documento interno de planeación institucional]. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Del Real Rodríguez, M. (2025). *Taller para profesores de medicina sobre evaluación y retroalimentación*. Escuela de Humanidades y Educación. Tecnológico de Monterrey. <https://repositorio.tec.mx/server/api/core/bitstreams/12577583-0a96-4fd1-94de-868e0f2136ea/content>
- Flores Zapata, G., Aballe Pérez, V. C. (2018). La urgente necesidad de la capacitación y profesionalización del docente universitario. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 6(3). <https://www.redalyc.org/journal/5523/552359949016/html/>
- Galán, B. (2017). Estrategias De Acompañamiento Pedagógico Para El Desarrollo Profesional Docente. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 1(1), 34–52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=759879715004>
- García Cortés, G. E., García Cortés, T. de J., Martínez Contreras, U. (2025). El Sistema de Evaluación y Mejora en la Educación Superior en México. Una Perspectiva desde un Sistema Estatal. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 3356–3380. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.1054>
- Hernández Reyes, M., Rodríguez Ruvalcaba, E. I. (2024). *La profesionalización docente, su importancia en la práctica educativa*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 8789–8803. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.14273
- Imbernón Muñoz, F., Canto Herrera, P. J. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. *Sinéctica*, 41, 1–12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf>
- James, J., Malkin, T., Nusche, D. (2025). *Trends shaping education 2025*. OECD Publishing. https://sea-vet.net/images/seb/e-library/doc_file/1608/trends-shaping-education-2025.pdf
- Jaramillo, L., Mediavilla, A. L., López, S., Jaramillo, S., Jaramillo, K. (2020). *Modelo TPACK: una propuesta para la educación* (Primera). UTN Ibarra-Ecuador. <https://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/12820/1/Modelo%20TPACK%2C%20una%20propuesta%20para%20la%20educaci%C3%B3n.pdf>
- Krichesky, G. J., Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135–155. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466007>
- Pareda Barrios, M. del C. (2019). *5 características del perfil docente del siglo XXI*. Prepa UP. <https://blog.up.edu.mx/prepaup/femenil/5-caracteristicas-del-perfil-docente-del-siglo-xxi>

- Rodríguez Borroel, M. (2025). *Encuesta de necesidad en formación docente/profesores residencias médicas UAZ 2025*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Sánchez-Corredor, C. D., Rubio-Romero, J. A. (2023). Reflexiones sobre el papel del profesional de la salud-profesor en la educación en áreas de la salud. *Revista Colombiana De Obstetricia Y Ginecología*, 74(2), 122–124. <https://doi.org/10.18597/rcog.4086>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Tapia Valido, Y., Álvarez Rojas, Y. (2024). El compromiso como competencia estratégica en la profesionalización docente en las instituciones hospitalarias. *Educación y sociedad*, 22(1), 1–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9318002>
- UNESCO. (2019). *Education is not a commodity: Teachers, the right to education and the future of work*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366291>
- Zabalza Beraza, M. A., Cid Sabucedo, A., & Trillo Alonso, F. (2014). *Formación docente del profesorado universitario: El difícil tránsito a los enfoques institucionales*. *Revista Española de Pedagogía*, 72(257), 39–54. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2594>