



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Estrategia Nacional de Formación Continua 2024

UNIDAD DE PROMOCIÓN DE EQUIDAD Y EXCELENCIA EDUCATIVA
DIRECCIÓN GENERAL DE FORMACIÓN CONTINUA A DOCENTES Y DIRECTIVOS

La *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024* fue elaborada por la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos adscrita a la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, de la Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública

Leticia Ramírez Amaya

Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa

Roberto I. Pulido Ochoa

Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos

Rodrigo Castillo Aguilar

D.R. © 2024. Secretaría de Educación Pública.

Avenida Universidad no. 1200,
Col. Xoco, 03330, Alcaldía Benito Juárez, Ciudad de
México.

Hecho en México. Distribución gratuita.



ÍNDICE



Siglas y acrónimos	1
Presentación	2
Marco normativo	4
Objetivos	5



Contexto de la formación continua en Educación Básica	6
1.1 El cambio de paradigma curricular para la NEM y la formación continua	6
1.2 Hacia una nueva cultura de la formación continua y el desarrollo profesional docente	12
1.3 Instancias concurrentes y la importancia de su vinculación	13
1.4 Prioridades de la formación continua	14
1.5 Comité Nacional (CNFC) y Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua (CEyCMFC)	16



La formación continua según su diseño	22
2.1 Programas de formación continua y desarrollo profesional docente e intervenciones formativas	22
2.2 Acciones de formación de carácter nacional y de las entidades federativas	29



Mecanismos de operación de la formación continua	44
3.1. Organización de la formación	44
3.2 Orientaciones para la formulación de la Estrategia Estatal de Formación Continua (EEFC)	45
3.3 Vertientes de participación	50
3.4 Orientaciones para la implementación de acciones de formación o intervenciones formativas	51
3.5 Pautas para el seguimiento a la implementación de la formación y el acompañamiento a las vertientes de participación	52
3.6 Registro de acciones de formación e intervenciones formativas	53
3.7 Acompañamiento y seguimiento a la implementación de la formación continua	57
3.8 Concentrados de seguimiento de la formación continua	60



3.9 Registro en la Plataforma Operativa de las maestras y los maestros formados	61
3.10 Valoración de la operación y los resultados de las acciones de formación de carácter nacional	63
3.11 Detección de Necesidades de Formación Continua	65
3.12 Cronograma de actividades	67

4

4. Orientaciones para el ejercicio del recurso PRODEP, Tipo básico **72**

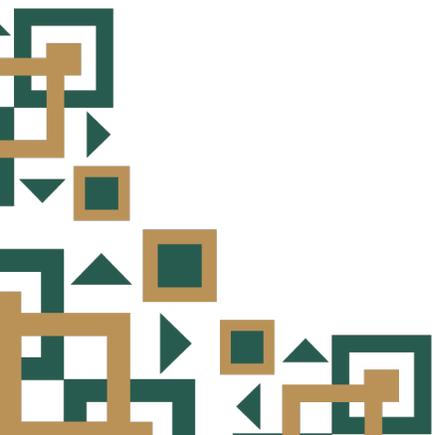
4.1 Gastos de formación	72
4.2 Gastos de formación en temas de igualdad entre mujeres y hombres	76
4.3 Gastos de operación	77
4.4 Productos financieros	78
4.5 Compromiso de los recursos	78
4.6 Reintegros	79
4.7 Contraloría Social del PRODEP, Tipo básico	80
4.8 Interpretación de las Reglas de Operación	80



Anexos **82**

I. Requisitos para las constancias	82
II. Referentes para la contratación o convenio que llevan a cabo las autoridades educativas de las entidades federativas	83
III. Ficha técnica	86
IV. Concentrados de seguimiento de la formación continua	89
V. Características sobre los cambios en la Plataforma Operativa (PO)	95

Glosario	97
Referencias	101





Siglas y acrónimos

AEE	Autoridades Educativas Estatales Autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México
CAM	Centro de Atención Múltiple
CEyCMFC	Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua
CNFC	Comité Nacional de Formación Continua
DCRA	Dirección de Cooperación y Regulación Académica
DPAYEFD	Dirección de Programas, Acciones y Estrategias de Formación a Distancia
DSPF	Dirección de Seguimiento de Programas de Formación
DGFCD	Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos
DGPYRF	Dirección General de Presupuesto y Recursos Financieros
DOF	Diario Oficial de la Federación
EEFC	Estrategia Estatal de Formación Continua
ENFC	Estrategia Nacional de Formación Continua
IF	Instancias Formadoras
LAASSP	Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público
LDFFEM	Ley de Disciplina Financiera de las Entidades Federativas y los Municipios
LFPRH	Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria
LGCG	Ley General de Contabilidad Gubernamental
LGE	Ley General de Educación
LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
LRMCE	Ley Reglamentaria del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en Materia de Mejora Continua de la Educación
LTF	Ley de Tesorería de la Federación
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NEM	Nueva Escuela Mexicana
NNA	Niñas, niños y adolescentes
PEF	Presupuesto de Egresos de la Federación
PRODEP/ PRODEP, Tipo básico	Programa para el Desarrollo Profesional Docente, Tipo básico
RISEP	Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública
RO	Reglas de Operación del PRODEP
RO PEEI	Reglas de Operación del Programa Expansión de la Educación Inicial
SCMM	Sistema para la Carrera de las Maestros y los Maestros
SEP	Secretaría de Educación Pública
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SIFCA	Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización
SNMCE	Sistemas Nacional de Mejora Continua de la Educación
TESOFE	Tesorería de la Federación
UPEEE	Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros



Presentación

El Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el Estado debe impartir y garantizar educación para la población mexicana, que sea obligatoria, universal, pública, gratuita y laica; además de democrática, nacional, inclusiva, intercultural, integral, equitativa, de excelencia y que contribuya a la mejor convivencia humana. Con ello se prioriza el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos, a fin de desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, y fomentar el amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia, así como promover la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa (UPEEE) y de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCD), en el marco de sus atribuciones, elabora la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024 (ENFC 2024)*, a fin de impulsar la formación de maestras y maestros de Educación Básica que atiende a sus contextos y realidades, apeándose tanto a los *Criterios transversales de equidad y excelencia educativa*, emitidos por la UPEEE, como a los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior (CGPFCDPD -2021, DOF 27-05-2022)*.

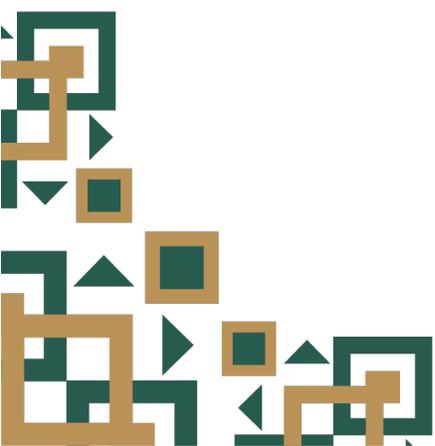
La formación continua a la que tienen acceso las maestras y los maestros de Educación Básica en servicio, desde sus diversas funciones (docente¹, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión y de Tutoría) y a lo largo de su vida profesional, es un elemento clave para fortalecer sus conocimientos, saberes y experiencias, al incidir en la configuración de su práctica y, con ello, favorecer el aprendizaje de niñas, niños y adolescentes (NNA). Por ello, resulta imprescindible el trabajo de las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, responsables de la formación continua, en colaboración y coordinación con la UPEEE, a través de la DGFCD, para proveer una formación de equidad y excelencia que contribuya a la mejora continua y fortalecimiento de la labor del magisterio, en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

A fin de orientar la política nacional en materia de formación continua, la *ENFC 2024* está organizada en los siguientes apartados: Marco normativo, con el fundamento legal en torno a la formación continua a nivel nacional; Objetivo, que determina el alcance de la misma; Contexto de la formación continua en Educación Básica, considerando el cambio de paradigma curricular para la Nueva Escuela Mexicana (NEM), las prioridades y lo concerniente al Comité Nacional de Formación Continua (CNFC) y Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua (CEyCMFC); Formación continua según su diseño, que especifica los enfoques de formación y los elementos para diseñar programas, formular intervenciones formativas y diseñar acciones de formación; Mecanismos para la operación de la formación continua, donde destaca la organización de la formación, la orientación para elaborar la *Estrategia Estatal de Formación Continua (EEFC)*, así como los procesos para el registro, seguimiento y validación de las acciones

¹ En la educación inicial, la función docente está considerada en la denominación de agente educativo, quien es responsable del trabajo educativo directo con las niñas y los niños; garante de derechos, mediador del conocimiento y soporte emocional de las niñas y niños (RO PEEI 2024).



de formación e intervenciones formativas, el registro de información sobre maestras y maestros formados en la Plataforma Operativa (PO), la detección de necesidades y la valoración de las acciones de formación de carácter nacional y, finalmente, Orientaciones para el ejercicio del recurso del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP, Tipo básico).





Marco normativo

La presente *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024 (ENFC 2024)* establece como marco normativo de referencia los siguientes artículos emanados de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y de sus leyes secundarias.

Artículo 3, párrafo 5, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; Artículo 28, párrafo primero, Artículo 90, fracciones I, II, III, IV, VI, VII y IX, Artículo 92 y Artículo 113, fracción VIII, de la Ley General de Educación (LGE); Artículo 12 y Artículo 13, de la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación (LRMMCE); Artículo 3, fracciones I, II, III, IV, VI y VIII, Artículo 13, Artículo 17, fracciones I, II y V, de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM); Programa Sectorial de Educación 2020-2024: 3.2.1, 3.2.2, 3.2.6, 3.2.7, 3.2.8 y 3.2.10; Artículo 44, fracciones I a la XII, del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (RISEP), referente a las atribuciones de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos.



Objetivos

Objetivo general

Orientar la concreción de la política nacional en materia de formación continua de maestras y maestros de Educación Básica, considerando las necesidades profesionales, contextos regionales y locales, así como las problemáticas que emanan de su labor, con la finalidad de favorecer el desarrollo profesional docente y la transformación de su práctica, en el marco de los principios y fundamentos de equidad, excelencia y mejora continua de la educación.

Objetivos específicos

- Establecer directrices que acompañen la toma de decisiones y guíen a las Autoridades Educativas de los Estados y de la Ciudad de México.
- Impulsar el diseño de programas de formación continua y desarrollo profesional docente, a través de la formulación de intervenciones formativas y el diseño de las acciones de formación, con su correspondiente operación.



1. Contexto de la formación continua en Educación Básica

1.1 El cambio de paradigma curricular para la NEM y la formación continua

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), al impulsar la equidad, la excelencia y la mejora continua de la educación, se vuelve un referente fundamental para la construcción de la *ENFC 2024*, la cual recupera del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, los planteamientos que establece a nivel epistémico, metodológico, axiológico, pedagógico y estructural sobre la Educación Básica; articulándolos a la formación continua para brindarle sentido y perspectiva, con la intención de contribuir al desarrollo profesional y humano de las maestras y los maestros.

La formación continua busca potencializar las capacidades de maestras y maestros, reconociéndoles como personas críticas y emancipadas que construyen relaciones pedagógicas con sus pares, estudiantes, familias y comunidad; que impulsan el reconocimiento a la diversidad cultural, étnica, social, de género, ambiental y territorial donde se encuentran, y con ello contribuyen a la transformación de su vida cotidiana y contexto, para la construcción de una sociedad más democrática y participativa.

Se espera que, a través de la formación continua, las maestras y los maestros interactúen, dialoguen, aprendan y desarrollen diversas capacidades que les permitan reflexionar sobre el papel concreto que desempeñan, comprendiendo la multidimensionalidad del trabajo docente y la función social de la enseñanza. En ese sentido, podrá contribuir a las tareas de potenciación y transformación de pensamiento de las y los docentes, al articular saberes, experiencias, conocimientos y una perspectiva crítica, a fin de aprender a observar la escuela desde su cotidianidad y cuestionar aquellos actos y conductas estereotipadas, hegemónicas, repetitivas y carentes de significado para los sujetos inmersos en el proceso educativo, con lo cual develen aquellas prácticas ancladas en lo rutinario, lo tradicional y lo inconsciente, porque han de hacer consciente que, ante todo, la educación es una práctica transformadora de sujetos (Puiggrós, 1994).

Bajo esta perspectiva, se reconoce que maestras y maestros “son sujetos de derecho dentro y fuera del espacio escolar, con necesidades, características propias y con la capacidad de reinterpretar, incidir y transformar el mundo que les rodea” (SEP, 2022, DOF, 14-08-22, p.13).

La transformación de la educación, impulsada bajo los principios de la NEM, no sería posible sin la participación de maestras y maestros, reconocidos como los profesionales de la educación capaces de ejercer un liderazgo pedagógico, que les permite tomar decisiones didácticas y pedagógicas en su quehacer cotidiano e involucrarse crítica y participativamente en proponer soluciones a las problemáticas de su comunidad educativa. Esto debe acompañarse de un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran la naturaleza de las prácticas ideológicas y discursivas, así como de las relaciones sociales que se gestan en la escuela y el aula, y legitiman la enseñanza (Giroux, 1990), dando sentido a las estrategias, contenidos y actividades que se realizan diariamente.





La formación continua desde el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*

Del *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*, se consideran elementos fundamentales como el derecho humano a la educación, la integración curricular, la autonomía profesional y la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y se adicionan otros que derivan de propuesta curricular como el trabajo colaborativo y la contextualización y problematización, mirándoles desde la perspectiva de formación continua que impulsa la DGFCD, a fin de contribuir al desarrollo profesional y humano de las maestras y los maestros del país.

a) Derecho humano a la educación

En el caso del derecho humano a la educación, al ser un principio fundamental de la política educativa y al estar establecido en el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la formación continua deberá impulsar que los procesos formativos dirigidos a maestras y maestros de Educación Básica cuenten con “las condiciones de infraestructura, pedagógicas y materiales adecuados para su aprendizaje” (SEP, 2022, DOF, 14-08-22, p.54).

Con respecto a las condiciones pedagógicas, éstas se orientarán al desarrollo humano integral y a reconocer los derechos humanos y las libertades fundamentales, favoreciendo una formación democrática, crítica, libre, decolonial y emancipadora; que brinde acceso y atención, en igualdad de oportunidades, a maestras y maestros en general y fundamentalmente a las y los que laboran en zonas y localidades donde se concentran escuelas en contextos vulnerables y con mayor rezago educativo, en un marco de relaciones de igualdad y de reconocimiento a la diversidad y dignidad humana (SEP, 2023b).

El desarrollo humano integral de maestras y maestros implica dar un sentido humano a la educación, posicionando en el centro la dignidad. Por ello, es fundamental reconocerles como sujetos pertenecientes a una sociedad, con autonomía y libertad para elegir y actuar, desde la esfera personal, colectiva y profesional. De ahí que sea imprescindible concebir la formación continua más allá del desarrollo de capacidades mecánicas y acríticas, virándose hacia el desarrollo de habilidades sociales y profesionales que apuntalen su participación en el entorno político, cultural y económico donde se desenvuelven.

Para Nussbaum (2012), lo humano es comprendido desde la diversidad, la complejidad y la integralidad. Por esta razón, el desarrollo de capacidades a partir de la formación, atendiendo a los principios de democracia, justicia, libertad e igualdad con las que todas y todos merecen formarse, debe permitir a las y los docentes potenciar su apropiación de la realidad, problematizarla e incidir en ella. El visualizarles en el estar siendo, en el aquí y el ahora, permite que se sitúen desde su historicidad, en un espacio y tiempo concretos; además de construir nuevas identidades y significados que implican considerar lo humano desde el desarrollo de la función docente.



b) Integración curricular

En consonancia con lo establecido en el *Plan de Estudio 2022*, en relación con la integración curricular, se requiere de promover la formación continua docente desde una perspectiva interdisciplinaria que les oriente tanto en la problematización de su práctica individual y colectiva, como en la comprensión de la realidad educativa del contexto donde laboran, a fin de reconocer el carácter multidimensional y complejo de ambas. Para lograrlo, resulta necesario que se empleen abordajes metodológicos que les permitan comprender, analizar e intervenir sus prácticas y contextos, así como la construcción colegiada de opciones y soluciones que abonen a resolver las dificultades y situaciones específicas que se suscitan durante la práctica, a partir de la recuperación de la experiencia vivida, su perspectiva profesional y la articulación de sus saberes (pedagógicos, profesionales e institucionales).

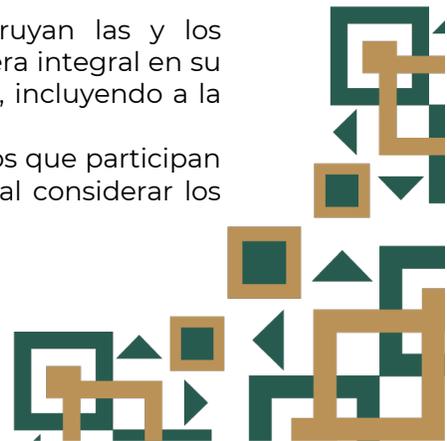
De acuerdo con Guillén (2019), un análisis integral de la práctica docente, acompañado de una reflexión desde la experiencia personal y la labor profesional, permiten recuperar la cotidianidad del aula y la escuela, cuestionando el sentido y significado de cada práctica y acto escolar, haciendo consciente el tipo de relaciones pedagógicas que se construyen, con el fin de fortalecer la capacidad para realizar acciones que lleven a mejorar la práctica pedagógica. Al respecto, se distingue que las y los docentes se apropian de saberes y conocimientos necesarios para la enseñanza no solo durante su trabajo en el aula, sino también en la interacción con otros actores de la comunidad educativa, en espacios dentro y fuera de la escuela vinculados con la educación (Mercado, 2002).

Para los procesos formativos de maestras y maestros de Educación Básica, desde la integración curricular, se han de poner en juego sus saberes, conocimientos, costumbres, valores, percepciones, creencias, que devienen de las experiencias a lo largo de su trayectoria profesional, las cuales significan la labor que realizan, considerando que un suceso de la práctica es más significativo cuanto más se procese en profundidad y detalle, y esté más contextualizado y enraizado en los conocimientos culturales, históricos, metacognitivos y personales (Iran-Nejad, (1990), como se citó en Beane, 2010, p.27).

c) La comunidad

Otro elemento fundamental que considera la Nueva Escuela Mexicana es la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto es relevante tomando en cuenta que (SEP, 2022, DOF, 14-08-22):

- 1) la escuela no es un espacio aislado de la comunidad, sino que su razón de ser está en relación con la vida de las personas que acuden a ella todos los días con sus lenguas, costumbres, hábitos, identidades, relaciones, afectos y expectativas, las cuales se construyen y vinculan con otras personas en diferentes espacios de una comunidad;
- 2) los conocimientos, saberes, valores y relaciones que construyan las y los estudiantes, establecidos en el currículo, se incorporan de manera integral en su vida cotidiana en el marco de la comunidad en la que habitan, incluyendo a la escuela, y
- 3) la escuela promueve una educación de ciudadanas y ciudadanos que participan en la construcción de una sociedad democrática y más justa, al considerar los





conocimientos y saberes socialmente construidos de la vida comunitaria por las y los estudiantes, así como el sentido que se les da en el proceso de enseñanza y aprendizaje para discutir, e incluso problematizar, el contenido a la luz de la realidad concreta que viven.

En relación con lo anterior, los procesos formativos han de reconocer que las maestras y los maestros se vinculan como personas y docentes con las y los otros (colegas, estudiantes, familias) con quienes configuran diversas relaciones pedagógicas, y que pertenecen a un grupo social con el que comparten “mundos simbólicos y prácticos” (SEP, 2023g); En este sentido, escuela y comunidad, ámbitos de interdependencia e influencia recíproca, se ven directa o indirectamente influidas por los procesos educativos que ahí se gestan, pues son “espacios que se construyen y transforman continuamente a partir de la interrelación humana” (SEP, 2022, DOF, 14-08-22, p. 69), en los que se construyen significados propios sobre las personas, los lugares y las acciones de la vida cotidiana (SEP, 2022, DOF, 14-08-22), y se configura y reconfigura la identidad de la comunidad educativa (y especialmente de las y los docentes).

Desde su función y ejercicio de ciudadanía, las maestras y los maestros pueden impulsar acciones educativas, sociales, culturales y/o medioambientales, y realizar propuestas a favor de la inclusión, la igualdad y el reconocimiento de personas que han sido sistemáticamente desvaloradas y excluidas por el sistema educativo, procurando el bienestar humano y comunitario. Para ello, se requerirá que problematicen desde su formación, y en su momento con estudiantes y familias, las construcciones sociales, simbólicas e históricas que se gestan al interior de la escuela y en la comunidad, pues para “la Nueva Escuela Mexicana, lo común se entiende como un principio de corresponsabilidad y coparticipación entre los miembros de la comunidad escolar” (SEP, 2022, DOF, 14-08-22, p.17).

d) Autonomía profesional

En el marco de la Nueva Escuela Mexicana, la autonomía profesional se entiende como la libertad que tienen maestras y maestros para ejercer y reinventar la docencia, en el reconocimiento de sus experiencias pedagógicas para poder establecer un vínculo entre lo curricular, lo didáctico, el contexto, el perfil de egreso y el sentido educativo que se impulsa desde el *Plan de Estudio 2022*.

En su relación con la integración curricular, el ejercicio de la autonomía profesional impulsa la capacidad de maestras y maestros de reflexionar, deliberar y establecer de manera colegiada con sus pares, y a través del trabajo colaborativo, la organización de los elementos curriculares acorde con los procesos educativos en la escuela y el aula, recuperando la diversidad de saberes y aprendizajes logrados de las y los estudiantes, a fin de contextualizar, para el codiseño del programa analítico, los contenidos de los programas sintéticos de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa en beneficio de NNA.

No se parte de entender a la autonomía como una capacidad que se tiene ni como la posesión de derechos y atributos, sino como una construcción permanente en la práctica de relaciones que abren un espacio de entendimiento y diálogo de las convicciones y pretensiones, en un encuentro pedagógico para que se desarrollen tanto en su significación como en su realización (Contreras, 2018).



Ahora bien, el fortalecimiento del desarrollo y ejercicio de la autonomía, que conlleva la capacidad para la toma de decisiones pedagógicas, involucrando a estudiantes, familias, comunidad y al colectivo docente, requiere de posicionar a las y los docentes como agentes fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje, profesionales de la educación, generadores de conocimiento pedagógico y actores de transformación, que responden a las circunstancias educativas, sociales y culturales del entorno en el que ejercen su quehacer. De acuerdo con Contreras (2018), la autonomía ejercida por un profesional reflexivo permite intervenir en los contextos específicos de la práctica en donde las decisiones -autónomas- son concebidas como el ejercicio crítico de deliberación que toma en cuenta diversos puntos de vista y son producto hacer conciencia de la complejidad, ambigüedad y conflictividad de las situaciones.

En ese sentido, es necesario configurar la autonomía desde lo individual y lo colectivo, a partir del intercambio de percepciones e intereses y el diálogo constante con estudiantes, colegas y familias, no solo para fundamentar el actuar profesional a partir de la colaboración y el entendimiento (Elliott en Contreras, 2018), sino para aprender de su profesión, ampliar su perspectiva pedagógica e, incluso, construir una identidad profesional y colectiva. Esto es la docencia, al ser una responsabilidad socialmente participada, requiere establecer una sinergia entre los propios criterios profesionales y convicciones pedagógicas, los de otras y otros colegas, así como las de la comunidad educativa.

e) Trabajo colaborativo

La autonomía profesional avanza de manera paralela al trabajo colaborativo. Éste se centra en el desarrollo de procesos participativos entre pares basados en el aprendizaje colaborativo (Calvo, 2014) y en la construcción de prácticas de cooperación fundamentadas en la deliberación colectiva. Con ello es posible la conformación de comunidades de aprendizaje, en las que el diálogo desde una perspectiva horizontal adquiere gran relevancia, y en las que se puede aprender de y con el otro y analizar en conjunto lo que sucede en las aulas y escuelas para reconocer lo que se hace y por qué se hace (Vescio, Ross & Adams, 2006).

Es en los vínculos y espacios de conexión e intercambio de ideas, en contextos de formación, concebidos como lugares de encuentro entre docentes, donde se privilegia la circulación de saberes pedagógicos, la subjetivación, la construcción de lo colectivo (Mercado, 2002); se proponen nuevas formas y maneras de pensarse como docente, al descentrar la idea de que sólo administra los planes de estudio y al enfatizar su condición como intelectual y trabajador de la cultura (Unda, 2000), y se apuntala a generar conocimiento pedagógico en beneficio de la reflexión, configuración y reconfiguración de su práctica pedagógica.

Lo anterior implica que los procesos formativos se encaminen a gestar ambientes que contribuyan a propiciar el diálogo como acto político, que recupere sus voces, saberes y experiencias, al emplear “la problematización como estrategia clave para cuestionar lo que se presenta como dado” (Vain, 2018), y poner en “tela de juicio los comportamientos machistas, coloniales, racistas y discriminatorios arraigados en la sociedad y en las prácticas cotidianas dentro de la escuela” (SEP, 2022, DOF, 14-08-22, p. 20), y así tender puentes desde el intercambio de pensamientos en diversidad a fin de construir sentidos que contribuyan a una sociedad más justa.



f) Contextualización y problematización de la práctica

Es necesario que los procesos formativos de maestras y maestros transiten de una mirada estocástica y alienante, hacia una que coloque a la enseñanza como objeto constante de problematización (Rodríguez-Sosa, 2018), que reconozca la importancia de reflexionar en torno a la realidad en la que se encuentran, a fin de lograr comprender las situaciones multidimensionales que configuran la práctica docente (Comboni & Juárez, 2020); el entrecruce de los diversos referentes teóricos y disciplinares que la influyen (sociales, políticas, históricas, pedagógicas, psicológicas), los componentes contextuales que la enmarcan (culturales, éticos, sociales, económicos, políticos) y los conocimientos metodológicos y didácticos de las y los docentes.

La práctica docente se configura como un fenómeno de la realidad complejo y dinámico, a partir de los saberes y experiencias construidos a lo largo de la trayectoria de las maestras y los maestros, en las relaciones y dinámicas del aula, la escuela, la comunidad, en diferentes entornos y espacios de colaboración y en las dinámicas que derivan de la cotidianidad, susceptible de ser analizada desde una perspectiva crítica que reconozca a la vida cotidiana como las acciones que hacen en conjunto las personas que viven en una comunidad (SEP, 2023g).

Se aprende a mirar a la práctica docente como un todo que contempla la suma de sus partes, así como a la especificidad de cada parte respecto del todo, influyéndose entre sí (Bezanilla *et al.*, 2018), y al ser una experiencia fluida y dinámica, que permanece en constante cambio y reconfigura al sujeto, ha de ser problematizada en un proceso continuo, sistemático y recurrente, que permita identificar situaciones o hechos con un significado particular para cada docente, favoreciendo la movilización de saberes y conocimientos para su resignificación (Smyth, 1991). Para lograrlo, es necesario romper con los paradigmas del perfeccionamiento docente, que implican una visión homogeneizante, orientada a la actualización principalmente disciplinar y didáctica de los contenidos curriculares, y otras temáticas que operan desde enfoques remediales y lógicas prescriptivas (Gonzalez-Weil, Cortez, Pérez, Bravo & Ibaceta, 2013), posibilitando que maestras y maestros participen de procesos formativos que tengan relación directa con su vida profesional, a través de una lectura crítica de la realidad y de lo que viven cotidianamente en el ejercicio de su función.

Por lo anterior, se propone establecer las condiciones para que maestras y maestros se formen desde el cuestionamiento de sus propias prácticas y las creencias que las sostienen (Chamizo & García-Franco en Rodríguez-Sosa *et al.*, 2017), de tal manera que al analizarlas identifiquen problemáticas o situaciones recurrentes, que sean explicadas a través de la reflexión y la integración de conocimientos teóricos y saberes personales y profesionales. Este proceso, siguiendo a Mercado (2002), tiene un carácter dialógico que recupera las voces propias o ajenas de experiencias pasadas y presentes (que están en práctica, en un proceso de prueba), con la intención de hacer posible la formulación de propuestas que atiendan de manera crítica y colaborativa las situaciones a las que se enfrentan, sustituyendo “el lenguaje de la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales de [los procesos educativos]” (Giroux, 1990).

Cabe señalar que la contextualización y la problematización de la práctica docente, influida por las dinámicas locales y globales y por factores multidimensionales (como los





económicos, políticos e ideológicos), configuran y resignifican la identidad de las maestras y los maestros, lo cual puede ocurrir durante la formación, en un constante proceso dialéctico a partir de tres dimensiones: construcción, deconstrucción y reconstrucción, considerando la subjetividad personal y colectiva.

1.2 Hacia una nueva cultura de la formación continua y el desarrollo profesional docente

Las transformaciones en materia de formación continua, cuyas bases fundamentales se encuentran establecidas en el Artículo 3º Constitucional y las leyes secundarias, están sustentadas en la necesidad de revalorizar la labor de las maestras y los maestros mexicanos, reconociéndoles como profesionales de la educación y agentes fundamentales capaces de promover cambios educativos y sociales.

La formación continua involucra procedimientos y mecanismos orientados a impulsar el desarrollo humano y profesional de las maestras y los maestros en sus distintas funciones (docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión y de Tutoría), a través de acciones de formación e intervenciones formativas pertinentes y relevantes en las que se dinamicen y movilicen colectivamente los saberes, experiencias y conocimientos. Para ello, es fundamental reconocer la experiencia de maestras y maestros, así como su vinculación y compromiso con la comunidad, que contemple sus contextos, para la transformación de las prácticas en su beneficio, así como del desarrollo integral de NNA.

Esta perspectiva tiene el objetivo de promover relaciones pedagógicas que impulsen la reflexión y acción colegiada sobre sus prácticas educativas, la colaboración al interior de las aulas, en la escuela y con la comunidad, la autonomía profesional, el liderazgo en la gestión escolar, la generación de ambientes escolares y áulicos propicios para el aprendizaje y la corresponsabilidad del colectivo docente, las familias y otras figuras educativas y sociales del entorno en el proceso de enseñanza.

En la presente *Estrategia* se define a la formación continua en Educación Básica como el proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que “contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (CGPFCDPD- 2021, DOF 27-05-2022).

Así mismo, el desarrollo profesional docente se concibe como el “proceso de aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad docente, que ocurre principalmente en el tiempo y el espacio de las interacciones que se producen en el aula y la escuela y que está determinado por diversos factores, entre los que se destacan: las características de la escolaridad y de la formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo, tales como las redes, colegios, academias e institutos; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y materiales educativos, el contexto, la cultura escolar o la infraestructura y equipamiento para la formación; la carrera docente, el tipo de contratación, salario y prestaciones; así como las condiciones de trabajo relacionadas con la salud y la seguridad” (CGPFCDPD -2021, DOF 27-05-2022: p. 2).



Es necesario añadir que la trayectoria del magisterio se interpela por la formación continua, la cual abarca distintas etapas posteriores a la formación inicial, desde “la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral” (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022: p. 3). Esto es, la formación en la etapa inicial de una nueva función corresponde a un momento de desarrollo profesional que requiere atención específica para promover la generación de saberes y conocimientos que permitan una integración gradual desde las dinámicas particulares del contexto, el aula, la escuela o la zona. Por otro lado, la formación en servicio comprende las diferentes funciones a lo largo de su vida laboral, para acompañar el desarrollo profesional del magisterio con el fin de dirigir sus esfuerzos al máximo logro de aprendizaje y el desarrollo integral de NNA.

1.3 Instancias concurrentes y la importancia de su vinculación

Como agentes fundamentales del proceso educativo, y en reconocimiento de su contribución a la transformación social, las maestras y los maestros tienen derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización, que les permita cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional, de acuerdo con el Artículo 3º Constitucional.

El Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA), regulado por la Autoridad Educativa Federal, impulsa que las maestras y los maestros tengan acceso a acciones de formación e intervenciones formativas en condiciones de equidad que amplían las oportunidades y promueven su desarrollo profesional. El SIFCA se vincula y colabora con el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM), a cargo de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), y el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE), coordinado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

Asimismo, en las acciones de vinculación y colaboración, se involucran diversas instancias que cuentan con atribuciones en materia de formación continua:

- Autoridad Educativa Federal. Secretaría de Educación Pública, a través de la Unidad de Promoción de Excelencia y Equidad Educativa (UPEEE) y la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCD).
- Autoridad Educativa Federal. Subsecretaría de Educación Básica.
- Autoridad Educativa Federal. Subsecretaría de Educación Media Superior-Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico.
- Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM).
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).

Hoy en día la relación que guardan estas instancias hace posible la toma de acuerdos y decisiones que fortalecen la formación continua en beneficio de las maestras y los maestros, hallando puntos de encuentro en los caminos trazados en el marco de los procesos que cada una emprende. Los niveles de aproximación, que se desprenden de lo establecido desde la misma ENFC, conllevan actividades de colaboración para apuntalar las prioridades nacionales, como es el caso del reconocimiento que tienen las acciones de formación y las intervenciones formativas por parte de la USICAMM. En este sentido, se destaca que la formación continua toma como referencia el *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales,*



criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar (SEP, 2023d), documento que define los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que las maestras y los maestros necesitan conocer y saber hacer en las distintas etapas de su trayectoria profesional.

Asimismo, se ha impulsado y se continuará fortaleciendo que las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, promuevan una mayor vinculación y trabajo colegiado con las instancias a cargo de temas clave transversales y de atención a favor de la equidad y la excelencia en educación, como son los responsables de educación indígena, migrante y otras instancias gubernamentales asociadas con la atención a estas poblaciones, así como con las especializadas en asuntos concernientes a la igualdad entre mujeres y hombres.

1.4 Prioridades de la formación continua

La Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos (DGFCDD), en su facultad de coordinar y regular los procesos relativos a la formación continua de maestras y maestros de Educación Básica, define las prioridades que han de orientar las diversas acciones para el fortalecimiento y la contribución al desarrollo profesional docente, en el marco del cumplimiento de los propósitos del Sistema Educativo Nacional, en los términos que establece el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y de la Nueva Escuela Mexicana.

Las prioridades establecidas en la presente *Estrategia*, y descritas a continuación, se determinaron a partir de la importancia de impulsar e implementar políticas públicas en materia de formación continua desde una perspectiva pedagógica que permita garantizar procesos formativos de maestras y maestros con equidad y excelencia.

Ampliar la cobertura de maestras y maestros que participan en acciones de formación e intervenciones formativas, que contribuya al fortalecimiento de su desarrollo profesional y la mejora de su práctica, a partir de promover las condiciones equitativas e inclusivas para que ejerzan su derecho a la formación continua. Para ello, es fundamental diversificar las acciones de formación y las intervenciones formativas en sus distintos tipos y modalidades de implementación, que se desarrollen con los recursos estatales y las que resulten de la coordinación con organismos nacionales e internacionales, así como las que emergen en el marco del PRODEP.

Impulsar la formación continua con base en los principios que propone la Nueva Escuela Mexicana y el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022, contemplando acciones de formación que promuevan la justicia social y la solidaridad con el entorno, a fin de evitar, en la práctica docente, la reproducción de desigualdades y exclusiones basadas en la clase social, la orientación e identidad sexual y de género, la condición física, económica, sociocultural, la adscripción a un grupo étnico o afrodescendiente, para promover prácticas incluyentes, basadas en el reconocimiento de las diferencias. Asimismo, las acciones de formación estarán articuladas por los elementos centrales de la NEM; con énfasis en el derecho humano a la educación para las NNA, la integración curricular (Ejes articuladores, Campos formativos, metodologías sociocríticas y enfoques globalizadores), la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo de la autonomía profesional de las maestras y los maestros, el trabajo colaborativo, así como problematización y



resignificación de la práctica docente a través de la reflexión colectiva y el diálogo con las y los estudiantes.

Impulsar acciones de formación e intervenciones formativas que atiendan las necesidades y problemáticas de docentes, directivos y comunidades escolares en Educación Básica, orientadas al desarrollo de capacidades y saberes interdisciplinarios, pedagógicos y didácticos de maestras y maestros, a fin de favorecer su desarrollo humano integral y sus trayectorias profesionales. Las intervenciones formativas, desde una perspectiva a largo plazo, representan acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes, que detonan una constante reflexión de las prácticas, para movilizar, resignificar y fortalecer las capacidades, saberes y conocimientos de maestras y maestros, a través del diálogo entre colegas, con estudiantes y la comunidad escolar. Por su parte, las acciones de formación buscan propiciar la problematización de la práctica docente, a partir de la reflexión y el trabajo colegiado, que les permitan construir significados en torno a su labor, considerando el contexto y los distintos factores multidimensionales que le impactan, favoreciendo la concientización de las acciones y la toma de decisiones pedagógicas tanto individuales como colectivas. Ambas contribuirán a la transformación y construcción de prácticas educativas de excelencia y al logro de los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional.

Atender a maestras y maestros que laboren en zonas o localidades donde se concentran las escuelas en contextos de vulnerabilidad, entendiéndolas como aquellas que se ubican en comunidades urbanas o rurales, principalmente en los servicios de educación indígena, especial, multigrado o telesecundaria a las que asisten grupos indígenas, migrantes, jornaleros agrícolas y afroamericanos, o regiones con mayor rezago educativo, o que enfrenten diversas situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, de identidad lingüística o cultural, origen étnico, situación migratoria, condiciones físicas y/o psicológicas, entre otras. Para ello, se impulsan acciones de formación orientadas a favorecer el conocimiento y habilidades de las maestras y los maestros para el desarrollo de una práctica que considere los saberes con un carácter curricular y didáctico diferenciado, incluyente y con un enfoque intercultural crítico, que responda a las condiciones personales, socioemocionales, sociales, lingüísticas, culturales y económicas, en atención a los diversos tipos de necesidades del estudiantado, escuelas, comunidades y regiones del país; fomente una educación con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, la equidad y la solidaridad, que permita visibilizar las contribuciones, las historias, así como las representaciones simbólicas y materiales de los pueblos y grupos históricamente oprimidos y excluidos.

Promover la igualdad entre mujeres y hombres, a través de la formación continua en Educación Básica, sensibilizando al magisterio respecto a la importancia de construir y consolidar la igualdad sustantiva entre las personas, a partir de considerar contenidos y saberes transversales en torno a los roles y estereotipos de género, prevención de la discriminación, violencia y desigualdad, reasignación de responsabilidades dentro de la escuela y el hogar para la convivencia igualitaria, uso de lenguaje incluyente y no sexista, prevención del abuso sexual infantil, igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, derechos sexuales y reproductivos, y educación sexual integral.

Fortalecer los equipos académicos de formación continua de las entidades federativas, a través del acompañamiento y formación con base en sus necesidades, para el desarrollo de habilidades y capacidades que favorezcan la labor que realizan. Para

ello, será fundamental promover la organización de espacios y tiempos donde se detonen situaciones de aprendizaje individuales y colectivas, y la recuperación de experiencias surgidas de las problemáticas y necesidades de su quehacer y contextos.

Es importante resaltar que los resultados de la evaluación diagnóstica (LRMMCE), que emane de la coordinación con las instancias responsables de su definición e implementación, serán utilizados para revisar y actualizar las prioridades que orientarán la formación continua. Una vez que se lleva a cabo, se establecerán mecanismos que posibiliten el análisis contextualizado de los resultados y la elaboración de un diagnóstico integral de las necesidades específicas de formación continua, a fin de contribuir al fortalecimiento del desarrollo y la superación profesional de las maestras y los maestros.

1.5 Comité Nacional (CNFC) y Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua (CEyCMFC)

Las *Disposiciones Generales para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua*, fueron emitidas por la UPEEE, a través de la DGFCD, el 31 de mayo del 2023, con fundamento en los *Criterios Generales (CGPCDPD-2021, DOF 27-05-2022)*. Como resultado de su revisión y análisis, se realizó una actualización en abril de 2024.

Las *Disposiciones Generales* tienen por objeto definir las bases para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional (CNFC) y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua (CEyCMFC), como los espacios de deliberación para el desarrollo de los procesos de valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente y las intervenciones formativas que los integran y con las que estos se operan, así como del diseño de las acciones de formación en la Educación Básica.

Con relación a los alcances del CNFC, las dos funciones que realiza son las siguientes:

1. Valorar el diseño de las acciones de formación de carácter nacional, que se pondrán a consideración de la Autoridad Educativa Federal, quien determinará las que estarán a disposición de las Autoridades Educativas de los Estados y de la Ciudad de México, para su posible implementación, y
2. Coordinar los procesos de valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas y las intervenciones formativas que los integran y con las que estos se operan, y del diseño de las acciones de formación, que llevan a cabo los CEyCMFC, a través de formular documentos e instrumentos que orienten los procesos de valoración y elaborar informes de seguimiento para la mejora continua.

Cabe señalar que las funciones del CNFC y los CEyCMFC, se relacionan con las que llevan a cabo la DGFCD y las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, para la coordinación de la operación de la formación continua, desde sus respectivos ámbitos de competencia. A continuación, se describen las funciones y acciones del Comité Nacional, así como las que corresponden a las Autoridades educativas de las entidades federativas.



Función 1: Valorar el diseño de las acciones de formación de carácter nacional, que se pondrán a consideración de la Autoridad Educativa Federal, quien determinará las que estarán a disposición de las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, para su posible implementación.

Figuras que participan: CNFC/ DGFCDD

Acciones:

1. El CNFC diseña y emite la Convocatoria pública para proponer acciones de formación de carácter nacional.
 - 1.1. El CNFC sesiona para conformar dos comisiones: comisión encargada de diseñar la Convocatoria pública y comisión para actualizar los Instrumentos para la valoración de acciones de formación de carácter nacional.
 - 1.2. La comisión encargada de los Instrumentos para la valoración de acciones de formación de carácter nacional elabora y comunica al CNFC.
 - 1.3. La comisión encargada de diseñar la Convocatoria pública elabora propuesta y comunica al CNFC.
2. El CNFC da V.º B.º y envía a la DGFCDD. La DGFCDD realiza la difusión de la Convocatoria pública en su portal institucional.
3. La Secretaría Técnica (ST) lleva a cabo la sistematización y revisión de las propuestas recibidas.
4. El CNFC realiza la valoración de las propuestas sistematizadas por la ST.
 - 4.1. La ST propone a la Presidencia del CNFC la conformación de triadas para realizar la valoración; para su aprobación.
 - 4.2. La ST entrega las acciones de formación a valorar a cada una de las triadas conformadas.
 - 4.3. Las triadas realizan la valoración y envían los resultados de ésta a la ST.
 - 4.4. El CNFC sesiona para emitir el Dictamen de la valoración y resolver controversias en la valoración, de ser el caso.
5. La Junta Directiva del CNFC notifica el Dictamen a las vertientes de participación, vía oficio.

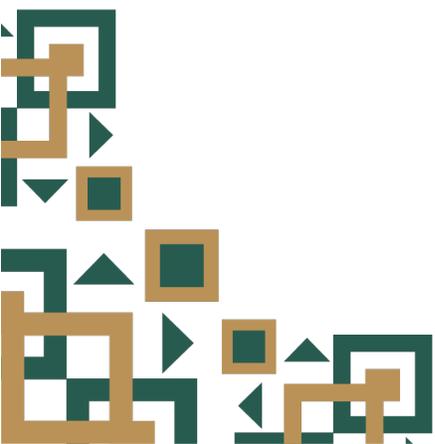
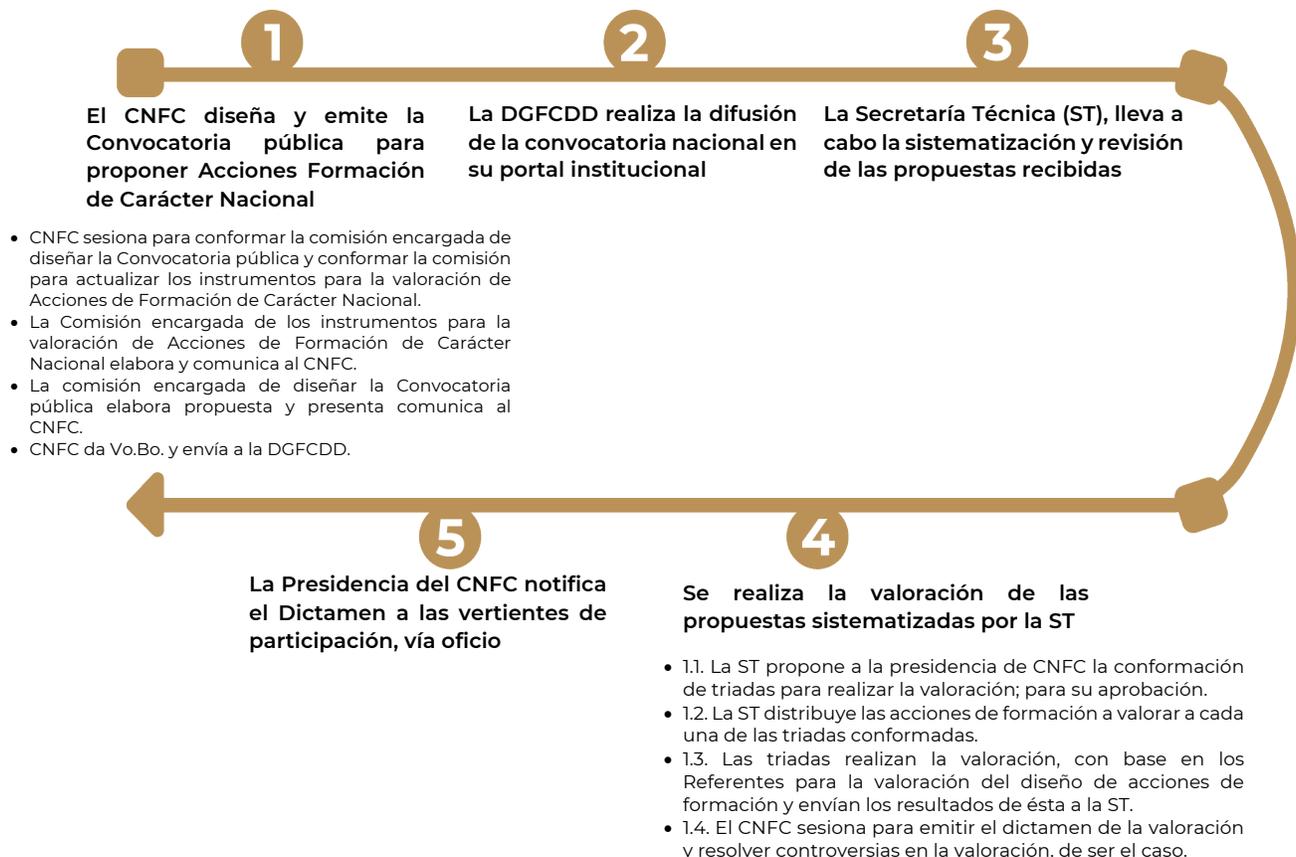


Figura 1. Valorar el diseño de las acciones de formación de carácter nacional

Funciones del Comité Nacional de Formación Continua

Función 1: Valorar el diseño de las acciones de formación de carácter nacional, que se pondrán a consideración de la autoridad educativa nacional, quien determinará las que estarán a disposición de las autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, para su posible implementación.



Ahora bien, la función de valoración del diseño de las acciones de formación de carácter nacional concluye con la emisión del Dictamen por parte del Comité Nacional de Formación Continua. A partir de este momento, la DGFCDD lleva a cabo los procedimientos referentes a la coordinación de su operación.

A continuación, se señala lo que corresponde a la Dirección General y a las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas respecto al proceso de implementación.

1. La DGFCDD coordina la recepción, organización y sistematización de las acciones de formación de carácter nacional dictaminadas favorablemente.
 - 1.1. Con asesoría del Área Jurídica de la SEP, elabora la Carta de Cesión de Derechos.
 - 1.2. De manera presencial, recibe de las vertientes de participación los materiales de las acciones de formación de carácter nacional dictaminadas favorablemente; para su revisión.



- 1.3. Una vez revisados los documentos, reúne a las vertientes para que firmen la Carta de Cesión de Derechos.
- 1.4. Organiza y sistematiza los materiales para ponerlos a consideración de la UPEEE.
2. La UPEEE determina las acciones de formación de carácter nacional que estarán a disposición de las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, las cuales se publicarán en la plataforma operativa de la DGFCDD.
3. La DGFCDD notifica a las Autoridades educativas responsables de formación continua de las entidades federativas, las acciones de formación de carácter nacional disponibles para su posible implementación, vía correo electrónico y en reunión nacional.
4. Las Autoridades educativas responsables de formación continua de las entidades federativas seleccionan las acciones de formación de carácter nacional a implementar.
5. Las Autoridades educativas responsables de formación continua de las entidades federativas hacen la solicitud de registro ante la DGFCDD, de las acciones de formación de carácter nacional a implementar en su entidad.
6. La DGFCDD autoriza a las entidades que así lo soliciten y que realicen el proceso en tiempo y forma, la implementación de las acciones de formación de carácter nacional, a través del oficio de registro.
7. Las Autoridades educativas responsables de formación continua de las entidades federativas implementan las acciones de formación de carácter nacional.

Función 2: Coordinar los procesos de valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas y las intervenciones formativas que los integran y con las que estos se operan, y del diseño de las acciones de formación, que llevan a cabo los CEyCMFC, a través de formular documentos e instrumentos que orienten los procesos de valoración y elaborar informes de seguimiento para la mejora continua.

Figuras que participan: CNFC

De manera concreta, las acciones del CNFC, al respecto de esta función, son las siguientes:

1. Dar seguimiento a la conformación de los CEyCMFC y, en su caso, emitir recomendaciones de mejora.
 - 1.1. La ST del CNFC envía oficio a sus pares de los CEyCMFC, solicitando le informen sobre su conformación, especificando los posibles cambios o bajas de sus integrantes.
 - 1.2. Las ST de los CEyCMFC envían la información solicitada.



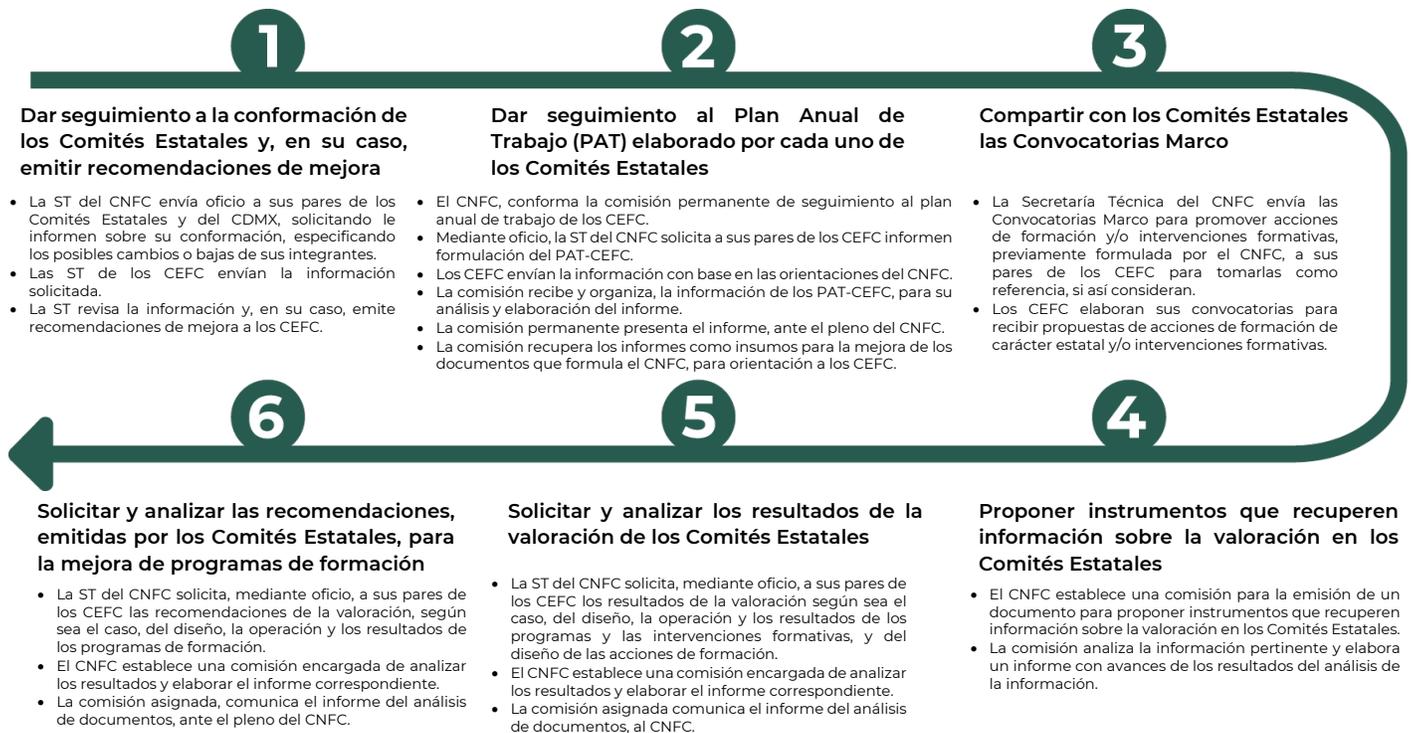
- 1.3. La ST revisa la información y, en su caso, emite recomendaciones de mejora a los CEyCMFC.
2. Dar seguimiento al PAT elaborado por cada uno de los CEyCMFC.
 - 2.1. El CNFC conforma la comisión permanente de seguimiento al PAT de los CEyCMFC.
 - 2.2. Mediante oficio, la ST del CNFC solicita a sus pares de los CEyCMFC el envío del PAT 2024.
 - 2.3. Los CEFC envían la información con base en las orientaciones del CNFC.
 - 2.4. La comisión permanente, asignada para ello, recibe y organiza la información de los PAT (Actas de instalación, convocatorias y Actas ordinarias/extraordinarias de los CEyCMFC), para su análisis y la posterior elaboración del informe correspondiente.
 - 2.5. La comisión permanente comunica el informe realizado al CNFC.
 - 2.6. La comisión permanente recupera los informes como insumos para la mejora de los documentos que formula el CNFC, para orientar a los CEyCMFC en los procesos de valoración que llevan a cabo.
3. Compartir con los CEyCMFC las Convocatorias Marco.
 - 3.1. La ST del CNFC envía las Convocatorias Marco para proponer acciones de formación y/o intervenciones formativas, previamente formuladas por el CNFC, a sus pares de los CEyCMFC para tomarlas como referencia, si así lo consideran.
 - 3.2. Los CEyCMFC elaboran sus convocatorias para recibir propuestas de acciones de formación de carácter estatal y/o intervenciones formativas.
4. El CNFC a través de la comisión propone instrumentos que recuperen información para la valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas y las intervenciones formativas que los integran y con las que estos se operan, que realizan los CEyCMFC.
 - 4.1. La comisión elabora la propuesta de Instrumentos.
 - 4.2. El CNFC aprueba los instrumentos.
 - 4.3. El CNFC enviar a los CEyCMFC los instrumentos.
5. Solicitar y analizar los resultados de la valoración a los CEyCMFC.
 - 5.1. La ST del CNFC solicita, mediante oficio, a sus pares de los CEyCMFC, los resultados de la valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas y las intervenciones formativas que los integran y con las que estos se operan, y del diseño de las acciones de formación.



- 5.3 El CNFC establece una comisión encargada de analizar los resultados y elaborar el informe correspondiente.
- 5.4 La comisión asignada comunica el informe del análisis de documentos al CNFC.
- 6. El CNFC, con base en los informes recibidos, emite recomendaciones de mejora para los procesos de valoración llevados a cabo por los CEyCMFC.

Figura 2. Coordinación de los procesos de valoración
Funciones del Comité Nacional de Formación Continua

Función 2: Coordinar los procesos de valoración, según sea el caso del diseño, la operación y los resultados de los programas, las intervenciones formativas y el diseño de las acciones de formación, que llevan a cabo los Comités Estatales y de la Ciudad de México, a través de formular documentos e instrumentos que orienten los procesos de valoración y elaborar informes de seguimiento para la mejora continua.



Al respecto, en el marco de atribuciones, corresponde a la UPEEE, a través de la DGFCDD, mantener comunicación y brindar acompañamiento a las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, para la coordinación de las actividades de los CEyCMFC, así como recuperar información sobre su operación y dar seguimiento al respecto.



2. La formación continua según su diseño

2.1 Programas de formación continua y desarrollo profesional docente e intervenciones formativas

Los *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior* (CGPFCDPD-2021), de acuerdo con el marco jurídico vigente (LGE, LGSCMM y LRRMCE), establecen la importancia de formular programas de formación continua y desarrollo profesional docente, así como intervenciones formativas que los integran y con las que operan.²

El enfoque de formación situada y su concreción en los programas de formación continua y desarrollo profesional docente

El enfoque de formación situada surge en los años noventa desde los campos de la investigación y las políticas públicas como una alternativa a las perspectivas instrumentales, predominantes en los sistemas educativos latinoamericanos, que conciben a las y los docentes como sujetos con carencias a ser subsanadas (Vezub, 2019). Se desarrolla desde la comprensión de que el conocimiento no se produce en el vacío, sino que se realiza en “situación”, en un contexto específico donde los sujetos se relacionan con otros, por lo que la formación docente es un continuo que abarca toda la vida y todos los aprendizajes, formales e informales, de las y los maestros (Ávalos, 2007).

Algunos antecedentes del enfoque situado se encuentran en los aportes de distintas disciplinas como la antropología, la sociología y la psicología social (Borko, 2004), así como en la perspectiva sociocultural representada principalmente por Dewey y Vygotsky (Putnam & Borko, 2000). Este enfoque se ha nutrido de experiencias gubernamentales centradas en la escuela, el asesoramiento en el centro, las comunidades profesionales de práctica y de experiencias focalizadas asociadas con movimientos magisteriales.

Leontiev, Luria y Engeström sentaron las bases para introducir la categoría de *situacionalidad* (Kontos, 2016). El significado de lo situado tiene una profunda raíz en la teoría sociocultural del aprendizaje (Lave y Wenger, 1991), desde la cual los saberes y conocimientos tienen un carácter esencialmente social y suceden cuando las personas participan e interactúan en las actividades de un mundo culturalmente estructurado para, al mismo tiempo, desde esas actividades contribuir a transformarlo, por lo que el aprendizaje es considerado una práctica social. Por ello, lo situado no refiere sólo a un lugar y un tiempo determinado, sino a la particularidad de la práctica colectiva que favorece el aprendizaje de las personas, en el marco de un conjunto de condiciones sociales y culturales del lugar en el que ésta ocurre, la historicidad de quienes interactúan, las reglas que delimitan su actuar, las herramientas que utilizan, las relaciones de poder entre las y los participantes y otros aspectos más (Putnam & Borko, 2000; Lave & Wenger, 1991, y Engeström, 2015).

² Las secciones correspondientes a este apartado, 2.1, fueron desarrolladas a partir de la información proporcionada por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu).



La formación docente situada es un enfoque con resonancias en la práctica que se distingue por considerar la historicidad de las y los docentes que enmarca sus saberes, experiencias, particularidades y formas de aprendizaje (Lave y Wenger, 1991, y Tardif, 2014), por lo que revaloriza a las maestras y los maestros impulsando su autonomía profesional, su capacidad crítica y su responsabilidad con las y los otros: estudiantes, madres, padres y miembros de las comunidades. Las condiciones que debe cumplir para ello son las siguientes:

- movilizar al sujeto docente que deconstruye y reconstruye su práctica docente a partir de procesos reflexivos sobre los desafíos cotidianos que enfrenta, que sólo son posibles frente a otros, expandiendo su subjetividad y la posibilidad de que se problematice a sí mismo y a su práctica, sin seguir esquemas abstractos o instrumentales prescritos;
- considerar y atender no sólo el contexto donde se desarrolla la práctica docente, sino también el territorio más amplio que es complejo, donde coexisten procesos sociales, recursos, pautas culturales y conflictos, entre otros, con tensiones entre los sujetos y las instituciones;
- recuperar los saberes y conocimientos adquiridos por las y los docentes a lo largo de su trayectoria profesional y de vida; favorecer la creación de saberes, la reflexión, el aprendizaje colaborativo y la mejora considerando referentes teóricos y experienciales, y establecer conversaciones entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, por lo que son valiosos el acompañamiento y los procesos de formación continuos en el tiempo, y
- buscar que sea en colectivo donde se generen saberes y conocimientos y se tomen las decisiones, donde la participación y el trabajo colaborativo de las y los docentes -de preferencia que compartan un mismo contexto institucional y sociocultural- les permita colaborar, definir propósitos y articular acciones compartidas.

El enfoque situado implica una nueva cultura en la formación continua con dimensiones pedagógicas, políticas y éticas. Ésta será situada cuando se aborden los problemas de la práctica que enfrentan docentes de un mismo nivel educativo, servicio o contexto, y sea destinada a las y los docentes de todos los tipos, niveles y modalidades educativas, además de configurarse como un proceso sostenido en el tiempo, que promueve el funcionamiento de redes docentes y comunidades de práctica.

Diseño de programas de formación

El enfoque situado posibilita nuevas miradas y acciones de política pública para fortalecer la formación continua de docentes. En este sentido, y de acuerdo con los *Criterios generales (CGPFCDPD-2021)*, se establecen cuatro aspectos centrales: 1) acercar la toma de decisiones sobre la formación continua a las autoridades educativas más próximas a las y los docentes y a su práctica, en un marco federalista; 2) considerar a la formación como un continuo en la trayectoria profesional docente, que va de la etapa inicial, a la inserción a la función educativa y a la etapa en servicio, hasta el retiro, cada una con desafíos distintos a enfrentar; 3) plantear la formación continua con una mirada de mediano plazo y, finalmente, 4) visibilizar la diversidad de funciones que desarrollan maestras y maestros (docentes frente a grupo, directivos y personal de acompañamiento pedagógico).



Así, las autoridades educativas federal, de los Estados y de la Ciudad de México, los organismos descentralizados y Mejoredu, diseñarán, operarán y evaluarán programas de formación continua y desarrollo profesional docente³, los cuales:

- atenderán a docentes de un tipo educativo y una etapa formativa específica (inserción o formación en servicio), y la función que desempeñan,
- tomarán en cuenta los contextos y las realidades, regionales y locales, las necesidades educativas y condiciones de vulnerabilidad social, y
- se operarán mediante las intervenciones formativas correspondientes a cada ciclo escolar o ejercicio fiscal, que serán graduales, para la atención de todas y todos los docentes, según el nivel, modalidad y tipo de servicio, así como progresivas para la ampliación y profundización de los contenidos que aborden.

De manera concreta, los programas integrarán lo siguiente:

- I. Análisis del estado de la situación que enfrenta la formación continua y la etapa formativa de las y los docentes que atenderá el programa y sus características de acuerdo con: la función que desempeñan y la complejidad y especificidad que plantea; el análisis histórico de las acciones de formación puestas en marcha para ellas y ellos; las características de las y los estudiantes, docentes o colectivos que atienden; los territorios de trabajo, y los rasgos y retos de la gestión escolar y educativa que incide en ella.
- II. Objetivo o intencionalidad de mediano plazo (preferentemente a 6 años) que contribuya a avanzar hacia la situación a la que se aspira lograr y promueva una educación de excelencia con justicia social y al alcance de todas y todos.
- III. Ruta de avance anual que seguirá el programa de formación para el logro de su objetivo, mediante intervenciones formativas graduales y progresivas que operarán por ciclo escolar o ejercicio fiscal.
- IV. Mecanismos de seguimiento que definan: responsables, periodos e instrumentos para realizar el monitoreo de las intervenciones formativas, cada ciclo escolar o ejercicio fiscal, así como los procesos para la valoración del programa que se realizará cada tres años, tomando en cuenta los resultados anuales de las intervenciones formativas.
- V. Mecanismos de difusión del programa y las intervenciones formativas que lo integran, dirigidos a las y los docentes de Educación Básica.
- VI. Organización y mecanismos de coordinación en el ámbito de competencia correspondiente para diseñar, operar y evaluar el programa: personal, recursos financieros, de infraestructura y tecnológicos, entre otros aspectos.

³ Además, serán responsables de establecer espacios de deliberación colegiados, para su valoración. En Educación Básica, se denominan Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua (Ver apartado 1.4).



Los programas de formación continua y desarrollo profesional docente que emitan las autoridades educativas federales y Mejoredu podrán ser operados por las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, de manera complementaria a los que éstas hayan diseñado.

En el año 2024 continuará la transición de acciones de formación hacia programas de formación continua e intervenciones formativas, así como la valoración de su diseño, operación y resultados, en el marco del cumplimiento de la normativa sobre la aplicación de los *Criterios generales* (CGPFCDPD-2021). Por ello, las Autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México dispondrán hasta el mes de agosto para concluir el diseño de programas estatales que, luego de la valoración de la pertinencia, coherencia y factibilidad de su diseño por parte del Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua, podrán iniciar su operación mediante intervenciones formativas formuladas en la entidad.

Componentes para la formulación de intervenciones formativas

Las intervenciones formativas son un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas y progresivas, congruentes con el objetivo y ruta de avance de un programa de formación continua, que materializan el enfoque situado y la visión de mejora continua de la práctica docente en el mediano plazo, considerando los contextos y condiciones en los que ésta se desarrolla en los distintos niveles, servicios, modalidades y tipos de organización de la Educación Básica.

Las intervenciones formativas solo pueden ser formuladas en el marco de un programa de formación continua, teniendo en cuenta las cuatro condiciones del enfoque situado que se mencionaron anteriormente; se desarrollan a partir de un ciclo de seis componentes articulados (Figura 3): problematización de la práctica, aspectos de mejora y propósitos, contenidos, dispositivos formativos, acompañamiento pedagógico, y monitoreo (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022).

Figura 3. Componentes de la intervención formativa



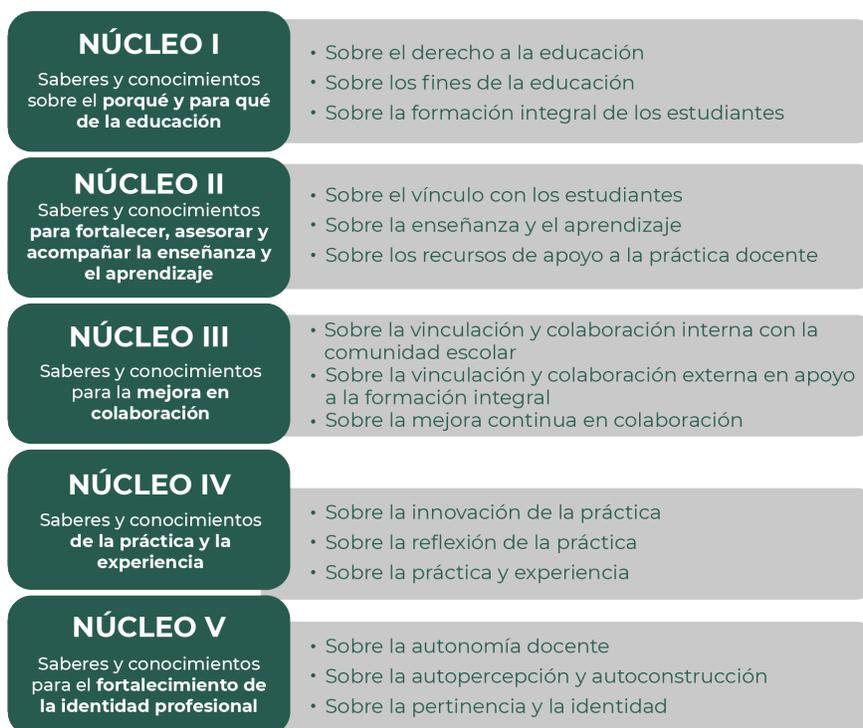
Fuente: Elaboración de Mejoredu.



Considerando que la práctica de las maestras y los maestros es compleja y multidimensional, y que adquiere singularidad a partir de la etapa formativa, la función que desempeñan y el contexto en el que se desarrollan, en el proceso de formulación de una intervención formativa es central la problematización de la práctica con apoyo del *Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua* (MRSCDFC). Éste es una guía no limitativa ni exhaustiva, que reconoce la multiplicidad de saberes y conocimientos que se encuentran inmersos en la práctica docente, a fin de detonar el desarrollo de éstos con base en la recuperación de la práctica y la experiencia.

El *Marco de referencia* se compone de núcleos y dimensiones, los cuales se muestran en la siguiente figura.

Figura 4. Núcleos y dimensiones del MRSCDFC



Fuente: Elaboración de Mejoredu.

Ambos, problematización de la práctica y *Marco de referencia*, orientan la toma de decisiones en cada uno de los componentes. La primera es un proceso de indagación, cuestionamiento y análisis de situaciones problemáticas (retos, desafíos y tensiones) que experimentan los docentes en su trabajo cotidiano, considerando la realidad y contextos educativos en donde laboran, para delimitar un problema de la práctica susceptible de ser abordado durante la intervención formativa, y a partir del cual se definen aspectos de mejora, propósitos y contenidos.

Los aspectos de mejora de la intervención formativa plantean la transformación de la práctica docente, en el mediano plazo, a la que se aspira contribuir con la intervención formativa. Los propósitos establecen su intencionalidad y alcance en función de las condiciones para su implementación. Los contenidos, por su parte, se derivan del





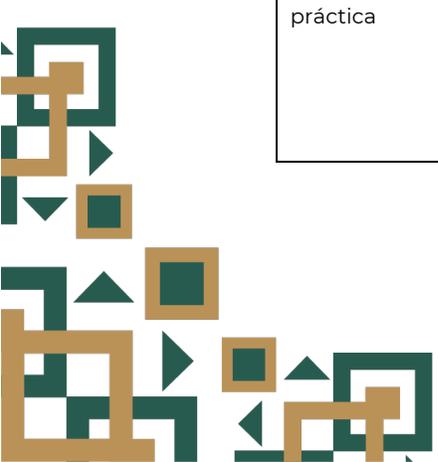
propósito y expresan los saberes y conocimientos que se movilizan para dar lugar a la construcción de nuevos significados sobre la práctica. Estos pueden ser declarativos, procedimentales y actitudinales (Díaz & Hernández, 2002):

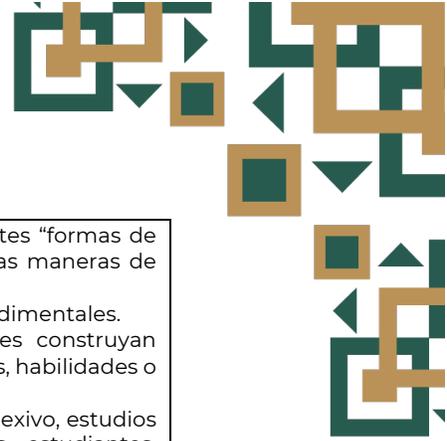
- Declarativos: refieren al conocimiento de datos, hechos, conceptos y principios que confluyen en la práctica docente. Permiten el análisis y contraste de ideas con la posibilidad de tener nuevas perspectivas y acordar concepciones que adquieren significado común en el contexto de su práctica y se relacionan con el saber qué.
- Procedimentales: engloban diferentes tipos de reglas, técnicas, métodos, habilidades o estrategias. Posibilitan y potencian las experiencias de los docentes en variedad de ejecuciones y permiten compartir diferentes formas de realizar sus tareas para aprender del otro y con el otro; se relacionan con el saber hacer.
- Actitudinales: hacen referencia a las actitudes y los valores que guían la interacción entre los sujetos y generan nuevos esquemas de colaboración, participación y diálogo que impactan en la cultura escolar, al considerar el saber ser y saber convivir.

Para el logro del propósito y abordaje de los contenidos, se selecciona el o los dispositivos formativos que permitan organizar a las y los participantes en pequeños grupos para favorecer el diálogo y la interacción, en espacios y tiempos propicios para posibilitar la construcción y el desarrollo de los saberes y conocimientos docentes, mediante actividades para la reflexión individual y colectiva que ponen en juego referentes para pensar y movilizar la práctica (narrativas y espirales reflexivas), y detonadores para la reflexión (observación de la práctica, diarios personales, diálogo reflexivo, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, entre otros). El dispositivo se concreta en materiales y recursos que apoyen el proceso formativo para las y los participantes.

Tabla 1. Tipos de dispositivos

Encuentro	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona sobre la práctica por medio de la interacción y el diálogo entre pares y con otros actores educativos de la comunidad escolar o educativa. • Es pertinente para abordar principalmente contenidos actitudinales y procedimentales. • El intercambio con otras y otros permite construir una visión compartida. • Posibles detonadores: diálogo reflexivo, historia de vida y metáfora.
Tertulia pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona sobre la práctica por medio de su contraste con la teoría (a partir de materiales textuales, orales y audiovisuales), para motivar su transformación. • Es pertinente para abordar principalmente contenidos declarativos y motivar actitudes propicias para movilizar la práctica. • Los contenidos declarativos permiten generar un contraste con la práctica de las y los participantes, cuestionar y proponer otros modos de actuar. • Posibles detonadores: diálogo reflexivo, textos, ensayos docentes y metáfora.
Grupo de análisis de la práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona sobre la práctica al contrastarla con la de otras y otros. • Es pertinente para abordar principalmente contenidos procedimentales que den alternativas de atención a los problemas de la práctica cotidiana. • El intercambio con otras y otros, acompañado de referentes teóricos, permite identificar formas distintas de resolver situaciones que se enfrentan en la práctica. • Posibles detonadores: observación de la práctica, incidentes críticos, estudios de caso, diarios personales, ensayos docentes y diálogo reflexivo.





Taller	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona sobre la práctica a partir de contrastar diferentes “formas de hacer” para aprender y construir, con las y los otros, diversas maneras de desarrollar la práctica docente. • Es pertinente para abordar principalmente contenidos procedimentales. • Las acciones sugeridas buscan que las y los participantes construyan alternativas contextualizadas respecto a las técnicas, métodos, habilidades o estrategias utilizadas por las y los docentes. • Posibles detonadores: observación de la práctica, diálogo reflexivo, estudios de caso, incidente crítico, producciones de las y los estudiantes, instrumentos y herramientas de trabajo.
Seminario	<ul style="list-style-type: none"> • Se reflexiona sobre la práctica a partir de indagar y construir conocimientos derivados del análisis y discusión de la teoría. • Es pertinente para abordar principalmente contenidos declarativos, los cuales permiten detonar, mediante el diálogo, un contraste con concepciones y creencias que sustentan la práctica de las y los participantes. • Posibles detonadores: textos académicos especializados y diálogo reflexivo.

Fuente: Elaboración de Mejoredu.

Los componentes hasta aquí formulados brindan elementos suficientes para organizar la implementación de la intervención formativa en modalidad presencial o mixta, considerando la ruta de avance del programa de formación que corresponde, así como las condiciones estatales previstas para tal efecto, como son tiempos, espacios y recursos disponibles, participación del equipo técnico estatal, de la mesoestructura o de las vertientes de participación, entre otros.

Modalidades de implementación

Presencial. Es aquella en la que el desarrollo del trabajo e interacción entre los participantes en una intervención formativa se realiza de forma sincrónica en horarios y espacios físicos preestablecidos, que está a cargo de un coordinador.

Mixta. Es aquella que combina trabajo presencial y a distancia de manera tal que ambas experiencias son imprescindibles para alcanzar el propósito de la intervención formativa. Para el desarrollo del trabajo a distancia, se requieren sistemas de gestión de aprendizaje que posibilitan las interacciones de formas síncrona y asíncrona.

La implementación de las intervenciones formativas es responsabilidad de Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, así como las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, mismas que llevarán a cabo el monitoreo de ésta, obteniendo información para valorar la operación y resultados del programa de formación continua. Cabe recordar que Mejoredu y la Autoridad Educativa Federal son responsables del monitoreo de las intervenciones formativas que formulen, con la colaboración de los responsables de formación continua en cada entidad federativa.

Como tal, el monitoreo es un proceso continuo que consiste en sistematizar la experiencia formativa para conocer de qué manera se concretó la intervención formativa, y permite, además, identificar las fortalezas, dificultades y problemáticas que se presentan durante su implementación y las acciones que se realizan para atenderlas.

Por su parte, el acompañamiento pedagógico posibilita dar continuidad a los procesos reflexivos que se detonan durante la implementación de la intervención formativa, en los distintos ámbitos de responsabilidad y participación, en las aulas, escuelas, zonas o sectores escolares a partir de acciones de acompañamiento como asesoría técnico-





pedagógica, asesoría técnica, tutoría o equivalentes que se llevan a cabo en las zonas escolares. Para ello, se recomienda que en cada entidad federativa se establezcan mecanismos de coordinación con las áreas responsables de ese tipo de acciones.

2.2 Acciones de formación de carácter nacional y de las entidades federativas

La formación continua se concreta en acciones de formación, que articulan de manera coherente propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuya intencionalidad es propiciar la reflexión y transformación de las prácticas educativas y contribuir a fortalecer las capacidades interdisciplinarias, pedagógicas y didácticas de las maestras y los maestros, reconociendo la diversidad de contextos, condiciones y realidades en las que llevan a cabo su labor y atendiendo las necesidades formativas y las prioridades nacionales.

A través de las acciones de formación, maestras y maestros podrán reconfigurar los procesos educativos, además de construir significados en torno a su labor, desde la comprensión de las situaciones multidimensionales que la atraviesan. Asimismo, a partir de la reflexión, el diálogo y el trabajo colaborativo, podrán situarse como copartícipes de una formación que vaya más allá del desarrollo de habilidades técnicas y la reproducción de contenidos, centrándose en los retos y problemáticas de la práctica docente.

Perspectiva humanista, crítica y situada de la formación continua

En el diseño de las acciones de formación se recupera una perspectiva humanista, crítica y situada de la formación continua, basada en el diálogo, la reflexión, el análisis y el reconocimiento de los saberes y trayectorias profesionales de maestras y maestros, para fortalecer la toma de decisiones pedagógicas y transformar la práctica docente.

La perspectiva humanista y crítica⁴ de la formación permite a maestras y maestros, por un lado, enfrentar la complejidad (generada por el paradigma racionalista de la modernidad) que sumió en una profunda crisis a diversas esferas del mundo actual, como la educativa, al imponer una visión técnico-instrumental del conocimiento, y por el otro, reconocer el paulatino proceso de deshumanización que anulaba “aquellos rasgos del comportamiento y de la personalidad humanos que son indispensables para el conocimiento: la curiosidad, la búsqueda, la capacidad de sorprenderse, el interés personal y el placer por conocer y compartir el conocimiento, aspectos fundamentales para la construcción significativa del saber” (Porlán en Carmona, 2008, p. 129).

Maestras y maestros podrán proyectar mediante su práctica una educación humanista y crítica, “en la que prevalezcan principios de solidaridad, igualdad sustantiva, justicia social, interculturalidad, cuidado del medio ambiente, inclusión y derechos humanos” (SEP, 2022, DOF, 14-08-22), si y solo si, desde la formación continua son posicionados como “sujetos pensantes, actuantes, creadores y constructores de su vida individual y

⁴ Una formación continua humana y crítica toma en cuenta los preceptos fundamentales de la educación liberadora, cuyo principal marco de referencia son los postulados de Freire, y que, de acuerdo con Ander-Egg (1999) enfatiza en: lo humanizante, en este caso de las y los docentes, como sujetos libres y autónomos capaces de analizar la realidad y transformarla; lo dialógico, en el encuentro entre personas capaces de “decir su palabra” y “su mundo”; la concientización, como un acercamiento crítico al mundo y la cotidianidad para su comprensión; la problematización, que parte de la reflexión para desmitificar lo existente y pasar a la acción.



social (...) con pensamientos, afectos, sentimientos, valores y, sobre todo, capaces de construir su propia existencia” (Carmona , 2008, p. 130).

En cuanto a los procesos formativos, lo relevante no es que las maestras y los maestros demuestren cuánto saben, sino que desarrollen las capacidades para identificar el sustento teórico y conceptual que explique sus prácticas dentro de la escuela y el aula (Fourez, citado en Carmona, 2008), e incluso, que sean participes momentos de diálogo y reflexión que apuntalen a cuestionar aspectos relativos a la ideología, la cultura, las relaciones de poder, que se reproducen y se legitiman desde las prácticas docentes (Giroux, 1990), y que han acentuado “desigualdades y exclusiones basadas en la clase, género, condición física, grupo étnico y sexual” (SEP, 2022, DOF, 14-08-22, 2022).

Por ende, la perspectiva humanista y crítica también se encuentra en el impulso de que maestras y maestros estén en permanente cuestionamiento y que recuperen de manera natural formular preguntas sobre el qué, cuándo, dónde, cómo y por qué (Hooks, 2022) de lo que enseñan, identificando los sesgos presentes en su trabajo pedagógico, desentrañando los rasgos de la sociedad que refleja su práctica (la manera de entender el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza) y cuestionando aquello que se esconde bajo la acción cotidiana, de tal manera que puedan emprender un camino hacia la conciencia de sí mismos (como individuos, como profesionales y como parte de un colectivo) y de la ideología que podrían estar reproduciendo a través de sus actos.

Al respecto, es esencial que las y los docentes fortalezcan su pensamiento crítico, con una “mente «centrada en la libertad» que enseñe a transgredir y a transformar” (Hooks, 2022, p. 43), a fin de identificar aquellas acciones escolares que promueven la sumisión, la conformidad de los individuos, el refuerzo de la cultura y los sesgos dominadores, que son constructos reproducidos en contenidos, métodos e instrumentos pedagógicos, asignando papeles contrarios a la igualdad y al derecho a la no discriminación, promoviendo el pensamiento neoliberal, gerencialista y asimétrico.

La mentalidad colonizadora, que por años ha estado instalada en la escuela, moldea conciencias y actos, y “reproduce las insignias del progreso económico y del mérito social, [reafirma] una cultura homogénea (...), una lengua dominante y [un] discurso científico-positivista como canon de la producción de saberes” (Martínez, 2022, p.102), por lo que sería importante que las acciones de formación impulsen la visibilización de quienes presentan condiciones de marginación, vulnerabilidad, exclusión; reconociendo los saberes populares, indígenas, campesinos y de las poblaciones urbanas segregadas, a través de un diálogo en el que se intercambien conocimientos y experiencias no occidentales, abriendo la brecha que construya el punto de partida para la decolonización (Grosfoguel, 2018).

Ahora bien, la perspectiva humanista y crítica se acompaña de la formación continua situada, la cual se distancia de la formación *in situ*, pues no se subsume necesariamente a procesos formativos en la escuela. Comprende la recuperación de experiencias, intereses y conocimientos de las y los docentes, el análisis de los contextos y las realidades educativas que viven, así como el reconocimiento de que están en y con el mundo, imbuidos en lo que viven social, histórica y culturalmente, lo que trastoca la manera como se significan como profesionales, incluyendo sus prácticas y comportamientos en la escuela y en el aula.



Desde las acciones de formación se ha de orientar la reflexión de las y los docentes para coadyuvar a que sean conscientes de los procesos por los que transitan y les hacen ser el docente que son. Al estar siendo maestras y maestros en un espacio y en un tiempo (conceptos anclados a las nociones de Ser y tiempo de acuerdo con lo planteado por Heidegger), se conciben como sujetos en un contexto, un territorio y una temporalidad inmersos en la enseñanza, que construyen formas de relacionarse con las y los otros actores educativos; en cuyo actuar confluyen sus propios sentimientos y estados de ánimo; que significan sus acciones desde sus experiencias personales y profesionales, otorgándole un sentido a su proceder a fin de construir una identidad, y que abren posibilidades y proyectan diversas formas para realizar su labor.

Es importante destacar que la perspectiva humanista, crítica y situada, que sustenta la construcción de las acciones de formación dirigidas a las y los docentes en sus diversas funciones, debe entretenerse con los elementos que articulan la propuesta curricular (como la autonomía profesional, el trabajo colaborativo, la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje), a fin de contar con un marco referencial que permita tener una visión integral del desarrollo profesional docente y que contemple lo coyuntural en la construcción de los procesos de reflexión propuestos para el análisis de la práctica docente propia y del colectivo.

Aproximaciones metodológicas para el diseño de acciones de formación

La perspectiva pedagógica antes descrita decanta en el método para el diseño de las acciones de formación. En ésta se da una interrelación entre conocimiento, apropiación, práctica y resignificación de saberes y experiencias; como elementos centrales, mediados por el diálogo (Figura 5), para la construcción y consolidación del aprendizaje de y entre maestras y maestros durante los procesos formativos.

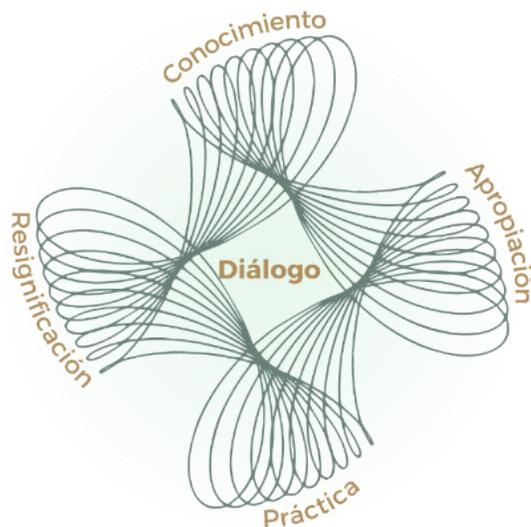
El conocimiento involucra un acercamiento paulatino a los contenidos y saberes dispuestos para la formación, partiendo de reconocer la trayectoria y los aprendizajes que ya poseen las maestras y los maestros, a través de apelar al diálogo, la reflexión y el vínculo de sus experiencias y emociones, a fin de que su encuentro con la formación les permita brindar nuevos sentidos e intencionalidades a su práctica.

Se puede hablar de una apropiación cuando el desarrollo del proceso formativo se lleva desde la vivencia y participación de la y el docente, donde los contenidos, saberes y reflexiones propuestos se vinculan desde la acción y les posicionan como participantes activos y profesionales con autonomía, conscientes del fenómeno educativo, orientándoles hacia la toma de decisiones pedagógicas y didácticas responsables.

Por su parte, la práctica alude a que el quehacer cotidiano de las maestras y los maestros, sus saberes y conocimientos, y las características del contexto donde laboran, convergen a través del diálogo consigo mismos, con las situaciones y experiencias de aprendizaje, y con quienes conforman el colectivo docente y el entorno en general, empleando diversos recursos para la reflexión.

Asimismo, la resignificación de la práctica docente se entiende como el acto de repensar, analizar y reflexionar la práctica, a fin de generar un cambio o transformación de la misma.

Figura 5. Premisas de la formación como proceso dinámico



En el desarrollo de las premisas de la formación continua el diálogo juega un papel fundamental, pues ayuda a poner en común con otras y otros la búsqueda de sentido del porqué y para qué de lo que realizan en su cotidiano; además, se ha de recuperar como una herramienta pedagógica que promueva el intercambio de conocimientos y conceptos con una visión de inclusividad donde la experiencia de aprendizaje se nutra de la diversidad de voces y ayude a construir un sentido de cooperación y comunidad, pues la “oralidad exige solidaridad con el otro (...) por naturaleza dialógica” (Freire, 2016, p.72). Entonces, se recupera al diálogo como un acto individual y colectivo, que parte de un proceso interno al escucharse a uno mismo, y uno externo que recupera las ideas y pensamientos de las y los otros (Reyzábal, 2006).

El proceso del diálogo conlleva una actitud e implica la reciprocidad en función de ciertos propósitos, así como un tratamiento mutuo como personas iguales en el que las relaciones interpersonales son comunitarias, de colaboración, y se entablan a partir de una comunicación horizontal que excluye las relaciones verticales, de competencia, los autoritarismos y las formas dicotómicas jerarquizadas y da pie a una formación problematizadora y liberadora, capaz de desarrollar el espíritu crítico (Ander-Egg, 1999).

Asimismo, en concordancia con Ander-Egg (1999), el diálogo en los procesos formativos supone:

- asumir la complejidad de los problemas;
- romper con las barreras mentales y conductuales;
- confrontar esquemas y perspectivas de diferentes sujetos;
- intercambiar opiniones y puntos de vista, de ideas, datos, información, pensamientos, argumentos y razones fundamentadas;
- escuchar al otro desde su marco referencial (poner en práctica “escucha activa”);
- excluir el lenguaje mordaz, la polémica ofensiva, la descalificación y el rechazo apriorístico de las posiciones ajenas.

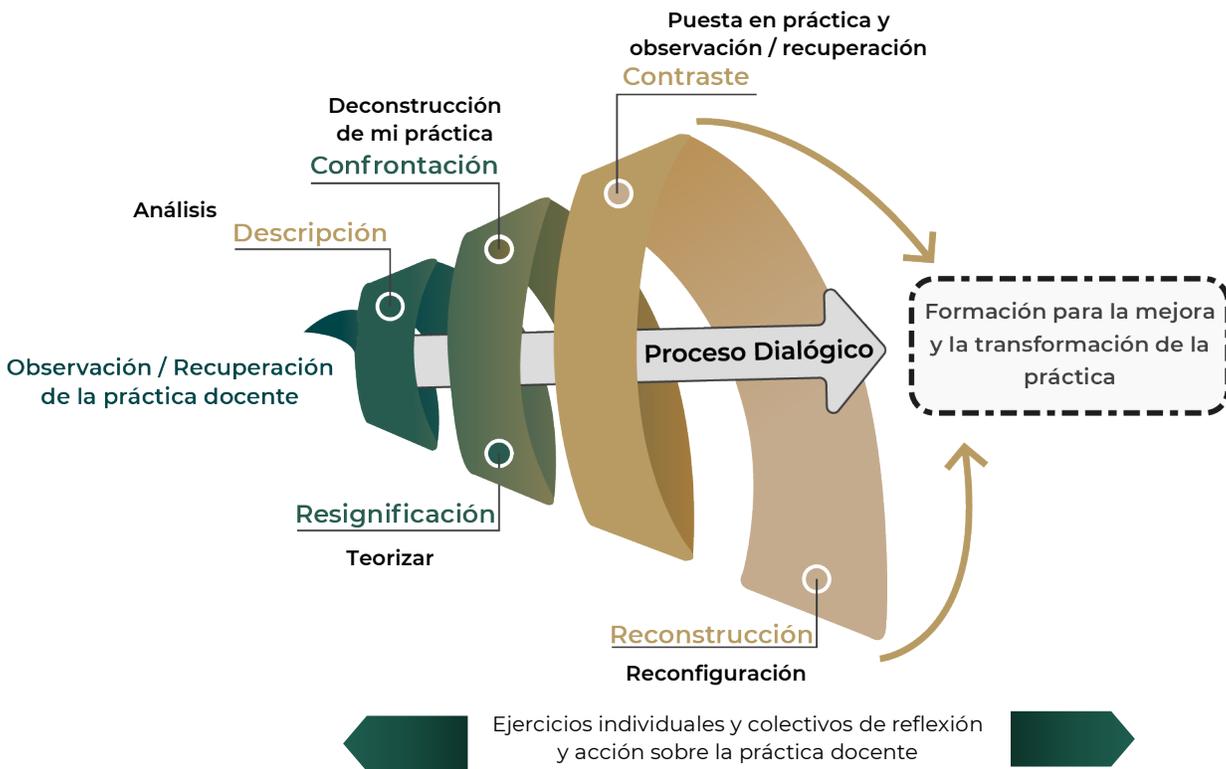


Propuesta didáctica para el diseño de acciones de formación

Para diseñar las acciones de formación desde una metodología didáctica apegada a la perspectiva crítica, humana y situada antes descrita y que permita la reflexión sobre la práctica docente, se propone construir experiencias de aprendizaje, individuales y colectivas, con base en un proceso cíclico, que toma como referente la propuesta de Smyth (1991), la cual invita a describir, teorizar y confrontar la propia labor docente.

Esta propuesta didáctica plantea un proceso reflexivo a manera de espiral, que posibilita que maestras y maestros aprendan a observar a detalle lo cotidiano, y a identificar las características y representaciones que le dan sentido y significado, a reconocer las implicaciones sociales, políticas y culturales en cada acto que se lleva a cabo dentro del aula, la escuela y la comunidad; a partir de describir, resignificar, confrontar, reconstruir y contrastar su práctica, a través de una interacción dialógica que transversaliza el proceso (Figura 6).

Figura 6. Espiral reflexiva



Fuente: Elaboración con base en Smyth, 1991.

A continuación, se describen los distintos momentos del proceso.

Observación/recuperación de la práctica docente. Es el punto de partida que implica a maestras y maestros, mirar y reconocer los hechos y situaciones que tienen lugar en la escuela y el aula, desde la distancia, sin la emisión de un juicio.





Descripción. Conlleva detallar lo que se realiza cotidianamente (quién, qué, cuándo y dónde), para lo cual es necesario emplear alguna herramienta de registro que permita caracterizar las propias acciones e identificar las regularidades, contradicciones y hechos relevantes e irrelevantes, para su posterior análisis. Algunas preguntas que pueden ayudar a exponer la cotidianeidad son: ¿qué acciones realiza?, ¿cuáles son las prácticas que lleva a cabo?

Ahora bien, las acciones de formación pueden recuperar la descripción de la práctica para articularlo a los contenidos (saberes y conocimientos) que han de integrarse en el diseño.

Resignificación. Se trata de conducir a las maestras y los maestros a problematizar sobre su práctica desde la mirada particular del contexto en el que ejercen su labor y la recuperación de la teoría pedagógica, para explicar el porqué de su actuar, “en el sentido de desgranar los procesos pedagógicos más amplios que se escondían tras determinadas acciones” (Smyth, 1991: p. 282). Además, este momento del proceso les permite justificar las acciones que quieren seguir practicando y aquellas que desean cambiar.

Explicar los actos cotidianos puede ser posible desde los contenidos que se abordan en la acción de formación, y que están apropiándose. Las decisiones que devengan de esta teorización han de orientar, mas no prescribir, sus futuras acciones desafiando los supuestos establecidos por lo consuetudinario (usos y costumbres).

Confrontación. En este momento, el y la docente comienza la deconstrucción de su práctica, cuestionándose el mundo que conoce en el que está acostumbrado a vivir, al situar las acciones descritas en un contexto cultural, social y político. Esta reflexión crítica, que no es tarea fácil, ayuda a visibilizar las representaciones sociales construidas (cómo se entiende el acto educativo). Para ello, es importante preguntarse ¿cómo ese contexto influye en los métodos y prácticas que realiza la y el docente?, ¿cuáles son los supuestos, valores, creencias sobre la enseñanza que reflejan las prácticas docentes?, ¿de dónde proceden dichas ideas?, ¿qué referentes sociales con respecto a la educación expresan esas ideas?

Se trata de pensar en estrategias vinculadas al contenido que ayuden a reflexionar en las cuestiones puntuales de su labor que devienen de una “causación social” (Fay, 1997). Por ello, las actividades planteadas requieren detonar un análisis crítico para identificar las fuerzas históricas, sociales, institucionales y formativas que han influido en el quehacer docente, evitando centrarse solamente en las deficiencias o carencias pedagógicas individuales.

Reconstrucción. Siguiendo el proceso dialógico de reflexión sobre la práctica, este momento conlleva una reconfiguración, pues como señala Freire (1972) “Reflexión sin acción es verbalismo y acción sin reflexión es activismo”. Materializar lo reflexionado es una tarea que empuja a salir del automatismo, de trabajar sin pensar y sin cuestionar nada, de aceptar como natural cómo se enseña y cómo se han construido las relaciones pedagógicas. En este tenor se pueden plantear preguntas como: ¿qué ajustes o cambios puede hacer el docente a su práctica?,





¿qué puede hacer diferente?, ¿qué es lo que tendría que hacer para introducir esos cambios?

Este momento del proceso es una invitación al cambio desde la praxis que nace de la convicción y no del mecanicismo y lo determinado por otros, por lo que en los procesos formativos es necesario invitar a que el docente piense en acciones e innovaciones para su práctica, fundamentados en los contenidos que se aborden en el tipo de formación.

Contraste. Aquellos cambios dilucidados en el momento anterior se ponen en práctica y serán observados para identificar ¿qué funcionó o no de lo que se cambió?, ¿qué se movilizó en su práctica y en qué medida? Este momento, devuelve a las y los docentes a un acto constante de analizar, reflexionar y repensar la práctica, a fin de generar un cambio o transformación de la realidad.

Considerar los momentos del proceso de la espiral reflexiva puede conducir a las y los docentes a reconocer los problemas o situaciones presentes en su práctica docente y sus acciones educativas en el grupo, escuela o comunidad, a fin de impulsar la mejora del proceso educativo. Sería también importante tomar en cuenta que esto permite impulsar la metacognición, para que quienes participen pongan de frente lo aprendido y desarrollado (saberes, conocimientos, capacidades) y diluciden en qué medida esto puede movilizar su práctica para transformarla y cómo se reconfigura su identidad docente.

El diseño de acciones de formación se acota en torno a dos cuestiones fundamentales: el tipo de formación y la modalidad de implementación. Es por esta razón, que no se concibe esta propuesta didáctica como única y no es restrictiva, por lo que sus aspectos esenciales pueden recuperarse en función de los objetivos determinados, tejiéndose con los contenidos establecidos en el marco de los ámbitos de formación, así como de las necesidades y las prioridades nacionales y de las entidades federativas.

Ámbitos de formación

Los ámbitos de formación fungen como dimensiones que orientan el diseño y desarrollo de la formación continua a nivel nacional, y responden a los planteamientos de la NEM en articulación con los saberes y conocimientos de la práctica docente, en los que han de formarse maestras y maestros. De acuerdo con Vezub (2009), la formación continua no puede vincularse exclusivamente a las reformas curriculares y estructurales de los sistemas educativos, lo cual implica pensar los procesos formativos desde una mirada interdisciplinaria, que contemple como base tanto aprendizajes pedagógicos, como personales e institucionales, mismos que se verán trastocados por los cambios contextuales derivados de los movimientos pedagógicos, sociales, culturales y políticos del momento histórico.

Por lo anterior, la concepción de los ámbitos de formación no se limita a presentar conceptos y temáticas que las y los docentes deben aprender acriticamente y aplicarlos de manera técnica y mecánica, sino que, por el contrario, se apuesta a despertar su conciencia crítica e histórica sobre nuevas formas de aprender y de enseñar, impulsándoles a pensarse como docentes capaces de hacer pedagogía y didáctica. Desde esta perspectiva es posible mirar a la teoría desde lo contextual, no como algo ya dado (rígido e inamovible), sino como algo que está siendo en función de las lógicas



que demanda la realidad educativa actual, haciendo posible el entendimiento de los procesos y estructuras de cada cuerpo de saberes agrupados en los diversos ámbitos, para impulsar la construcción de conocimiento con miras a la configuración de prácticas conducentes a la transformación del sujeto y del espacio en el que se desenvuelve.

A través de los ámbitos se pretende contribuir al fortalecimiento y consolidación de las capacidades, saberes, conocimientos y prácticas de las maestras y los maestros, pero principalmente a ampliar y activar sus potencialidades de pensamiento, apostando a la capacidad que tienen de posicionarse como sujetos que pueden establecer una “relación entre conocimiento y conciencia, y entre conciencia y acción” (Gómez y Zemelman, 2006). Además, y como fin último, su incorporación busca sumar esfuerzos para el desarrollo de las potencialidades que conforman el perfil de egreso de las y los estudiantes.

Los siete ámbitos, que se describen a continuación, no se conciben desarticulados, sino como puntos entre los que se pueden establecer diversas conexiones en la construcción de una propuesta formativa. Es decir, no quedan reducidos a expresar conceptos o cuerpos teóricos, sino que es posible su interrelación, propiciando la articulación de los contenidos y saberes con la realidad inmediata, considerando las características de la comunidad, y abriendo la puerta a la recuperación de la diversidad de situaciones, contextos y problemáticas de la práctica docente.

1. Lenguajes

El objeto de aprendizaje en este ámbito se constituye a partir de la experiencia e interacción con el mundo a través del empleo de diferentes lenguajes, por lo que considera la formación en torno al español, las lenguas indígenas y extranjeras, la Lengua de Señas Mexicana y la aproximación al arte como lenguaje; acercando a maestras y maestros a los razonamientos, conceptualizaciones y parámetros detrás de las disciplinas que aquí se vinculan, con la intención de que decidan o propongan diversas metodologías y estrategias didácticas.

Integrar este ámbito en una acción de formación les permitirá gradual, vivencial y razonadamente expresar y comunicar sus formas de ser y estar en el mundo, así como comprender que apropiarse de diversas maneras de expresión y comunicación les posibilita encontrarse con las y los otros, y entender que los lenguajes son dinámicos y dan la posibilidad de mirar al mundo desde distintas percepciones y entendimientos. Este ámbito ha de impulsar a reconocer a los lenguajes como un constructo vivo que se expresa mediante la oralidad, escucha, lectura, escritura, sensorialidad, percepción y composición, pero que también se puede vivir mediante la experiencia artística y estética, la experimentación creativa y lúdica, y la exploración de la sensibilidad, percepción, imaginación y creatividad como herramientas para interpretar la realidad.

Aquí se hace especial énfasis en lo que respecta a la lectura y la escritura, buscando fomentar en maestras y maestros el placer intelectual y la construcción de una didáctica personal que les permita acercarse a diversos textos, haciendo hincapié en transitar los procesos formativos desde la comprensión crítica, dimensionando que son actos situados, por lo que proyectan experiencias y posturas de quien escribe y quien lee. Se plantea que hagan un acercamiento a partir de la dialogicidad que les permita construir sentido y significado, individual y colectivo, a partir de socializar sus experiencias con la



lectura y escritura, y mirar más allá de lo textual, leer entre líneas y detrás de ellas. Para lograrlo, es necesario impulsar procesos dialécticos, dinámicos e interactivos que coadyuven a una constante deconstrucción, construcción y reconstrucción de su humanidad.

2. *Saberes y pensamiento científico*

El objeto de aprendizaje de este ámbito es la comprensión y la explicación de los fenómenos y procesos naturales. Por ello, la formación de las maestras y los maestros deberá estar orientada al desarrollo de una actitud científica, fundada en el cuestionamiento, la indagación, interpretación y explicación de fenómenos y procesos desde distintos saberes y en relación con los contextos, para que a partir de ello desplieguen estrategias didácticas que estimulen la creatividad, la imaginación, la lógica, la formulación de preguntas e hipótesis, la construcción e interpretación de modelos, la comparación, la argumentación y el uso de lenguaje científico.

Contempla el desarrollo de una visión de interdependencia entre la ciencia y la tecnología con las humanidades, las artes y otras disciplinas, desde una perspectiva de innovación para el bienestar y la transformación social, el empleo de tecnologías de la información, comunicación, conocimiento, aprendizaje y manejo de lenguaje digital, así como la alfabetización mediática para el uso y aplicación de contenidos, recursos y herramientas digitales, orientado al fortalecimiento de una conciencia ética como base de la responsabilidad social y del cuidado del medio ambiente.

Aquí destaca el pensamiento matemático, en cuyo caso la intencionalidad es que maestras y maestros se replanteen dicho saber y lo problematicen, para reconocerle como una actividad humana, cultural e históricamente situada. Esto implica que se reconfiguren como sujetos que hacen matemáticas, observan y analizan los fenómenos naturales y socioculturales cotidianos, desde una visión local – global que les permita identificar unidades de análisis matemático, para modelarlos, anticiparlos y predecirlos. Desarrollar su pensamiento matemático desde la comprensión coadyuvará a la toma de decisiones didácticas sobre cómo abordar los diversos procesos lógicos y matemáticos, y transitar a la construcción formal.

3. *Ética, naturaleza y sociedades*

Desde este ámbito se impulsa el discernimiento y explicación de las relaciones sociales y culturales presentes en el entorno del que forman parte. De ahí que la formación busca favorecer la comprensión histórica de los cambios y permanencias que han vivido las sociedades en el mundo a través del tiempo y el espacio, así como la creación de principios éticos que garanticen la convivencia entre personas y pueblos, basados en la dignidad humana, derechos humanos, igualdad sustantiva, cultura de paz, valores y principios democráticos.

Este ámbito contribuye a que las maestras y los maestros fortalezcan su formación como ciudadanas y ciudadanos con identidad propia, autonomía, participativas/os, conscientes, responsables, capaces de oponerse a todo tipo de violencia, discriminación y exclusión, así como tomar libremente decisiones que favorezcan su desarrollo personal y profesional, y el impulso al bienestar común desde el ejercicio de su función, posicionándose como un docente ético y comprometido. Maestras y maestros han de vivenciar una formación con sustento en el diálogo, que les permita mirarse y construirse



para una sociedad justa donde se asuman como personas que se expresan en un marco de respeto, y aceptan la diversidad de costumbres, lenguas, concepciones del mundo y estilos de vida, a fin de fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad, pero desde el reconocimiento de la otredad. También, impulsa el desarrollo de su conciencia con respecto del cuidado y la preservación del medio ambiente y el patrimonio natural, cultural y biocultural.

4. *De lo humano y lo comunitario*

La formación continua incorpora el objeto de aprendizaje de este ámbito y lo vincula con el desarrollo humano al buscar experiencias formativas que contemplen el fortalecimiento de capacidades cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas en las maestras y los maestros, a fin de contribuir a la configuración de su identidad profesional y personal, entendiendo que esta no es un constructo estático y que día con día se va movilizándolo. En ese sentido, se ha de impulsar la exploración de la práctica docente en seis dimensiones (personal, institucional, interpersonal, valoral, didáctica y social), además de sus intereses, necesidades, así como las formas de entender e interactuar en diversos contextos. Lo anterior con la intención de fomentar su sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas y profesionales. También, impulsa el reconocimiento, el desarrollo, el fortalecimiento y la puesta en práctica de potencialidades, capacidades y saberes que contribuyan a representar y entender la responsabilidad individual y colectiva.

5. *Pedagogía, didáctica, saberes y experiencias*

El objeto de este ámbito está asociado a los elementos centrales de la práctica docente, por lo que implica reconocer su carácter multidimensional. Se puede abordar lo relativo al proceso de enseñanza y aprendizaje; la práctica docente desde la normatividad y la cotidianeidad; el currículum formal y oculto; el codiseño, el programa analítico y la planeación didáctica; la evaluación diagnóstica y formativa, la planeación didáctica; las metodologías sociocríticas y los enfoques globalizadores. Además, se comprende que, de lo no contemplado, y a la luz del contexto y de la realidad, se pueden abrir fisuras que den paso a la transformación y a la innovación educativa.

Asimismo, desde este ámbito se sugiere fortalecer el abordaje didáctico de los Libros de Texto Gratuito y orientarles a identificar las posibilidades que tiene al desarrollar los proyectos propuestos en ellos, y la creación de los propios para no repetirlos mecánicamente, así como favorecer el análisis de las lecturas propuestas en el *Libro sin recetas, para la maestra y el maestro*.

Finalmente, también se propicia la recuperación y valoración de los saberes y experiencias de las maestras y los maestros en la configuración de su vínculo con la enseñanza, el aprendizaje y las relaciones pedagógicas, donde tienen especial cabida las emociones y sensaciones que les humaniza, considerando la complejidad del encuentro con las otras y los otros. Para Mercado (2002), los saberes docentes se desarrollan en la práctica cotidiana, en el día a día, y ayudan a resolver situaciones en el aula o escuela desde la selección que el propio docente hace de acuerdo con su visión, por lo que están anclados a lo pluricultural, lo histórico y lo socialmente construido.



6. *Liderazgo educativo y acompañamiento*

El objeto de este ámbito es la gestión para la transformación de la educación, a partir del fortalecimiento del liderazgo y acompañamiento, que permita favorecer la práctica de las maestras y los maestros que desempeñan funciones de asesoría técnica pedagógica, directiva, de supervisión y Tutoría. Implica la inclusión en el desarrollo de la formación de los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana y las políticas educativas, así como los marcos de actuación ante diversas problemáticas; el trabajo colaborativo, el aprendizaje dialógico, la cooperación, las relaciones horizontales para fomentar la autonomía profesional docente, y la vinculación corresponsable de quienes conforman la comunidad educativa y la sociedad en general.

Es necesario que maestras y maestros con funciones directivas fortalezcan su liderazgo educativo con enfoque crítico, a fin de que construyan estrategias de acompañamiento basadas en el diálogo, orientando la toma de decisiones hacia un proceso colectivo y participativo en el que todas y todos los miembros de la comunidad sean escuchados e integrados desde la horizontalidad. La reflexión sobre su liderazgo implica que lo reconfiguren desde una visión contextualizada y transformadora, en la cual el acompañamiento y la comunicación contribuyan a la mejora, como un proceso sistemático y permanente, en el que docentes, familias y estudiantes hagan una lectura de la realidad e identifiquen aquellas situaciones y problemáticas en las que pueden incidir.

Cabe destacar que las acciones de formación se orientarán a la construcción de un liderazgo educativo que contribuya al reconocimiento y desarrollo de las capacidades pedagógicas de maestras y maestros, a través de espacios y herramientas que ayuden a detonar el diálogo y la reflexión colectiva en torno a la práctica docente y la gestión escolar.

7. *NEM: enfoque filosófico y principios del currículo*

Este ámbito apuntala a la comprensión y apropiación de los principios que rigen a la Nueva Escuela Mexicana, por ello considera aspectos basados en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, así como el reconocimiento, cuidado, protección y desarrollo de la dignidad humana desde sus realidades concretas, en su cotidianidad y en permanente relación con la diversidad que constituye al país, capaces de pensar por sí mismos y de forma crítica.

Desde este ámbito se fortalece la necesidad de generar conciencia sobre los procesos sociales, políticos, económicos y culturales en los que históricamente se han ejercido dominios colonizadores, que han generado desigualdad y que desconocen la diversidad, por lo que se vuelve fundamental impulsar y fortalecer las bases epistemológicas desde perspectivas decoloniales que favorezcan la búsqueda de conocimientos y criterios que otorgan visibilidad y credibilidad a prácticas cognitivas de los pueblos, clases y grupos sociales que han sido históricamente invisibilizados.

A propósito de fortalecer las bases epistemológicas de maestras y maestros, desde este ámbito se ha de impulsar su capacidad para plantear estructuras conceptuales que surjan de la lectura crítica de su experiencia en la docencia y del contexto donde la ejercen, así como el reconocimiento de sus formas de pensar y el cómo se posicionan





frente a la realidad. Para ello, será necesario la construcción de hábitos intelectuales que les permitan aprender a mirar críticamente el fenómeno educativo y su práctica docente, analizándola desde diferentes perspectivas y en busca de nuevas formas de razonamiento que les lleven a tomar conciencia de su actuar docente y, por tanto, de reforzar su capacidad de modificar sus prácticas. Será imprescindible promover acciones de formación que le permita construir una mirada interdisciplinaria de la realidad, que pueda verse reflejada en la proposición de estrategias y metodologías que busquen la interacción y articulación de los conocimientos de las diversas disciplinas, donde se conciba la reorganización de los contenidos y la construcción de redes entre conceptos, prácticas y procedimientos de diferente orden y complejidad.

Tipos de formación

Las acciones de formación están organizadas en tipos, los cuales se diferencian por la metodología y la finalidad formativa, pero coinciden en dar prioridad al diálogo permanente, la reflexión, al contraste e integración de ideas, para promover el intercambio de experiencias, saberes y conocimientos entre las maestras y los maestros participantes para la mejora continua de la práctica docente.

Los tipos de formación dependen de los propósitos, la organización y la orientación de los contenidos, y las necesidades propias de la función que se desempeña en el aula, la escuela o la zona, y mantienen vinculación estrecha con la metodología, las actividades, los materiales y la evaluación que se propongan, para generar una formación de excelencia.

Para el diseño de acciones, se considera una duración de al menos 20 horas y hasta 200, se proponen los siguientes tipos:

- **Taller.** Es una propuesta conformada por sesiones teórico-prácticas planificadas y estructuradas metodológicamente que favorecen el saber hacer, el desarrollo de habilidades y actitudes, así como la construcción de herramientas para el fortalecimiento de la práctica docente, con base en la integración sistemática de saberes, conocimientos y metodologías.
- **Curso.** Es una propuesta estructurada metodológicamente con la finalidad de construir un marco referencial a partir de la revisión de contenidos teórico-conceptuales, orientados a promover la reflexión, que den pauta a la construcción de conocimientos complejos y contribuyan al análisis y revisión de la práctica.
- **Diplomado.** Es un programa académico que ofrece a maestras y maestros formación especializada con la finalidad de actualizar o profundizar en algún tema, abordándose aspectos de orden teórico. Al constituir los diplomados esquemas de formación más amplios, es posible incluir en ellos experiencias de aprendizaje propias de diversos tipos. Por el valor curricular, en este caso, se debe considerar una duración mínima de 120 horas.

Para ampliar las opciones de tipos de formación con esquemas flexibles se recomienda considerar los siguientes:

- **Seminario.** Espacio académico a partir del cual se propicia la problematización de la práctica y la construcción de conocimientos conceptuales y procedimentales para trabajar y ahondar desde el debate, el análisis reflexivo en colectivo y la interpretación de problemas educativos.



- **Tertulia pedagógica o dialógica.** Consiste en reuniones entre el colectivo docente o entre personal educativo con diversas funciones en las que se da lectura de manera conjunta a textos relacionados con problemáticas educativas. Al intercambiar opiniones y puntos de vista de forma crítica, a través del diálogo igualitario y reflexivo, cada participante comparte los saberes y conocimientos que posee a fin de analizar, gestionar, interpretar, y valorar la información para la construcción colectiva del conocimiento y el análisis y transformación de la práctica.
- **Grupo de análisis de la práctica o Encuentro.** Son espacios en los que las maestras y los maestros se reúnen para hablar acerca de los desafíos a los que se enfrentan diariamente en su labor docente o directiva, los cambios que podrían implementar para contribuir a la mejora, así como las prácticas que es necesario conservar. Tiene por objetivo el generar un espacio en el que intercambien conocimientos, saberes y experiencias que detonen el diálogo y la reflexión colectiva en torno a la transformación de la práctica educativa.
- **Jornada.** Conjunto de actividades académicas continuas o discontinuas (talleres, conferencias, seminarios, mesas redondas, coloquios, encuentros, entre otras) asociadas y articuladas por una finalidad formativa.

Modalidades de implementación

La formación continua de docentes de Educación Básica es fundamental para favorecer, como fin último, los aprendizajes de las y los estudiantes. Por ello, demanda de variadas alternativas que permitan enriquecer los conocimientos, experiencias, habilidades y actitudes de las y los maestros con las que se contribuya a fortalecer y transformar su práctica docente, en un marco de equidad y excelencia.

Las modalidades presencial y mixta tienen una relevancia significativa en tanto permiten un diálogo frontal y de enriquecimiento mutuo a partir del trabajo colegiado sincrónico y la recuperación de experiencias situadas. De ahí que es importante seguir impulsando una formación que parta del diálogo en contextos reales y concretos, que construya espacios de retroalimentación colectiva y que reconozca la importancia de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por su parte, la modalidad a distancia puede jugar un papel enriquecedor considerando las bondades que tiene cuando se lleva a cabo de manera rigurosa, planeada, adecuadamente diseñada y tomando en cuenta las potencialidades que ofrece el buen manejo de las tecnologías, las tutorías y los procesos de acompañamiento sincrónico y asincrónico, para atender a maestras y maestros que tienen complicaciones personales, laborales o familiares para acudir a un espacio físico en días y horas fijas.

Ahora bien, es importante cuidar que las propuestas de formación a distancia no sean consideradas como sinónimo de “autogestivas”, pues en sentido estricto la autorregulación, la autoevaluación y los procesos metacognitivos para el aprendizaje son necesarios en cualquier modalidad formativa. Empero, es necesario que toda la formación cuente con una estrategia de acompañamiento sólida que permita abonar a una revisión autocrítica de la práctica y su mejora continua.

Por otro lado, el uso de las tecnologías abre alternativas para mejorar y fortalecer la formación continua, jugando un papel estratégico en cualquier modalidad, como



herramientas para la gestión y administración de contenidos, recuperación de datos para el análisis, contenidos audiovisuales, interactivos y multimedia, la difusión de contenidos, la posibilidad de tener encuentros no presenciales, entre otras.

En el marco de la NEM, la Agenda Digital Educativa (ADE) enfatiza el papel que tienen las Tecnologías de Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD). Se destaca la relevancia de guiar y seguir llevando a la educación, en todos sus ámbitos, incluyendo no sólo la formación de NNA, sino también de asegurar a las maestras y los maestros del Sistema Educativo Nacional el derecho a una mejor formación y una constante actualización (SEP, 2020).

En este sentido, los alcances que tiene el uso de TICCAD juegan un papel relevante en la medida en la que se cuide su eficacia en el uso de herramientas que permitan reforzar saberes, promover el trabajo y respondan a contextos específicos, cuyo diseño y uso pedagógico responda a las necesidades reales que la formación docente requiere, por lo que debe constituirse bajo un enfoque flexible, accesible y viable que responda a los principios de equidad y excelencia educativa.

Incorporación tecnológica en el ámbito de la formación continua

Ésta debe contribuir a que las y los maestros puedan ser parte de la cambiante y creciente era digital. En este sentido, la LGE, en su Artículo 86, establece que: "Las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, promoverán la formación y capacitación de maestras y maestros para desarrollar las habilidades necesarias en el uso de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital para favorecer el proceso educativo. Asimismo, fortalecerán los sistemas de educación a distancia, mediante el aprovechamiento de las multiplataformas digitales, la televisión educativa y las tecnologías antes referidas".

En la LGE, Artículo 9, fracción V, se destaca: "Dar a conocer y, en su caso, fomentar diversas opciones educativas, como la educación abierta y a distancia, mediante el aprovechamiento de las plataformas digitales, la televisión educativa y las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital (...)".

Atendiendo al Art. 84, contenido en el Capítulo XI, donde refiere que: "La Secretaría establecerá una Agenda Digital Educativa, de manera progresiva, la cual dirigirá los modelos, planes, programas, iniciativas, acciones y proyectos pedagógicos y educativos, que permitan el aprovechamiento de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital, en la cual se incluirá, entre otras: I. El aprendizaje y el conocimiento que impulsen las competencias formativas y habilidades digitales de los educandos y docentes; II. El uso responsable, la promoción del acceso y la utilización de las tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digital en los procesos de la vida cotidiana; III. La adaptación a los cambios tecnológicos; IV. El trabajo remoto y en entornos digitales; V. Creatividad e innovación práctica para la resolución de problemas, y VI. Diseño y creación de contenidos".

Desde este marco, para efectos del diseño de las acciones de formación, se consideran como modalidades de implementación:

- **Presencial.** Se diseña e implementa tomando en cuenta que los procesos y las interacciones que llevan a cabo las maestras y los maestros se realiza de forma síncrona en horarios y espacios físicos preestablecidos, con el uso de diferentes metodologías y materiales didácticos que potencien su aprendizaje. Es importante reconocer la prioridad que representa la formación y el acompañamiento de manera presencial, para el magisterio, expresado a través de sus demandas, inquietudes y necesidades.



- **A distancia.** Se diseña e implementa considerando el uso de herramientas tecnológicas y materiales didácticos digitales que hacen posible que los procesos e interacciones se lleven a cabo a partir de diferentes propuestas de mediación pedagógica, donde las maestras y los maestros y, en su caso, quien se encarga de la formación (asesor/a, instructor/a, tutor/a, u otra figura afín) puede ubicarse en diferentes espacios (de forma síncrona y asíncrona).

En el marco de la modalidad a distancia se pueden encontrar opciones que comprenden desde aplicaciones autogestivas (tutoriales), en las cuales el personal educativo aprende mediante el uso y el contacto exclusivo con el propio dispositivo de aprendizaje, en el cual se presentan los contenidos didácticamente tratados, para propiciar un estudio absolutamente independiente; hasta –en el otro extremo– propuestas centradas en la generación del aprendizaje a través de la participación activa, interactiva y colaborativa, en la cual, incluso, los contenidos sustanciales pueden ser investigados por ellas y ellos mismos, y en donde la figura que forma es esencial, ya que el aprendizaje se construye a partir de la acción individual y colectiva, y su relación con la maestra o el maestro, mediatizada por el dispositivo informático.

Entre ambos extremos se da un continuo de posibilidades orientadas en función de las necesidades pedagógicas e institucionales de cada acción de formación en particular, así como de los componentes y la manera de incorporarlos en las propuestas: el grado de responsabilidad que recae en el personal educativo y en la figura que forma; el grado de interactividad que existe entre estos y con la figura que forma; la autosuficiencia pedagógica de los materiales; el uso de plataformas tecnológicas, entre otros aspectos.

- **Mixta.** Se diseña e implementa combinando sesiones presenciales con componentes que, con el uso de herramientas tecnológicas y materiales didácticos digitales, permiten llevar a cabo procesos de aprendizaje y mediaciones pedagógicas en lugares e, incluso, momentos diferentes (de forma síncrona y asíncrona). Ambas experiencias, el trabajo presencial y a distancia, son imprescindibles para alcanzar el propósito de la acción de formación.

Para definir la modalidad de implementación, es fundamental tomar en cuenta las características y necesidades personales, educativas y contextuales de la población participante, así como el acceso que tienen a la infraestructura física y tecnológica a utilizar, incluyendo la conectividad.



3. Mecanismos de operación de la formación continua

3.1. Organización de la formación

Como punto de partida, es menester considerar que en la actualidad conviven acciones de formación e intervenciones formativas. Estas pueden ser integradas en la *EEFC*, para lo cual las entidades federativas disponen de tres opciones:

- **Acciones de formación de las entidades federativas** con recurso propio o PRODEP, que atiendan lo establecido en la *ENFC*, como en las Reglas de Operación de dicho Programa, si es el caso, y que consideren las necesidades de las maestras y los maestros que laboran en contextos vulnerables.
 - Las acciones de formación con recurso propio comprenden el diseño e implementación con la participación de los equipos técnicos estatales, actores educativos organizados en vertientes de participación y las que surjan de la contratación y/o suscripción de convenios.
 - Las acciones de formación con recurso PRODEP, comprenden la implementación de las diseñadas por los equipos técnicos estatales o vertientes de participación y las diseñadas y/o implementadas por Instancias Formadoras (IF); en ambos casos surgirán de la contratación y/o suscripción de convenios con IF (incluidas Escuelas Normales y Centros de Actualización del Magisterio).
- **Intervenciones formativas formuladas por la Autoridad Educativa Federal, Mejoredu y/o las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México**, para su implementación con recursos de la entidad destinados para ello, o con los recursos federales del PRODEP.
 - Las intervenciones formativas deben ser formuladas en el marco de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, de cualquiera de estas instancias.
 - Las entidades federativas tienen la posibilidad de recuperar las intervenciones formativas presentadas por Mejoredu y la Autoridad Educativa Federal, haciendo las adecuaciones correspondientes a su contexto y problemáticas identificadas sobre la práctica docente de las maestras y los maestros de la entidad.
- **Acciones de formación de carácter nacional**, que serán valoradas en su diseño por el Comité Nacional de Formación Continua y publicadas en la plataforma operativa de la DGCDD, para su implementación en las entidades federativas con recursos propios o PRODEP.

La formación en materia de igualdad entre mujeres y hombres, con recursos etiquetados en el Anexo 13 del Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF), podrá considerarse implementarse en cualquiera de las tres opciones.



3.2 Orientaciones para la formulación de la *Estrategia Estatal de Formación Continua (EEFC)*

Posterior a la entrega final de la evaluación interna 2023, se comienza con la elaboración de la *Estrategia Estatal de Formación Continua (EEFC)*, la cual está basada en lo establecido en la *Estrategia Nacional de Formación Continua*.

El diálogo como punto de partida de la formación continua en la entidad

Este ejercicio inicia con la reflexión de los elementos que contiene la evaluación interna del año inmediato anterior, describiendo las acciones y procesos que se realizarán durante el año fiscal para subsanar los aspectos susceptibles de mejora identificados. Para la discusión, las autoridades educativas de las entidades federativas pueden tomar en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué se ha hecho?
- ¿Quiénes han participado?
- ¿Cómo se coordinan?
- ¿Con qué programas de formación continua y desarrollo profesional docente, intervenciones formativas o acciones de formación se cuenta?
- ¿Qué retos se han identificado?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales con las que se cuenta para el diseño y la implementación de las acciones de formación?
- ¿Cuáles son las condiciones institucionales con las que se cuenta para la formulación y operación de los programas de formación e intervenciones formativas?
- ¿Cómo se llevó a cabo el acompañamiento pedagógico de la formación?

Una vez que, de manera colegiada, el equipo académico ha comentado, discutido y compartido las experiencias vividas en el año anterior, se pone en marcha la elaboración de la *Estrategia Estatal* bajo las consideraciones que se describen en las siguientes secciones.

Objetivo de la EEFC

La *Estrategia Estatal de Formación Continua 2024* es el documento elaborado por las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, que establece los aspectos centrales para la organización, implementación y valoración de la formación continua de la entidad federativa. Su elaboración es anual y responde a la responsabilidad de planificar las acciones de formación y las intervenciones formativas, de acuerdo con lo establecido en el apartado “3.1 Organización de la formación”; considerando la formación impartida durante el año fiscal (para el caso de los recursos del PRODEP) y durante los periodos de los ciclos escolares que a este correspondan para el resto de ellas, a partir del



análisis de los avances en materia de formación continua y de las condiciones de su implementación.

La *EEFC* define los plazos que han de seguirse para el desarrollo de cada proceso o actividad que permita el cumplimiento de sus propósitos y, con ello, lograr la coordinación de acciones.

Lectura de la realidad y detección de necesidades de formación

Tiene la finalidad de contar con información para la toma de decisiones respecto a la realidad de las maestras y los maestros en la entidad federativa, con base en el análisis de datos cuantitativos y/o cualitativos, para realizar una adecuada determinación de las acciones de formación e intervenciones formativas que se implementarán. Para ello, se deberán considerar los siguientes aspectos:

- Características de los servicios educativos en la entidad federativa, a partir del análisis de información estadística sobre el número de escuelas, estudiantes y docentes por nivel educativo, localidad y tipo de servicio.
- Número de escuelas en contexto de vulnerabilidad; es decir, aquellas que se ubican en comunidades urbanas o rurales, principalmente en los servicios de educación indígena, especial, multigrado o telesecundaria a las que asisten grupos indígenas, migrantes, jornaleros agrícolas y afromexicanos, o regiones con mayor rezago educativo, o que enfrenten diversas situaciones de vulnerabilidad por circunstancias específicas de carácter socioeconómico, de identidad lingüística o cultural, origen étnico, situación migratoria, condiciones físicas y/o psicológicas, entre otras.
- Situación de la formación continua en la entidad, con base en los resultados del proceso de evaluación interna sobre el cumplimiento de los objetivos y las metas que se hayan establecido en el año inmediato anterior, poniendo especial énfasis en los retos y aspectos susceptibles de mejora.
- Necesidades de formación continua, para lo cual existen al menos tres fuentes principales de las que se puede obtener información:
 - Informantes clave. Se considera el trabajo con maestras y maestros en sus diversas funciones (docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión y de Tutoría), a través de la aplicación de herramientas o instrumentos de recolección de datos, tales como encuestas, entrevistas o grupos focales. El diseño de estos puede enfocarse en diversos aspectos: intereses e inquietudes, problemáticas de la práctica, tendencias teóricas o prácticas que se incorporen en su quehacer, trayectorias profesionales o laborales, entre otros. Asimismo, se puede acudir al diagnóstico elaborado a partir de la Detección de Necesidades de Formación indicada en la *ENFC*.
 - Organismos o instituciones. Esto incluye informes de gobierno, datos de organismos autónomos, revistas arbitradas, anuarios, información obtenida por organismos o universidades de prestigio, a través de congresos, coloquios, foros, encuentros; comunicación y/o coordinación con instancias



gubernamentales especializadas en las diversas temáticas a atender en la formación y/o asociadas con la atención directa o indirecta del personal educativo en sus distintas funciones.

- Resultados de evaluaciones de aprendizaje de alumnas y alumnos. En este caso pueden considerarse los estudios y/o valoraciones tanto nacionales como locales que evidencian áreas de oportunidad en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Prioridades y población a atender

Con base en el diagnóstico de la formación continua en la entidad federativa, se habrá de definir al personal educativo a atender con la aplicación de recursos PRODEP, con recursos propios de la entidad, y/o por los equipos técnicos estatales o a través de alguna IF, identificando el nivel (inicial, preescolar, primaria y secundaria), función y etapa formativa (inserción o formación en servicio). Se sugiere dar prioridad de atención a la población que no ha sido considerada en los dos ejercicios fiscales anteriores, con lo que se busca llegar a la totalidad de maestras y maestros de Educación Básica en la entidad.

Intervenciones formativas y acciones de formación a implementar

El diálogo inicial en torno a la formación continua en la entidad, así como la lectura de la realidad y las necesidades de formación continua, permite contar con la información oportuna para establecer las acciones de formación y/o intervenciones formativas a implementar, elaboradas con base en lo dispuesto en el apartado “2. La formación continua según su diseño” con las que se atenderá a la población definida, avanzando de manera gradual hacia la totalidad de maestras y maestros, tomando en cuenta cada nivel, modalidad y tipo de servicio. En esta sección es importante señalar el programa de formación continua y desarrollo profesional docente al que se circunscribirán las intervenciones formativas que se propongan.

La planeación tanto de la población a atender, como de las acciones de formación y/o intervenciones formativas a implementar de acuerdo con la organización de la formación se presentará en la siguiente tabla.



Es importante que las *Estrategias Estatales* precisen que, al tratarse de un ejercicio de planeación, la proyección podrá modificarse.

Vinculación con el Comité Estatal y de la Ciudad de México de Formación Continua

El área responsable de la formación continua en las entidades federativas es la encargada de dar seguimiento y coordinar las actividades que realice el CEyCMFC, desde su conformación. En sentido estricto, es quien toma la decisión en torno a la implementación de las acciones de formación e intervenciones formativas, que sean valoradas por el CEyCMFC, considerando su contexto y realidad. Con ello, se abren diversas posibilidades de coordinación entre ambas instancias, por lo que en esta sección de la EEFC se debe describir cómo se impulsará el trabajo colaborativo entre éstas.

Procesos de difusión, inscripción y emisión de constancias

En esta sección se señalan los mecanismos que se utilizarán en la entidad federativa para difundir entre las maestras y los maestros las propuestas formativas. Puede contemplar el tipo de convocatoria que se emitirá (cerrada o abierta), los medios de difusión (oficios, correo electrónico, carteles, portales institucionales, redes sociales, avisos en reuniones institucionales, etcétera), las acciones de formación e intervenciones formativas y sus características, los responsables de su implementación (Instancias Formadoras, equipos técnicos pertenecientes a la Autoridad educativa responsable de formación continua en las entidades federativas y vertientes de participación), así como los tiempos aproximados para realizar la difusión. En este caso, se debe considerar que la evidencia de este proceso será enviada a la DGFCDD al cierre de cada semestre.

También, es necesario mencionar la importancia de dar prioridad a las convocatorias abiertas, en tanto posibilitan el cumplimiento del derecho a la formación por parte de las maestras y los maestros. En el caso de las convocatorias cerradas se pueden utilizar, principalmente, como medida compensatoria para atender y priorizar docentes en contextos de vulnerabilidad y poblaciones históricamente segregadas y/o marginadas.

Sobre la inscripción o registro de las maestras y maestros a las acciones de formación y/o intervenciones formativas, es menester indicar los mecanismos y procedimientos que se utilizarán, lo que conlleva el seguimiento, la distribución de materiales didácticos, el apoyo académico y técnico, y la acreditación de quienes participen para que obtengan la constancia (Ver Anexo I).

Contraloría social y transparencia del PRODEP, Tipo básico

Consiste en describir la función de la Contraloría Social en la entidad federativa, como un proceso que contribuye a la transparencia y rendición de cuentas respecto al uso de los recursos que otorga el PRODEP, Tipo básico, para el desarrollo de la formación. Es necesario indicar el número de Comités de Contraloría Social que se constituirán en la entidad y de manera general la estrategia a seguir para asegurar la participación de las personas beneficiarias en ellos. Además, se deben especificar los medios para difundir la información de los avances en el desarrollo de la formación continua en la entidad y sus resultados, con la finalidad de contribuir a la cultura de transparencia y acceso a la información pública que demanda la normatividad en la materia, así como el contexto social de rendición de cuentas que establece el Gobierno federal.



Evaluación interna y aspectos de mejora

La evaluación interna es un ejercicio sobre el estatus de la formación continua, ejercida en el año anterior inmediato, que es independiente al recurso que la financie. Por esta razón, es un insumo fundamental para impulsar acciones de mejora en la operatividad de la formación continua en el siguiente año fiscal, incluyéndolos en la *EEFC* inmediata, mostrando la concreción en planteamientos de acción nuevos e innovadores para ser ejercidos en la planeación anual de la formación continua.

Es una atribución de la DGFCDD establecida en las Reglas de Operación del PRODEP 2024, solicitar a las entidades su evaluación interna, aunque es importante que considere tanto la formación impartida con recursos federales como la que se realiza con los propios de la entidad federativa. Este proceso requiere de acompañamiento y orientación en su construcción, lo que se realiza con base en el documento de *Orientaciones para la elaboración del Informe de Evaluación Interna de las acciones de formación continua e intervenciones formativas para maestras y maestros de Educación Básica 2023*.⁵

3.3 Vertientes de participación⁶

El diseño de las acciones de formación, la formulación de las intervenciones formativas pertenecientes a los programas de formación continua y desarrollo profesional docente formulados por las Autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México, así como la implementación de cualquiera de éstas, podrán llevarse a cabo por diversos actores educativos organizados en las vertientes de participación que se presentan a continuación.

- I. Colectivos docentes que se organizan desde la escuela, zona o sector escolar.
- II. Redes de docentes que abordan problemáticas comunes de la práctica e impulsan el aprendizaje colectivo y son reconocidas por las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, y los organismos descentralizados, por sus contribuciones educativas.
- III. Instituciones formadoras de docentes y de educación superior públicas o que cuentan con un acta constitutiva o, en su caso, con los registros de validez oficial que emite la Secretaría, y reúnan los requisitos administrativos y técnicos adicionales que establezca la autoridad educativa de la entidad federativa; tengan reconocimiento en el campo de la formación de docentes de Educación Básica, y cuenten con una planta académica que demuestre experiencia en materia de formación docente en el tipo educativo básico.
- IV. Organizaciones de la sociedad civil y asociaciones civiles sin fines de lucro, nacionales e internacionales, que tengan por objeto la educación o la formación de docentes; cuenten con acta constitutiva que avale su trayectoria y experiencia; reúnan los requisitos administrativos y técnicos adicionales que establezca la autoridad educativa de la entidad federativa; tengan reconocimiento en el campo de la formación de docentes de Educación Básica, y cuenten con una planta académica que demuestre experiencia en materia de formación docente en el tipo educativo básico. En este grupo podrán considerarse también organismos gubernamentales interesados en participar.

⁵ Documento disponible en: <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/>

⁶ Apartado formulado a partir de la propuesta realizada por Mejoredu, basada en los *Criterios Generales* (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022).



- V. Organismos nacionales e internacionales, grupo o asociación de carácter internacional integrado por distintos países de los que México forma parte a través de acuerdos, convenios o tratados debidamente aprobados y ratificados conforme a lo que establece la legislación correspondiente, cuyos objetivos o fines estén relacionados con el derecho a la educación, la formación docente y/o el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.
- VI. Autoridades educativas pertenecientes al ámbito estatal o nacional, con la facultad para impulsar propuestas de formación continua para docentes de Educación Básica, en el ámbito de su competencia.

3.4 Orientaciones para la implementación de acciones de formación o intervenciones formativas

Para la implementación de las acciones de formación y/o intervenciones formativas, es necesario considerar al personal, los recursos financieros y materiales, así como los espacios físicos y equipamiento necesarios.

La implementación de acciones de formación tanto de estatal como de carácter nacional está supeditado a los resultados de la valoración del diseño llevada a cabo por el Comité Nacional o el Comité Estatal y de la Ciudad de México de Formación Continua, según corresponda.

- Para la pertinente definición de las acciones de formación que diseñan e implementan las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, así como las de carácter nacional, es necesario conocer de forma amplia las circunstancias para su desarrollo de manera óptima, acordes con los requerimientos de enseñanza y aprendizaje, así como la diversidad de recursos humanos, financieros y materiales disponibles, lo cual permitirá planificar el alcance de la formación y la modalidad de implementación más adecuada.
- Sobre los recursos humanos, es decir, las personas para llevar a cabo la formación, se debe considerar si se cuenta con el personal de acuerdo con la proyección de grupos (cupó), o la impartición a través de una IF.
- En el caso de los recursos financieros, que consisten en el presupuesto económico disponible que hace posible desarrollar la formación, se debe tener presente cuál será la fuente de financiamiento. Respecto a la formación con recursos del PRODEP, se debe considerar la posibilidad de hacerlo vía contrato o convenio con instituciones públicas especializadas en la formación docente, así como la factibilidad y/o conveniencia de la participación de las Escuelas Normales y CAM de la entidad.
- Los recursos materiales, correspondientes a los medios (materiales impresos, recursos didácticos y equipos) que se requieren tanto para el diseño como para la implementación de la formación.

Las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México podrán implementar intervenciones formativas formuladas por la Autoridad Educativa Federal y Mejoredu. Las elaboradas en los Estados y la Ciudad de México sólo podrán implementarse si fueron valoradas por el CEyCMFC y se inscriben en el marco de un programa de formación continua y desarrollo profesional docente de la entidad federativa, también valorado por



dicho Comité, considerando los elementos establecidos en *Criterios generales (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022)* sobre la pertinencia, coherencia y factibilidad.

- Para la implementación de las intervenciones formativas, puestas a disposición de las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, que forman parte de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente emitidos por la Autoridad Educativa Federal y Mejoredu, con recursos propios o vía PRODEP, se requiere poner en marcha mecanismos de coordinación y colaboración entre el responsable en la entidad y quienes llevarán a cabo su desarrollo a fin de que las maestras y los maestros a quienes van dirigidas participen en las mejores condiciones posibles, atendiendo a las particularidades de la escuela, zona o región, ya sea en la modalidad presencial o mixta.
- Con la intención de contribuir a este propósito, cada intervención formativa definirá los aspectos clave para su puesta en marcha con información respecto a la organización de grupos, tiempos y espacios, así como tópicos relevantes sobre la participación de las y los involucrados antes, durante y después de su implementación, con el objetivo de contar con los recursos materiales, equipamiento y espacios necesarios.
- Respecto a la operación de intervenciones formativas formuladas por parte de las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, en el marco de sus programas de formación continua y desarrollo profesional docente, conviene definir con la anticipación debida, las acciones que se deben desarrollar antes, durante y después de estas.

3.5 Pautas para el seguimiento a la implementación de la formación y el acompañamiento a las vertientes de participación

Las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, deberán implementar algunas estrategias diversificadas para el seguimiento académico y acompañamiento a los actores agrupados en vertientes de participación con el propósito de lograr la excelencia educativa en los procesos formativos, así como una eficiencia terminal alta que permita indicar el trabajo realizado en materia de equidad. Para ello, se sugieren las orientaciones siguientes:

- La autoridad educativa de la entidad federativa acordará con la vertiente de participación solicitar, cada que se requiera, un reporte de estatus sobre el desarrollo de las y los participantes en las diversas acciones de formación (se recomienda que éste se realice de acuerdo con la estructura de la acción, por módulo o bloque, según sea el caso).
- La autoridad educativa de la entidad federativa acompañará de manera constante el desarrollo de sesiones sincrónicas, ya sea presencial, mixta o a distancia, para observar el desarrollo de las y los participantes y del trabajo del instructor.
- Se realizarán, al menos, 2 visitas *in situ* de acompañamiento académico durante las sesiones de las acciones de formación o intervenciones formativas, ya sea virtuales o presenciales con la vertiente de participación.



- Se realizarán reuniones presenciales o virtuales con coordinadores académicos de las vertientes de formación, para valorar el desarrollo de las acciones de formación e intervenciones formativas.
- Se dará seguimiento a la asistencia y participación de las y los maestros en las sedes de formación.
- La autoridad educativa de la entidad federativa:
 - brindará las facilidades de comunicación a la vertiente de participación para contar con información requerida de las y los participantes;
 - atenderá y resolverá en tiempo y forma las dudas, incidencias y situaciones académicas que se presenten en el desarrollo de la formación.
- La autoridad educativa de la entidad federativa y las vertientes de participación acordarán constituir permanentemente mesas de ayuda para las y los participantes, y se solicitará a estas últimas un informe sobre los reportes de la mesa de ayuda para dar seguimiento al apoyo a las y los maestros.
- Se verificará que las guías del participante, materiales didácticos y contenidos digitales de apoyo sean los propuestos por la vertiente al momento de la contratación.
- Se hará un portafolio de evidencias de trabajo de las vertientes de participación: listas de asistencia, fotografías, muestras de productos, entre otros.
- Se realizarán valoraciones que recuperen la percepción de las maestras y los maestros en torno al desarrollo de las acciones de formación.
- Habrá un seguimiento a través de correos, llamadas telefónicas, mensajes vía WhatsApp.

3.6 Registro de acciones de formación e intervenciones formativas

Es el proceso mediante el cual la DGFCD registra las acciones de formación e intervenciones formativas, diversas y gratuitas que las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas implementarán y que han sido valoradas previamente, según sea el caso, por el Comité Nacional de Formación Continua o los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua, las cuales podrán ser consideradas como elemento multifactorial de “actualización y desarrollo profesional” para los procesos de promoción horizontal, horas adicionales y reconocimiento de la USICAMM.

La solicitud para el registro ante la DGFCD, de las acciones de formación de carácter estatal y/o nacional, así como de las intervenciones formativas, se realizará de manera previa a la implementación, llevándose a cabo exclusivamente por parte de las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, teniendo como fecha límite el 15 de noviembre del 2024 para la recepción de las solicitudes, por lo que no se recibirán aquellas que sean extemporáneas.

El proceso de registro

Para lograr un proceso de registro eficaz, es importante tomar en cuenta las consideraciones que se presentan a continuación.

- a) Sobre los periodos de implementación y fuente de financiamiento:
 - i. Las acciones de formación de carácter estatal y/o nacional e intervenciones formativas a implementar con recurso PRODEP, deberán considerar que el periodo de término de su implementación y emisión de constancias sea, a más tardar, en el mes diciembre del año del registro.
 - ii. Las intervenciones formativas formuladas por Mejoredu, a implementar con recurso estatal, atenderán al periodo señalado en el documento que acredite la autorización por parte del organismo, y podrán desarrollarse durante el ciclo escolar, obteniendo, al finalizar, una constancia correspondiente al año en el que se hizo el registro.
 - iii. Las acciones de formación estatal y/o nacional a implementar con recurso estatal, que por su diseño requieran realizarse por ciclo escolar, deberán justificar que el desarrollo de la propuesta formativa abarque del inicio al final de este, adjuntando la calendarización de la implementación correspondiente. No se harán registros para implementación cuando la acción de formación inicie al final del año fiscal y su término sea al inicio del año siguiente.
- b) Sobre la valoración:
 - i. Previo al registro ante la DGFCDD, las acciones de formación de carácter estatal, así como las intervenciones formativas formuladas por las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México y las vertientes de participación, serán valoradas por el Comité Estatal y de la Ciudad de México de Formación Continua; por su parte, las acciones de formación continua de carácter nacional serán valoradas por el Comité Nacional de Formación Continua.

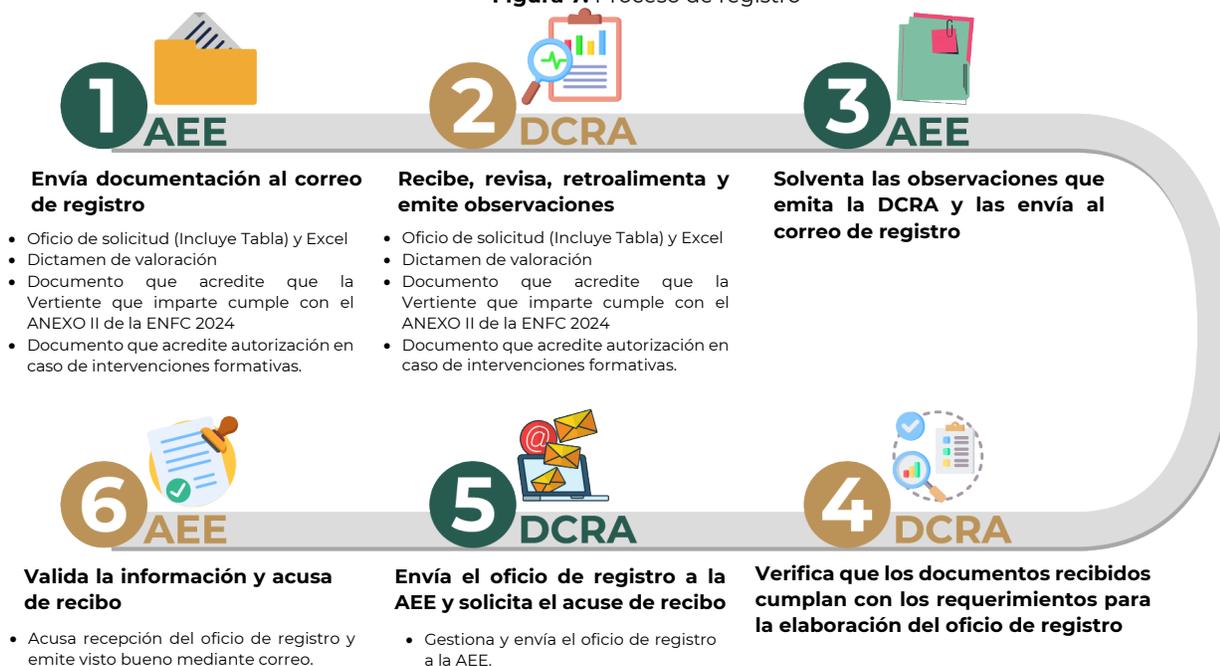
Ahora bien, el proceso de registro (Figura 7) se lleva a cabo desde la Dirección de Cooperación y Regulación Académica (DCRA), conforme a las pautas que se describen a continuación.

1. Las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas solicitarán el registro de las acciones de formación de carácter estatal y/o nacional e intervenciones formativas ante la DGFCDD, enviando al correo registro.dgfcdd@nube.sep.gob.mx la siguiente documentación:
 - a) Oficio de solicitud de registro, diferenciando el tipo de recurso (estatal, PRODEP, PRODEP ANEXO 13), el tipo de formación (acciones de formación de carácter estatal/nacional y/o intervenciones formativas), vertiente de participación especificando la que diseña, la responsable de impartir, así como la que firma las constancias. Asimismo, se indicará el periodo de implementación señalando mes y año.



- b) Copia del Dictamen de valoración del diseño de las acciones de formación estatal o de las intervenciones formativas pertenecientes a programas de formación continua y desarrollo profesional docente formulados por las Autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México, emitido por el CEyCMFC:
 - Nombre de la acción de formación o intervención formativa y programa al que pertenece.
 - Modalidad de implementación.
 - Número de horas.
 - c) Documento firmado por las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, que acredite que la vertiente de participación responsable de impartir cumple con lo establecido en el Anexo II “Referentes de contratación o convenio” de la presente *ENFC 2024*. Es importante destacar que el registro de las acciones de formación es un procedimiento académico, por lo que la contratación de servicios para la implementación será bajo la responsabilidad de la entidad federativa y en apego a la legislación aplicable en materia administrativa estatal. Los documentos originales que integran los expedientes de las vertientes de participación deberán resguardarlos las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas.
 - d) Copia del documento (oficio) que acredita la autorización para la implementación de las intervenciones formativas pertenecientes a programas formulados por la Autoridad Educativa Federal (SEP) o Mejoredu.
2. Recibida la información señalada en los incisos a, b, c y d, según sea el caso, la DCRA llevará a cabo la revisión documental correspondiente, que considere la congruencia entre sus componentes, de acuerdo con lo que se establece el apartado “2. La formación continua según su diseño” de la presente *ENFC 2024*.
 3. Si la información requerida para llevar a cabo el registro no está completa y debidamente requisitada, la DGFCD a través de la DCRA, emitirá observaciones y no llevará a cabo el registro hasta que sean solventadas por parte de las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas.
 4. Constatada la consistencia de los documentos mencionados en los incisos a, b, c o d, según sea el caso, la DGFCD emitirá un Oficio de registro, diferenciando el tipo de recurso (ESTATAL, PRODEP, PRODEP ANEXO 13) y tipo de formación (acciones de formación de carácter estatal y/o nacional e intervenciones formativas).
 5. Las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas reciben el Oficio de registro y confirman que la información es correcta.

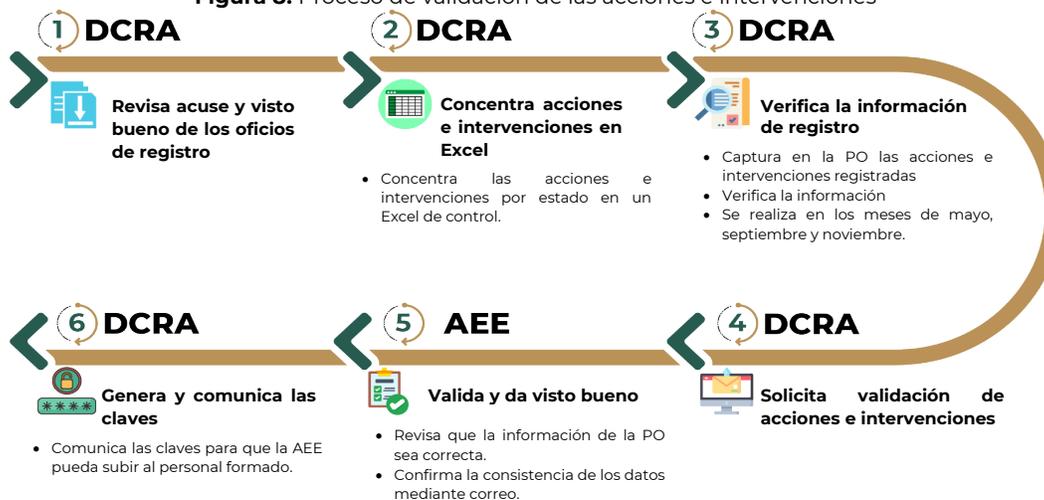
Figura 7. Proceso de registro



Validación de la información registrada y generación de claves

Una vez concluido el proceso de registro y enviado el Oficio de registro a las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas con las acciones o intervenciones registradas, esta deberá confirmar su recepción y su visto bueno de la información⁷ al correo que se indique, a fin de que la DGFCDD pueda incorporar los datos a la Plataforma Operativa (PO) y generar las claves únicas por acción de formación o intervención formativa que se enviará para el registro de su personal formado (Figura 8).

Figura 8. Proceso de validación de las acciones e intervenciones



⁷ La información que validarán las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, corresponde a los datos correctos de orden ortotipográficos y a la verificación de que el Oficio mantenga los elementos solicitados.



Conformación del Catálogo Nacional de Formación Continua 2024

Al término del registro, se llevará a cabo, entre la DGFCCD y las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, la validación de la información de las acciones de formación e intervenciones formativas que integrarán el *Catálogo Nacional de Formación Continua 2024* (Figura 9). Este proceso consiste en cotejar las acciones de formación o intervenciones formativas registradas e implementadas durante el año en curso, para lo cual la Dirección General verifica la información correspondiente a: 1) número consecutivo, 2) nombre de la acción de formación o intervención formativa, 3) entidad, 4) número de horas y 5) año de la Estrategia Nacional de Formación Continua. Como resultado se conforma el *Catálogo Nacional* que tiene reconocimiento para los procesos de promoción horizontal, horas adicionales y reconocimiento ante la USICAMM.

Figura 9. Proceso para la conformación del *Catálogo Nacional de Formación Continua*



3.7 Acompañamiento y seguimiento a la implementación de la formación continua

Con base en las atribuciones conferidas en la LGE (Artículo 113, fracción VIII), la SEP, a través de la UPEEE y específicamente de la DGFCCD, es la única instancia responsable de dar seguimiento, acompañar y coordinar el desarrollo de la operación de la formación continua que llevan a cabo las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México.

A continuación, se describen los procesos a los que se brinda seguimiento y acompañamiento, para los cuales se establecen canales oficiales de comunicación con las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, siguiendo líneas de trabajo que permiten la vinculación y coordinación entre ellas y la DGFCCD.



a) *Evaluación interna*

Se acompaña de manera continua y permanente a las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, tanto en asesorías puntuales sobre este proceso, así como en las revisiones parciales sobre el desarrollo del documento, cuya versión final se entrega en el primer trimestre del año fiscal, garantizando así lo establecido en las Reglas de Operación del PRODEP, Tipo básico, respecto a contar con una evaluación sobre el desarrollo de la formación continua en cada entidad federativa.

b) *Estrategia Estatal*

La Dirección de Seguimiento de Programas de Formación (DSPF), inicia el proceso de asesoría, acompañamiento y seguimiento en la construcción de este documento, manteniendo una comunicación cercana y eficiente, constante y permanente durante su desarrollo. Debe concluirse, a más tardar, en julio del año fiscal corriente.

En esta revisión acompañada se centra la atención en los apartados que fungen como eje central de una planeación sobre la formación continua en la entidad, observando en ella la congruencia, coherencia, el análisis y funcionamiento, que se desprende de su diseño.

La revisión de la *EEFC* se da en diversos momentos, atendiendo las solicitudes realizadas por las entidades sobre la orientación y retroalimentación necesarias para su elaboración, tanto por medios oficiales, así como por otros mecanismos: vía telefónica o utilizando la virtualidad para agilizar los tiempos de entrega.

Una vez concluida la *Estrategia Estatal* se valida y se publica en la página web oficial de la Dirección General, y es susceptible de ser actualizada cuando sea necesario.

c) *Acciones de formación y/o intervenciones formativas con recurso PRODEP*

Como parte del seguimiento y acompañamiento académico, y previo al inicio del proceso de registro, de manera específica, la DSPF, a través de la Jefatura de departamento de seguimiento académico correspondiente a la zona, solicitará la siguiente documentación a las autoridades educativas de las entidades federativas: dictamen emitido por el CEyCMFC, ficha técnica (Ver Anexo III) y expediente de la vertiente de participación. Esto con el objetivo de tener los insumos necesarios para brindar orientación y guía sobre la pertinencia y el proceso de implementación posterior, pudiendo emitir recomendaciones y retroalimentaciones para la mejora.

Se revisará académicamente cada uno de los componentes de la ficha técnica y se retroalimentará en caso de haber ajustes considerables que integrar. Dado que ésta es previamente examinada por la autoridad educativa de la entidad federativa, solo se realizarán dos revisiones por parte de la Jefatura de departamento de la zona correspondiente. En este proceso se incluye el cotejo del expediente que sustenta la contratación de la vertiente de participación, el cual fue previamente revisado por las áreas académica y financiera conforme a la documentación solicitada.

Para realizar lo anterior, se utilizan los medios oficiales a fin de comunicar las observaciones que se deben integrar a la documentación enviada, así como a las puntualizaciones en el diseño de las acciones de formación y/o intervenciones formativas,



acompañadas por llamadas telefónicas y en caso de requerirlo la autoridad educativa de la entidad federativa, concertar reuniones virtuales.

La revisión con recurso PRODEP se da en el segundo semestre del año fiscal, cerrándose en el mes de noviembre.

d) Acciones de formación y/o intervenciones formativas con recurso estatal y de carácter nacional

Este proceso es considerado transversal dentro del acompañamiento y seguimiento que se brinda a las autoridades educativas de las entidades federativas, bajo la premisa de integrar durante todo el año fiscal acciones de formación o intervenciones formativas con recurso estatal y de carácter nacional. Puede extenderse al siguiente año inmediato si se considera alguna intervención formativa aplicable al ciclo escolar vigente.

Al inicio del año fiscal se comienza la revisión académica de las acciones de formación y/o intervenciones formativas a implementarse. De manera específica, la DSPF, a través de la Jefatura de departamento de seguimiento académico correspondiente a la zona, solicitará la siguiente documentación a las autoridades educativas de las entidades federativas: dictamen emitido por el CEyCMFC, ficha técnica (Ver Anexo III) y expediente de la vertiente de participación. Esto con el objetivo de tener los insumos necesarios para brindar orientación y guía sobre la pertinencia y el proceso de implementación posterior, pudiendo emitir recomendaciones y retroalimentaciones para la mejora.

En el caso de las acciones de formación con recurso estatal se revisará académicamente cada uno de los componentes de la ficha técnica y se retroalimentará en caso de ser necesario. Dado que ésta es previamente examinada por la autoridad educativa de la entidad federativa, solo se realizarán dos revisiones por parte de la Jefatura de departamento de la zona correspondiente. Ello incluye también el expediente que sustenta la contratación de la vertiente de participación, considerando que previamente ya hubo un cotejo de las áreas académica y financiera a la documentación solicitada.

Para realizar este proceso, se utilizan los medios oficiales a fin de comunicar las observaciones que deben integrarse a la documentación enviada, así como a las puntualizaciones en el diseño de las acciones de formación y/o intervenciones formativas, acompañadas por llamadas telefónicas y en caso de requerirlo la autoridad educativa de la entidad, concertar reuniones virtuales.

e) Seguimiento a autoridades educativas de las entidades federativas

Dentro de las diversas estrategias de seguimiento y acompañamiento que la DSPF emprenden con las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México se encuentran las siguientes:

- Reuniones de zona (presencial y en línea)
- Visitas de seguimiento
- Observación de la implementación de las acciones de formación y/o intervenciones formativas (presencial y en línea)
- Relatoría de lo observado
- Comunicación permanente vía medios oficiales y telefónica



3.8 Concentrados de seguimiento de la formación continua

Representan un mecanismo que tiene la finalidad de verificar el cumplimiento de los objetivos planteados en las *Estrategias Estatales de Formación Continua*, asegurando que la formación continua impartida tienda a fortalecer el desarrollo profesional de las maestras y los maestros, y que el ejercicio de los subsidios se sujete a los criterios de objetividad, publicidad, selectividad, temporalidad, legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control de rendición de cuentas y equidad de género.

Este mecanismo consta de tres formatos (Ver Anexo IV), en los cuales las autoridades educativas de las entidades federativas reportan toda la información relacionada con la formación continua implementada, ya sea a través de las erogaciones que se realizan con cargo al gasto de formación y de operación de los subsidios correspondientes al PRODEP, Tipo Básico, así como a través de las gestiones que las autoridades de las entidades realicen atendiendo a que, de acuerdo con el Artículo 114, fracción V, de la Ley General de Educación, corresponde a ellas, de manera exclusiva: "...prestar los servicios que correspondan al tipo de educación básica y de educación media superior, respecto a la formación, capacitación y actualización para maestras y maestros, de conformidad con las disposiciones generales que la Secretaría determine, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros" (SEP, 2019, DOF 30-09-2019).

En ese sentido, los formatos habrán de requisitarse conforme las autoridades educativas de las entidades federativas van contando con la información derivada de sus procesos de planeación y adquisición de los servicios, ya que estos podrán ser solicitados por la DGFCD de manera aleatoria en función de las observaciones que deriven de la revisión de los procesos de seguimiento académico relacionados con la implementación de la formación continua, así como de los informes de avance físico y financiero.

Con independencia de lo anterior, los *Concentrados* deberán ser entregados por la autoridad educativa de la entidad federativa a la DGFCD al término del ejercicio fiscal, con los datos reales y definitivos sobre el personal formado y los aspectos académicos y financieros de la formación, una vez concluidos los pagos a las vertientes de participación, debiendo haber congruencia entre la información de los *Concentrados* y la registrada en la Plataforma Operativa sobre las y los maestros formados, así como en el informe de cierre físico y financiero.

En la figura 10 se describe el proceso para la entrega y revisión de los *Concentrados de seguimiento de la Formación Continua*.

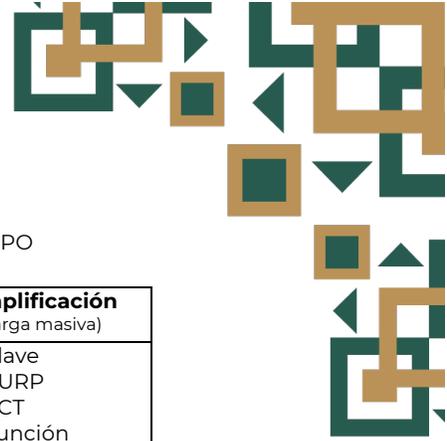


Tabla 3. Elementos para el registro de las y los maestros formados en la PO

Rubros anteriores	Simplificación (carga masiva)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Clave de registro ante la DGFCDD 2. Nombre de la acción de formación y/o intervención formativa 3. Entidad donde se imparte 4. Nombre de la vertiente de participación/autoridad educativa responsable 5. Tipo de acción de formación / dispositivo formativo 6. Modalidad de implementación 7. Tipo de financiamiento 8. Duración (horas) 9. Fecha de inicio de la acción de formación y/o intervención formativa (día/mes/año) 10. Fecha de término de la acción de formación y/o intervención formativa (día/mes/año) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clave 2. CURP 3. CCT 4. Función docente 5. Inicio 6. Término 7. Estatus

Para lograr una sistematización más eficaz y ágil del proceso de registro, el actual desarrollo tecnológico de la PO facilita la simplificación de tareas dando como resultado lo que se denomina “carga masiva”. En ello, se considera la distribución de responsabilidades tanto de las autoridades de las entidades federativas, como de las distintas áreas de la DGFCDD; a saber:

Dirección de Programas, Acciones y Estrategias de Formación a Distancia (DPAyEFD)

- Coordinar la programación y desarrollo tecnológico del proceso completo de carga masiva.
- Generar claves y contraseñas de acceso a las y los usuarios que realizarán la carga masiva.
- Generar el documento de Excel que se utilizará como formato único para organizar la información que el sistema requiere.
- Orientar a las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas sobre cómo realizar la carga masiva.

Dirección de Cooperación y Regulación Académica (DCRA)

- Registrar, previamente, las acciones de formación e intervenciones de formación en la PO.
- Verificar las claves generadas por la PO de los registros realizados de las acciones de formación e intervenciones formativas.
- Proporcionar las claves de los registros de las acciones de formación e intervenciones a las entidades federativas.

Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas

- Ingresar con el usuario y contraseña que la DGFCDD asignó a cada enlace, para que realicen el registro de las y los maestros formados.



- Organizar, de manera previa, la información del personal formado en el formato de Excel proporcionado por la DPAyEFD.
- Verificar en el archivo Excel la correcta captura de la información sobre las y los maestros formados correspondiente a los 7 rubros referidos.
- Subir a PO el Excel para carga masiva de registro de maestras y maestros formados.

Como parte del acompañamiento que hace la DPAyEFD, se entregó a las autoridades educativas responsables de realizar el registro, la guía *Carga masiva en la plataforma operativa*, figura 11, así como el taller de acompañamiento que orienta en la ejecución de este proceso.

Figura 11. Carga masiva de las y los maestros formados



3.10 Valoración de la operación y los resultados de las acciones de formación de carácter nacional

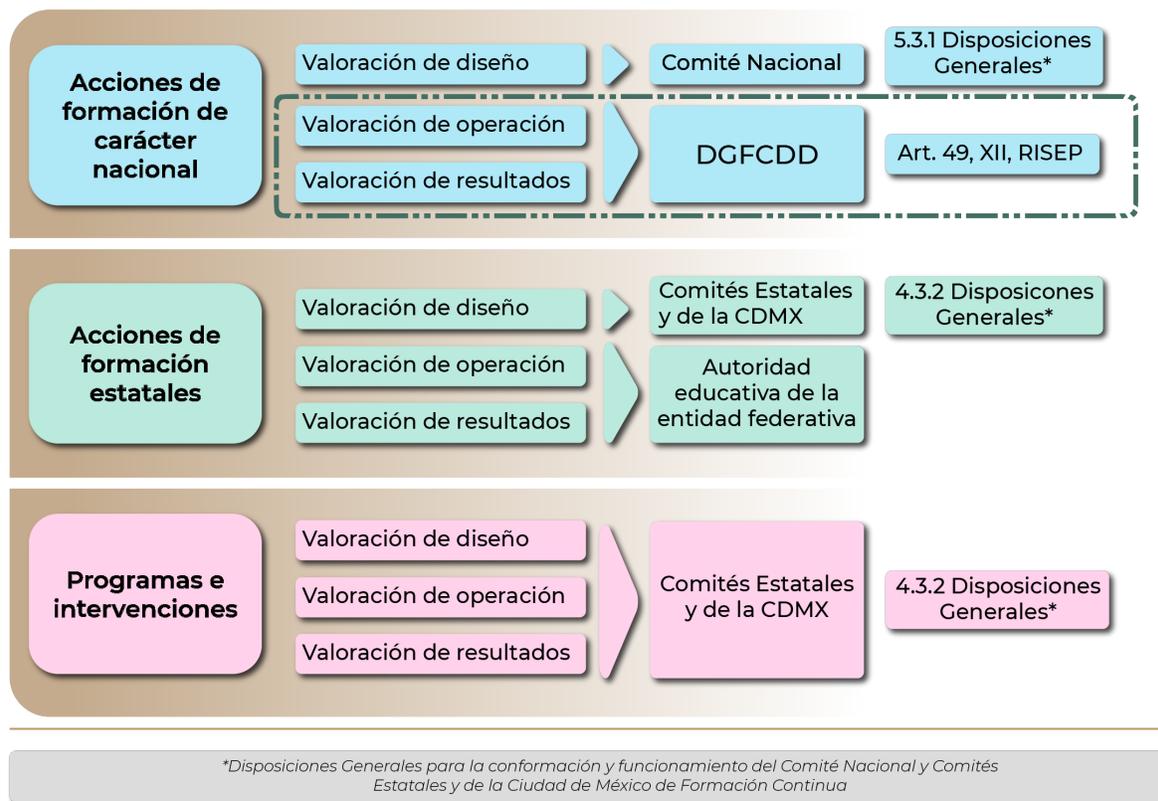
La valoración de las acciones de formación de carácter nacional se concibe como un proceso analítico y reflexivo sobre diversos aspectos que se articulan desde una perspectiva integral, a fin de recuperar información que, posterior a su sistematización y análisis, permita orientar la toma de decisiones atinentes a la formación continua de las maestras y los maestros.

Esta valoración consta de 3 etapas: diseño, operación y resultados. Éstas no se conciben de manera aislada e independiente, sino como un conjunto de actividades que se llevan a cabo en distintos momentos; la primera antes de la implementación, y las últimas dos, posteriores a la misma.

De acuerdo con la normativa (figura 12), las acciones de formación de carácter nacional son valoradas en su diseño por el CNFC y puestas a disposición de las entidades federativas, para su implementación en atención a su contexto, a las prioridades y/o a las necesidades y problemáticas en la práctica de las y los maestros. Respecto a la operación y los resultados, la DGFCD es la encargada de coordinar los esfuerzos para llevar a cabo la valoración. En el caso de las acciones de formación de las entidades federativas, la valoración del diseño está a cargo de los CEyCMFC, mientras que corresponde a la

autoridad educativa de la entidad federativa la valoración de la operación y de los resultados. Cabe destacar que, como se ha mencionado en otros apartados, lo correspondiente a los programas de formación continua y desarrollo profesional docente e intervenciones formativas compete a los CEyCMFC.

Figura 12. Valoración de las acciones de formación



Con la finalidad de orientar los procesos de valoración llevados a cabo por la DGFCD, se emitieron los *Referentes para la valoración de la operación y los resultados de las acciones de formación de carácter nacional*⁸, los cuales concretan aspectos que permiten identificar la experiencia de las maestras y maestros en su formación, reconocer el contexto en el que ésta se llevó a cabo, reflexionar y analizar los procesos de implementación, así como conocer el impacto sobre la práctica docente a partir de lo aprendido y desarrollado durante la formación.

Los *Referentes* no son indicativos ni limitativos, sino orientativos; sirven de guía para construir instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos con la intención de recuperar información en las etapas de operación y resultados, y aunque su construcción atiende a las acciones de formación de carácter nacional, en las entidades federativas pueden ser recuperados de acuerdo su experiencia y contextos.

En el marco de lo anteriormente descrito, la DGFCD implementa la *Encuesta de Valoración de las Acciones de Formación de Carácter Nacional* para que las y los maestros de Educación Básica compartan su percepción en torno a la experiencia y

⁸ Documento disponible en: https://dgfcd.sep.gob.mx/multimedia/2024/Docs/referentes_valoracion_operacion_y_resultados.pdf



vivencia durante su participación sobre ciertos elementos de carácter pedagógico y didáctico, así como de gestión y de la modalidad de implementación.⁹ Ahora bien, también se ha realizado un cuestionario con preguntas abiertas para las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, con la intención de recuperar información sobre la operación de las acciones de formación.

Es importante destacar que, para conocer los resultados derivados de la implementación de las acciones de formación de carácter nacional, es necesario permitir que pase un tiempo razonable y así poder hacer un acercamiento al impacto en la práctica docente, e identificar los saberes y conocimientos que maestras y maestros han llevado a sus actividades en el aula y con las alumnas y los alumnos.

3.11 Detección de Necesidades de Formación Continua

La detección de necesidades es parte de un proceso de mejora de la formación continua, la cual tiene como fin último el fortalecimiento de la práctica docente. Por ello, la labor de la DGFCDD ha sido trabajar en la construcción de una propuesta sólida que haga posible transitar de una perspectiva en la que se conciben las necesidades como “carencias” o “faltas”, cuya información se torna en una serie de temáticas a atenderse, hacia un concepto más amplio donde se visibilicen los retos de las maestras y los maestros (Cordero, García-Poyato & Rivera, 2021).

Esta perspectiva incorpora la identificación y el reconocimiento de aquellos aspectos fundamentales sobre los que las maestras y los maestros están interesados en trabajar, así como las problemáticas que enfrentan en la cotidianidad en el desarrollo de su labor; es decir, coadyuva a identificar en dónde se encuentran para saber hacia dónde quieren llegar, haciendo conscientes los recursos y herramientas que requieren fortalecer en su práctica (Cordero *et al.*, 2021).

La detección de necesidades no es una acción que deba realizarse una sola ocasión, sino que se da en un continuo, al igual que la formación, pues alude a un proceso que puede transcurrir a lo largo de la trayectoria profesional de las maestras y los maestros, que impulsa su desarrollo profesional, especialmente porque incorpora las transformaciones y retos que demandan los contextos y las circunstancias en las que se da la práctica docente. Para llevarla a cabo, se pueden desarrollar diversos instrumentos de recolección de información, teniendo definidas las categorías y variables sobre lo que se quieren conocer. En ese sentido, la DGFCDD realiza un ejercicio a nivel nacional a través de la *Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua*, la cual tiene por objetivo identificar las necesidades, así como las problemáticas y retos a los que se enfrentan las maestras y los maestros de Educación Básica en todas sus funciones para fortalecer los procesos formativos y, por consiguiente, su práctica docente.

Ahora bien, la intencionalidad de este proceso, de manera general, es que los resultados coadyuven en la toma de decisiones, a nivel nacional, por ejemplo, en la mejora de los procesos que se orientan desde la presente *Estrategia Nacional* y que decantan en las prioridades de la formación continua. A nivel estatal, esta información es fundamental para la construcción de las *Estrategias Estatales*, e incluso se puede retomar, con el

⁹ La *Encuesta* se ha puesto a disposición de las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, para que la retomen como insumo para lo correspondiente a la valoración de las acciones de formación de las entidades federativas.



tratamiento correspondiente, como parte del insumo de los programas de formación continua.

La existencia de una *Encuesta* que invite a participar al magisterio nacional, implementada vía digital para poder llegar a la mayor cantidad de docentes posible, y además impulse el contar con una representatividad de cada entidad, no exime la posibilidad de que las entidades federativas desarrollen y pongan en marcha otros instrumentos y estrategias acordes a su contexto.

Cabe destacar que el éxito hasta ahora alcanzado en la aplicación del instrumento de detección de necesidades ha sido, en gran medida, gracias a la labor de las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, quienes a través de diversas estrategias de difusión fomentan la participación de las maestras y los maestros.

En el marco del PRODEP, Tipo básico, la herramienta responde a lo establecido en las Reglas de Operación vigentes, en las que se indica que la DGFCDD será responsable de emitir los criterios para el desarrollo de las acciones y procedimientos del Programa en el marco de la *Estrategia Nacional de Formación Continua 2024*, basados en un diagnóstico de necesidades de formación y relacionados con la política educativa actual.

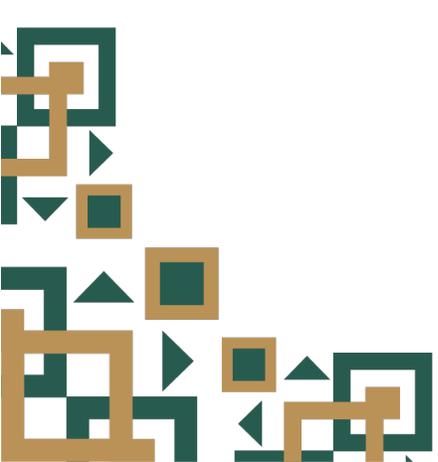


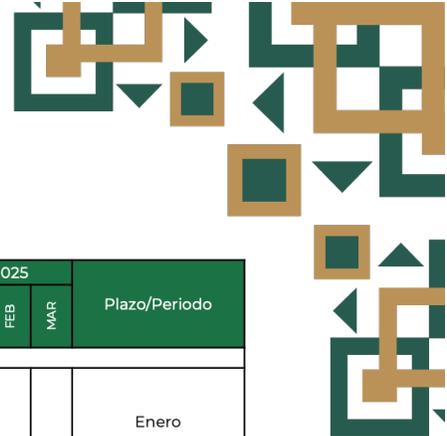
3.12 Cronograma de actividades

Con el propósito de organizar los trabajos con las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, establece el cronograma de actividades que se presenta a continuación.

Cronograma

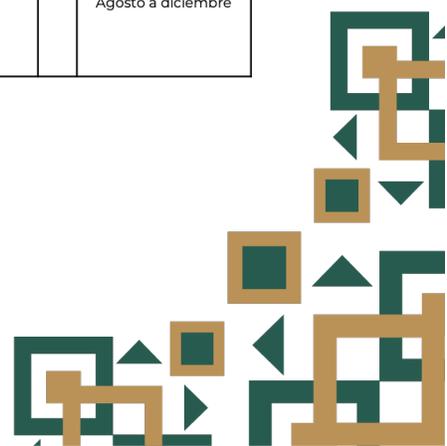
Actividad	Responsable	2024												2025			Plazo/Periodo	
		DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB		MAR
Documentos normativos de formación continua																		
Publicación y Difusión de las Reglas de Operación del PRODEP	DGFCDD																	Última semana del año vigente y enero del siguiente
Publicación de la <i>Estrategia Nacional de Formación Continua 2024</i>	DGFCDD																	Marzo-abril
Presentación y difusión de la <i>ENFC 2024</i>	DGFCDD																	Marzo-abril
Publicación de la actualización de las <i>Disposiciones Generales para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua</i>	DGFCDD																	Marzo-abril

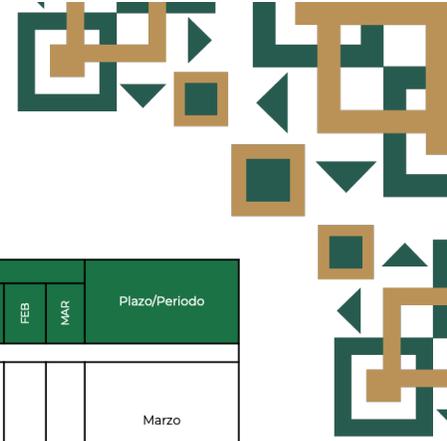




Actividad	Responsable	2024												2025			Plazo/Periodo
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	
Requisitos de participación PRODEP																	
Entrega carta compromiso	Autoridades educativas de las entidades federativas																Enero
Apertura cuenta bancaria específica	Autoridades educativas de las entidades federativas																Enero y febrero
Gestión para la formalización del Convenio para la implementación del PRODEP	UPEEE / DGFCDD / Autoridades educativas de las entidades federativas																Febrero y marzo
Designación de responsable Estatal del PRODEP	Autoridades educativas de las entidades federativas																10 días posteriores a la firma del convenio / marzo
Carta de aceptación al PRODEP	DGFCDD																Abril y mayo

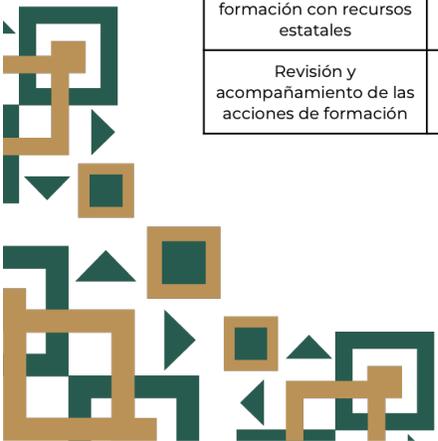
Actividad	Responsable	2024												2025			Plazo/Periodo
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	
Seguimiento académico																	
Reuniones nacionales (presenciales)	DGFCDD / Autoridades educativas de las entidades federativas																Julio y octubre
Reuniones de zona (presenciales)																	Septiembre
Reuniones de zona (virtuales)																	Febrero, marzo, mayo a julio y diciembre
Visitas de acompañamiento <i>in situ</i>	DGFCDD																Abril a octubre
Asesoría para elaboración de la Estrategia Estatal de Formación Continua	DGFCDD																Marzo a julio
Revisión y validación de las EEFC	DGFCDD																Abril a junio
Seguimiento a la implementación de las EEFC	DGFCDD																Mayo a diciembre
Formación de equipos técnicos estatales	DGFCDD																Marzo a septiembre
Presentación del Programa de Formación Continua y Desarrollo Profesional Docentes SEP, Intervención formativa y Dispositivo	DGFCDD																Agosto a diciembre

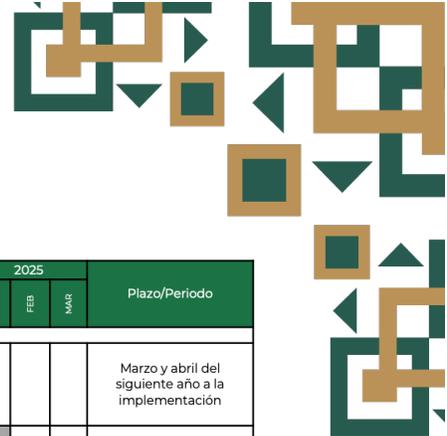




Actividad	Responsable	2024												Plazo/Periodo		
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC			
Seguimiento académico																
Envío de bases de datos de la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación del año previo	DGFCDD															Marzo
Implementación de la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua 2024	DGFCDD / Autoridades educativas de las entidades federativas															Agosto a octubre
Presentación del Informe de Detección de Necesidades de 2023 y de 2024	DGFCDD															Julio y diciembre (según corresponda)
Presentación Valoración de las acciones de formación de carácter nacional 2023 y ruta de implementación para la valoración 2024	DGFCDD															Febrero
Asesoría para la elaboración del Informe de la Evaluación interna	DGFCDD															Febrero y marzo
Entrega del Informe de Evaluación interna	Autoridades educativas de las entidades federativas															Marzo del siguiente año de su operación

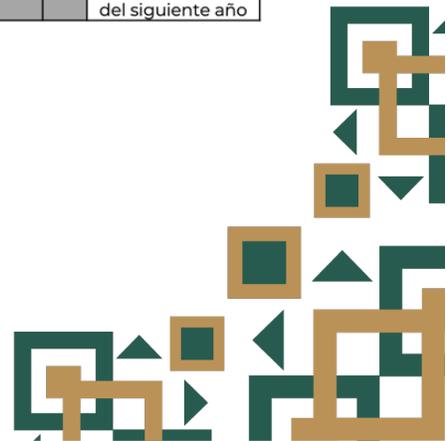
Actividad	Responsable	2024												2025			Plazo/Periodo	
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR		
Seguimiento académico																		
Registro de acciones de formación e intervenciones formativas con recursos PRODEP	DGFCDD / Autoridades educativas de las entidades federativas																	Mayo a 15 de noviembre del año en curso
Registro de acciones de formación e intervenciones formativas con recurso estatal	DGFCDD / Autoridades educativas de las entidades federativas																	Enero a 15 de noviembre del año en curso
Implementación de intervenciones formativas y/o acciones formación con recursos PRODEP	Autoridades educativas de las entidades federativas																	Junio hasta 15 de diciembre del año en curso
Implementación de intervenciones formativas y/o acciones formación con recursos estatales																		Enero a diciembre
Revisión y acompañamiento de las acciones de formación	DGFCDD																	Enero a diciembre

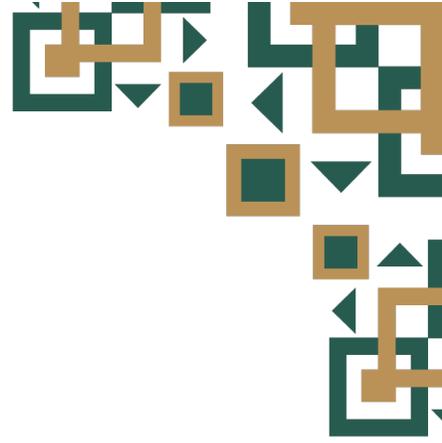




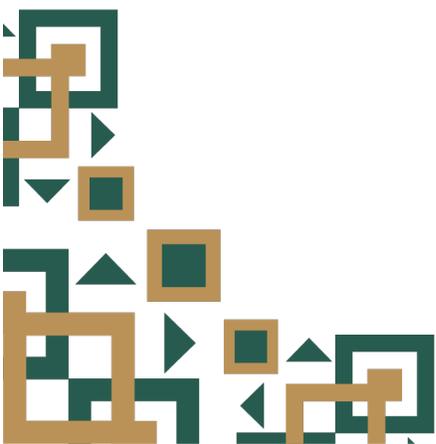
Actividad	Responsable	2024												2025			Plazo/Periodo	
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR		
Seguimiento académico																		
Entrega de concentrados de seguimiento a la implementación de la formación 1 y 3	Autoridades educativas de las entidades federativas																	Marzo y abril del siguiente año a la implementación
Entrega de evidencias de difusión de Convocatorias de participación en la formación																		Al cierre de cada semestre
Entrega de concentrados de seguimiento a la implementación de la formación 2																		Al cierre de cada semestre
Captura de bases de datos de participantes en la formación con recurso PRODEP																		Octubre a diciembre y enero del siguiente año
Revisión y conciliación de bases de datos de participantes en la formación con recurso PRODEP	DGFCDD / Autoridades educativas de las entidades federativas																Enero y febrero del siguiente año	
Captura semestral de bases de datos de participantes en la formación con recurso estatal	Autoridades educativas de las entidades federativas																Mayo a julio / noviembre a enero del siguiente año	
Revisión y conciliación de bases de datos de participantes en la formación con recurso estatal	DGFCDD / Autoridades educativas de las entidades federativas																Julio y enero a febrero del siguiente año	

Actividad	Responsable	2024												2025				Plazo/Periodo
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR	
Seguimiento financiero																		
Ministración de recursos del PRODEP	UPEEE/ DGFCDD																	Mayo (sujeto a Calendario presupuestal y al cumplimiento de requisitos)
Envío de recibos de ministraciones CFDI-XML	DGFCDD																	Mayo o Sujeto a entrega de recursos
Entrega de informes físicos-financieros	Autoridades educativas de las entidades federativas																	10 días hábiles posteriores al término de cada trimestre
Solicitud de líneas de captura y reintegro de recursos																		Noviembre a marzo del siguiente año de acuerdo con la normatividad aplicable
Informe de cierre físico financiero																		Febrero a 1ª quincena de abril del siguiente año





Actividad	Responsable	2024												2025			Plazo/Periodo	
		ENE	FEB	MAR	ABR	MAY	JUN	JUL	AGO	SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR		
Contraloría social																		
Designación de Enlace de Contraloría Social del PRODEP	Autoridades educativas de las entidades federativas																	Primer trimestre
Entrega de documentos normativos de la Contraloría Social a Enlaces estatales	DGFCDD																	Abril
Capacitación a Enlaces de Contraloría Social	DGFCDD																	Abril y mayo
Entrega del Programa de Trabajo Estatal de Contraloría Social del PRODEP	Autoridades educativas de las entidades federativas																	Mayo a junio
Seguimiento al Programa de Trabajo Estatal de Contraloría Social DEL PRODEP	DGFCDD/AEE																	Junio a febrero del siguiente año
Entrega de Informes anuales de Contraloría Social	Autoridades educativas de las entidades federativas																	Enero del siguiente año





4. Orientaciones para el ejercicio del recurso PRODEP, Tipo básico

4.1 Gastos de formación

El gasto de formación se ejerce para el pago de acciones de formación e intervenciones formativas que serán impartidas a través de Instancias Formadoras (IF) y otras vertientes de participación, las cuales sean contratadas de acuerdo con lo estipulado en la Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público (LAASSP), de carácter federal; así como lo establecido en las Reglas de Operación del PRODEP, Tipo básico 2024.

Se debe tener presente que, por IF, se entiende a aquellas instituciones públicas o privadas especializadas en la formación pedagógica o disciplinar de profesionales de la educación¹⁰ como son las escuelas normales, universidades pedagógicas, centros de maestros, centros de actualización del magisterio, centros de investigación, asociaciones de profesionales y organismos nacionales o internacionales dedicados a la formación profesional, inicial y continua del Personal Educativo, así como Instituciones de Educación Superior nacionales o extranjeras que participan en el diseño y/o la impartición de acciones de formación, intervenciones y dispositivos formativos.

Para la aplicación de recursos del PRODEP, en relación con otras vertientes de participación, distintas a las IF, se debe de garantizar que cumplan con lo previsto por la LAASSP y que tengan la experiencia comprobable y conocimiento en la formación de docentes y directivos, conforme a lo descrito en esta *ENFC 2024*. En ese sentido, no es posible la contratación directa de personas físicas para la impartición de algún tipo de intervención formativa o acción de formación, por lo que por ningún motivo se aceptan pagos de honorarios. En el caso de que se necesite la participación de algún asesor, facilitador, conferencista, entre otros, atendiendo los criterios académicos de la formación que se prevea impartir, ésta deberá gestionarse mediante alguna de las IF contratadas o convenidas, y se deberá establecer en el convenio o contrato.

Las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México podrán contemplar en los contratos o convenios que suscriban con las vertientes de participación para la formación de sus maestras y maestros, incluir el diseño de acciones de formación ex profeso a las necesidades de la entidad que pasarán a ser propiedad intelectual de la Secretaría de Educación Pública, quien cederá los derechos de uso de las mismas a la entidad federativa correspondiente. Si bien, esta opción implicaría un costo mayor, puede ser una vía para que se incremente el acervo de propuestas formativas susceptibles de ser impartidas por el equipo técnico o personal de apoyo a las tareas de formación en la entidad.

El pago que realicen las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México por los servicios con las IF será lo establecido en el contrato o convenio celebrado entre ambas partes y no podrá ser transferible a un tercero, apegándose en todo momento a las disposiciones establecidas en la LAASSP. Dicho pago se realizará a la entera satisfacción de la entidad federativa por los servicios recibidos, los cuales deben ser por la impartición de acciones de formación o intervenciones formativas que cumplan lo

¹⁰ Es completa responsabilidad de la autoridad educativa de la entidad federativa verificar que las IF que contraten estén especializadas en la formación pedagógica o disciplinar de profesionales de la educación y su objeto social sea la formación profesional de maestras y maestros.



establecido en la *ENFC 2024*, con duración mínima de 20 horas. En ningún caso se podrá pagar oferta de posgrado.

Los anticipos que establezcan en los contratos o convenios no podrán exceder 50% del total contratado/convenido, de acuerdo con lo previsto en los Artículos 13, 45 y 48 de la LAASSP y, en caso de haberlos, tendrá que incorporarse una cláusula en los instrumentos jurídicos a celebrar con las IF en la que se establezcan las condiciones de anticipo que respalden el pago. En este caso la IF deberá presentar una garantía a la firma del contrato o convenio por la totalidad del monto del anticipo, de acuerdo con lo dispuesto por el Artículo 48 de la LAASSP (Póliza de fianza por alguna institución autorizada).

Asimismo, en los contratos o convenios se deberán pactar penas convencionales a cargo del proveedor por atraso en el cumplimiento de las fechas convenidas de la prestación del servicio y serán determinadas en función de los servicios no entregados o prestados oportunamente, de acuerdo con lo dispuesto por el Artículo 53 de la LAASSP.

No se pueden realizar pagos sin la conclusión de los servicios contratados o convenidos, ya que esto se considerará financiamiento para la IF, lo cual está prohibido por la Ley.

Con el propósito de ampliar las oportunidades para la formación continua, en el marco de los postulados de la NEM, se podrá pagar a las vertientes de participación que cumplan con lo previsto por la LAASSP por la implementación, acompañamiento y/o seguimiento de acciones de formación nacionales y estatales. En estos casos el contrato o convenio deberá establecer que la Secretaría de Educación Pública o la entidad federativa, según sea el caso, mantiene la propiedad intelectual de la propuesta formativa, la cual no podrá ser alterada en sus propósitos, contenidos y estrategias de aprendizaje; además, en el contrato o convenio se deberá establecer que, en ningún caso, podrá impartirse posteriormente con costo a las maestras y los maestros.

En el gasto de formación se incluirán las transferencias de recursos que, en su caso, se realicen para la implementación de la formación con la colaboración de las Escuelas Normales, Centros de Maestros o Centros de Actualización del Magisterio de la entidad federativa. Para ello, se podrán aplicar recursos hasta por la misma cantidad destinada por el Gobierno de la entidad federativa para la formación continua de maestras y maestros de Educación Básica, previa acreditación del recurso estatal destinado, envío del proyecto académico a desarrollar y autorización de la DGFCDD. Los compromisos de las partes se habrán de documentar, a través de un instrumento (ver el anexo 1e, de las RO del PRODEP) en el que se establezcan las bases para llevar a cabo un proyecto académico, en el cual se indiquen las acciones de formación o intervenciones formativas, las modalidades de implementación y el número de docentes a formar.

La determinación de aplicar recursos del PRODEP en la implementación de la formación con la colaboración de las Escuelas Normales, Centros de Maestros o Centros de Actualización del Magisterio de la entidad federativa, deberá partir del análisis de pertinencia de las acciones de formación o intervenciones formativas y viabilidad con base en la experiencia y capacidad de contribución de estas vertientes a la formación continua del estado. Se debe tener presente que los recursos que, en su caso, se transfieran a éstas, no representan un pago o ganancia económica para ellas, sino que al tratarse de una colaboración entre dependencias de las mismas autoridades educativas de las entidades federativas, se transferirán únicamente los recursos necesarios para el desarrollo del proyecto académico, bajo los criterios de legalidad, honestidad, eficiencia,



eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control de rendición de cuentas y equidad de género, establecidos en los Artículos 1º, 75 y 77 de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, en el Título Cuarto, Capítulo XII, sección IV de su Reglamento, así como con las demás disposiciones que para tal efecto emita la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, y disponga el Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal 2024.

Con la finalidad de ampliar el acceso a la formación continua, es necesario que la autoridad educativa de la entidad federativa establezca los mecanismos suficientes para garantizar que las maestras y los maestros no se inscriban a más de tres acciones de formación o intervenciones formativas de corta duración (20 a 40 horas), o máximo una en el caso de las de larga duración (como puede ser un diplomado).

Quienes accedan a más de una intervención formativa o acción de formación, no podrán hacerlo de manera simultánea, por lo que la autoridad educativa de la entidad federativa deberá verificar que la previa haya sido concluida. En este sentido, se debe priorizar a las maestras y maestros que no han tenido acceso a una propuesta formativa y, posteriormente, a quienes tengan interés en participar en una segunda o tercera, pero que hayan concluido satisfactoriamente la anterior.

Por otro lado, en el caso de que existan docentes que accedan a una tercera acción de formación o intervención formativa, la autoridad educativa de la entidad federativa deberá documentar la razón o motivos, como la baja demanda por parte del personal educativo, que permita justificar que pudiesen acceder por tercera ocasión a un proceso de corta duración.

El ejercicio del recurso de gasto de formación en la compra de material didáctico (material de apoyo al aprendizaje en las acciones de formación e intervenciones formativas en formatos acordes con modalidad de implementación), se podrá realizar únicamente con previa autorización de la DGFCDD y bajo los criterios establecidos en las Reglas de Operación en su numeral 3.4. "Características de los apoyos (tipo y monto)", en lo relativo a "Gastos de la AEE para la Formación Continua", así como en el Convenio para la implementación del Programa.

Al respecto, se debe tener presente que el material didáctico debe ser en apoyo a la formación gratuita nacional o alguna otra propuesta elaborada por las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas, que no implique el pago a un tercero por la implementación. El formato de dicho material debe justificarse ampliamente en términos académicos en el oficio de solicitud de autorización, en donde se explique la necesidad, la importancia y el beneficio para las y los docentes destinatarios.

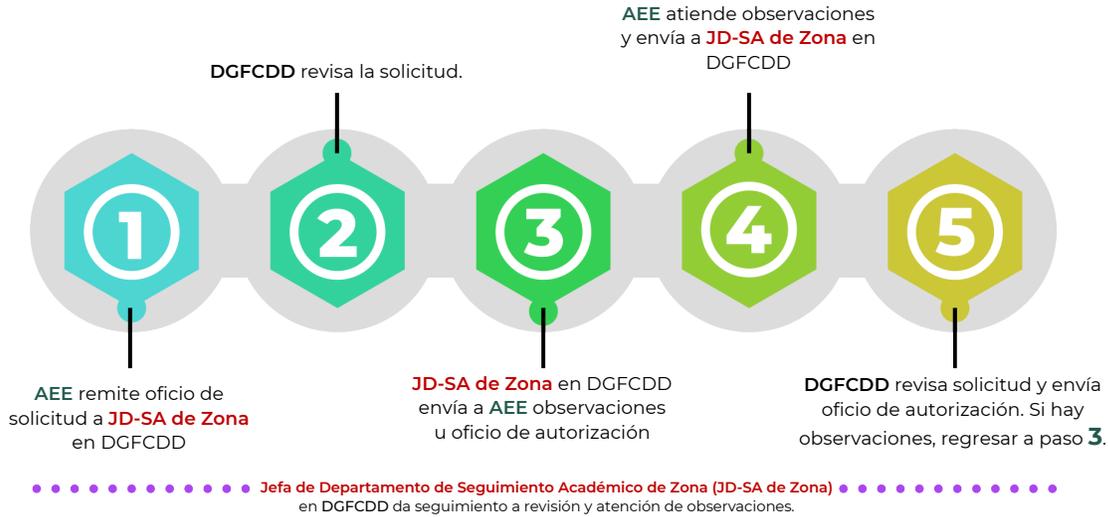
Asimismo, la autoridad educativa debe garantizar que la compra de dicho material se realice bajo las mejores condiciones para la entidad federativa con base en criterios de legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control, rendición de cuentas y equidad de género como lo establece el Artículo 1, párrafo segundo, de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria (LFPRH); además, debe asegurarse que será entregado directamente al beneficiario final o puesto a disposición para consulta y asesoría en los espacios donde se ofrece la formación en la entidad. En ningún caso, puede tratarse de equipamiento para la instancia de la entidad desde la que se implementen las acciones de formación e intervenciones formativas y tampoco se podrá pagar material didáctico para formación



contratada o convenida de alguna Instancia Formadora o alguna otra vertiente de participación.

En la figura 13 se describe el proceso para la autorización de reproducción de material didáctico.

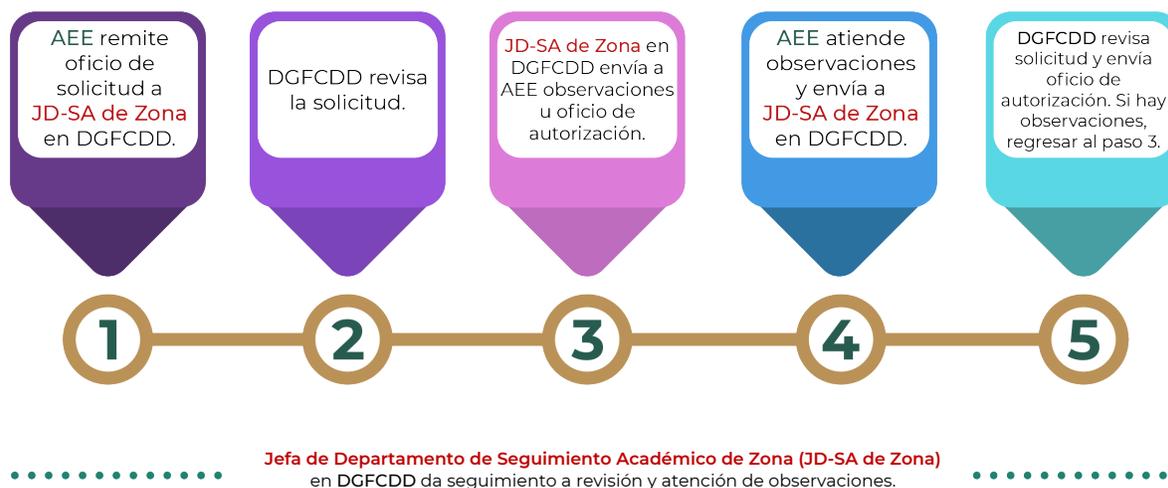
Figura 13. Proceso para la autorización de compra de material didáctico



Asimismo, podrán aplicarse recursos para la contratación de la formulación de intervenciones formativas, en sus diversas modalidades de implementación, previa autorización de la DGFCDD. Para ello, se debe considerar que estas deben corresponder a un programa de formación continua y desarrollo profesional docente nacional o estatal, y que el costo debe considerar las mejores condiciones para la entidad en cuanto precio, calidad, oportunidad y demás circunstancias pertinentes en apego a la legalidad. Es responsabilidad de la autoridad educativa de la entidad federativa garantizar que, en el convenio o contrato que se celebre con la IF u otra vertiente de participación, se indique que la titularidad de los derechos en materia de propiedad intelectual de los diseños corresponderá a la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal o a la Secretaría de Educación de la entidad, según se trate de un programa federal o estatal.

En la figura 14 se describe el proceso para la autorización de la formulación de intervenciones formativas.

Figura 14. Proceso para la autorización de la contratación de formulación de intervenciones formativas



4.2 Gastos de formación en temas de igualdad entre mujeres y hombres

Es un recurso específico destinado a la formación para sensibilizar en la igualdad entre mujeres y hombres, asignado en lo particular al PRODEP, Tipo básico, mediante el Anexo 13 del Presupuesto de Egresos de la Federación, denominado “Erogaciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres”. Este recurso forma parte del apoyo financiero radicado a cada entidad federativa para acelerar el paso hacia la igualdad sustantiva, a través de la formación en dicha materia a un porcentaje de las maestras y los maestros. Cabe mencionar que, tanto el monto mínimo que deberá destinarse a la formación en este rubro, como la meta mínima de personal a beneficiar, será notificado por la DGFCCD mediante oficio a cada entidad.

Debido a lo anterior, es posible destinar un monto mayor a los recursos etiquetados, si cada entidad federativa lo considera pertinente, con base en el diagnóstico de necesidades que realiza. Por otro lado, en caso de que no se ejerza la totalidad del recurso mínimo asignado, el remanente deberá ser reintegrado a la Tesorería de la Federación (TESOFE) en los términos establecidos en las RO en su numeral “3.4.1.3 Reintegros”. Por ningún motivo dicho recurso podrá destinarse al pago de algún otro concepto de gasto.

Por la relevancia del proceso y considerando que la sensibilización de la igualdad entre mujeres y hombres en el contexto educativo se encuentra vinculada con otros temas transversales de formación, la DGFCCD sugiere que se contemplen para la formación del personal, además de la perspectiva de género: roles y estereotipos de género, prevención de la discriminación, violencia y desigualdad, reasignación de responsabilidades dentro de la escuela y el hogar para la convivencia igualitaria, uso de lenguaje incluyente y no sexista, prevención del abuso sexual infantil, derechos sexuales y reproductivos, educación integral en sexualidad, igualdad de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, e inclusión en la educación de las niñas y las adolescentes.

Para el seguimiento de las acciones de formación e intervenciones formativas implementadas en este aspecto, las autoridades educativas de las entidades federativas deberán enviar dos reportes de avances; el primero en el mes de octubre (en los cinco días naturales siguientes al término del tercer trimestre) y el segundo en el mes de enero



(en los cinco días naturales siguientes al término del cuarto trimestre), donde se especifiquen los rubros de la formación orientados a favorecer la creación de condiciones de cambio para avanzar en la construcción de la perspectiva de género, el número de participantes por cada una, así como el desglose de figuras educativas por sexo y rango de edad.

4.3 Gastos de operación

Los gastos de operación podrán ser utilizados para la implementación, seguimiento y evaluación de las acciones del PRODEP, Tipo básico, así como actividades relacionadas con la Contraloría Social.

Se puede aplicar en combustible y viáticos para el personal que opera el Programa en acciones de implementación, seguimiento y evaluación, así como para la asistencia a las reuniones presenciales regionales o nacionales a las que convoque la DGFCDD. De igual manera, se podrá apoyar con viáticos a las y los especialistas que colaboren en la implementación de acciones de formación y/o intervenciones formativas, cuando no reciban remuneración por parte de alguna Instancia Formadora contratada o alguna otra vertiente de participación, lo cual debe estar debidamente justificado y documentado. En todos los casos los montos erogados en este rubro habrán de ser razonables y conforme a los tabuladores estatales o, en caso de no existir, se tendrán que apegar al tabulador federal. Se debe tener presente que, sin excepción, la entidad debe contar con la documentación que justifique y compruebe cada uno de los gastos (oficios de convocatoria, oficios de comisión, registros de visitas, entre otros).

De igual manera, se puede ejercer en materiales de difusión de la formación (previo a la impartición de ésta), para promover la participación en la Detección de Necesidades de Formación, la Contraloría Social o dar a conocer los resultados de la formación en la entidad. Para esta actividad se pueden considerar diversos recursos como carteles, folletos, trípticos, banners, spots de radio o televisión, o el pago de algún otro medio de comunicación.

Es importante precisar que no es procedente el ejercicio de los recursos federales para el pago de material de papelería, artículos de oficina y/o cafetería o de alimentos para reuniones, ya que dicho gasto debe ser realizado con recurso estatal, tomando en cuenta que el del PRODEP es adicional y complementario a lo destinado por las entidades federativas para el fortalecimiento de la formación continua del personal educativo en su ámbito de competencia conforme al Artículo 1º, párrafo tercero, de la Ley General de Educación; por lo que en ningún caso sustituirán a los recursos estatales regulares destinados para esos fines, ni perderán su carácter federal. Asimismo, estos no podrán ser utilizados para la adquisición de equipo de cómputo, celulares, equipo administrativo, línea blanca, material de oficina, viáticos internacionales o vehículos, mantenimiento de vehículos, renta de espacios, pago de servidores, creación y mantenimiento de páginas de Internet o plataformas de aprendizaje y Sistema de Gestión del Aprendizaje (LMS) ni para la operación y/o mantenimiento de los Centros de Maestros.

Respecto a la evaluación del Programa, el gasto de operación únicamente podrá ser ejercido en acciones en apoyo para la evaluación interna de éste y no se podrá realizar el pago a un tercero para la realización de una evaluación externa.



Asimismo, se podrá utilizar para el pago único anual por servicio de uso de aplicación de videoconferencias para realización de conversatorios y asesoramiento a maestras y maestros que accedan a acciones de formación o intervenciones formativas, así como para actividades de coordinación y seguimiento de la formación, por lo cual, en ninguna circunstancia podrá ser utilizado por alguna Instancia Formadora o vertiente de participación para la impartición o apoyo de alguna acción de formación o intervención formativa contratada.

Cabe precisar que, en todo momento, los recursos se deben ejercer en apego a la legislación vigente y bajo los criterios de legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control, rendición de cuentas y equidad de género, establecidos en los Artículos 1, 75 y 77 de la LFPRH; en el Título Cuarto, Capítulo XII, sección IV del Reglamento de la LFPRH, así como con las demás disposiciones que para tal efecto emita la Secretaría de Hacienda y Crédito Público y disponga el Presupuesto de Egresos de la Federación para el ejercicio fiscal.

La aplicación de los recursos financieros asignados deberá apearse a lo establecido en las Reglas de Operación. Cualquier duda en la aplicación del gasto de operación local será resuelta por la DGFCD.

4.4 Productos financieros

Tomando en cuenta que las entidades deberán tener una cuenta bancaria productiva específica para la administración y ejercicio de los subsidios del PRODEP, Tipo básico, en apego a lo establecido en el Artículo 69 de la Ley General de Contabilidad Gubernamental (LGCG), en las cuales se generarán productos financieros por los recursos federales transferidos, éstos serán ejercidos para atender los objetivos del Programa, es decir, aplicarse en el rubro de conceptos del Gasto de Formación, como se indica en las Reglas de Operación en su numeral “3.4.1.2 ‘Aplicación’, Obligaciones Tipo Básico”, debiendo notificar por oficio a la DGFCD de la aplicación, para el seguimiento correspondiente. En caso de no ser ejercidos deberán reintegrarse a la TESOFE en los términos establecidos en las RO en su numeral “3.4.1.3 Reintegros”.

Por lo anterior, es importante que las personas responsables de la administración y el ejercicio de los recursos garanticen la contratación de cuentas productivas que generen un porcentaje de intereses favorable a la entidad federativa, con el fin de aplicarlo para que un mayor número de maestras y maestros pueda acceder a acciones de formación o intervenciones formativas.

4.5 Compromiso de los recursos

Con base en lo previsto por las RO en relación con los devengos, aplicación y reintegro de los recursos, estos “se considerarán comprometidos cuando exista un instrumento jurídico que formalice una relación jurídica con terceros por la adquisición de bienes y servicios o ejecución de obras; y devengados cuando se reconozca una obligación de pago a favor de terceros por la recepción de conformidad de bienes, servicios y obras oportunamente contratados, así como de las obligaciones que deriven de tratados, leyes, decretos, resoluciones y sentencias definitivas” (SEP, 2023, DOF 29-12-23).

En ese sentido, al término del segundo y tercer trimestre las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México deben comprobar el compromiso de, por lo menos, 70% del recurso ministrado durante el trimestre; de no hacerlo, deberán informar a la



DGFCDD mediante oficio las razones que lo justifiquen informando y documentando los avances de las acciones tendientes a comprometerlos; de lo contrario se caerá en una causal de suspensión o cancelación de los subsidios del PRODEP.

Previo a la firma de los instrumentos jurídicos con las IF, la autoridad educativa de la entidad federativa debe verificar que se dé total cumplimiento a lo previsto en los Artículos 13, 45, 48, 51 y 53 de la LAASSP.

4.6 Reintegros

Los recursos que se transfirieron a la entidad federativa que no estén debidamente comprometidos o devengados al 31 de diciembre del ejercicio fiscal, deberán reintegrarse a la TESOFE a más tardar el 15 de enero del año siguiente, con fundamento en el primer párrafo del Artículo 17 de la Ley de Disciplina Financiera de las Entidades Federativas y los Municipios (LDFEFM).

Los recursos del Programa que hayan sido comprometidos y los devengados, pero no pagados al 31 de diciembre del ejercicio fiscal, deberán pagarse a más tardar el 31 de marzo del ejercicio fiscal siguiente. Una vez cumplido el plazo referido, los recursos remanentes deberán reintegrarse a la TESOFE, a más tardar el 15 de abril de ese mismo año, conforme a lo dispuesto en el segundo párrafo del Artículo 17 de la LDFEFM, así como el entero de los productos financieros que se generen hasta el cierre de cuenta.

Los recursos para reintegrar a la TESOFE, en términos de lo dispuesto en el Artículo 176 del Reglamento de la LFPRH, se realizarán mediante Línea de Captura, la cual deberá ser solicitada a la DGFCDD por oficio, tal y como lo establecen las RO en su numeral “3.4.1.3 Reintegros” y, posteriormente, informar la realización del reintegro en un plazo no mayor a tres días hábiles contados a partir de que se haya hecho.

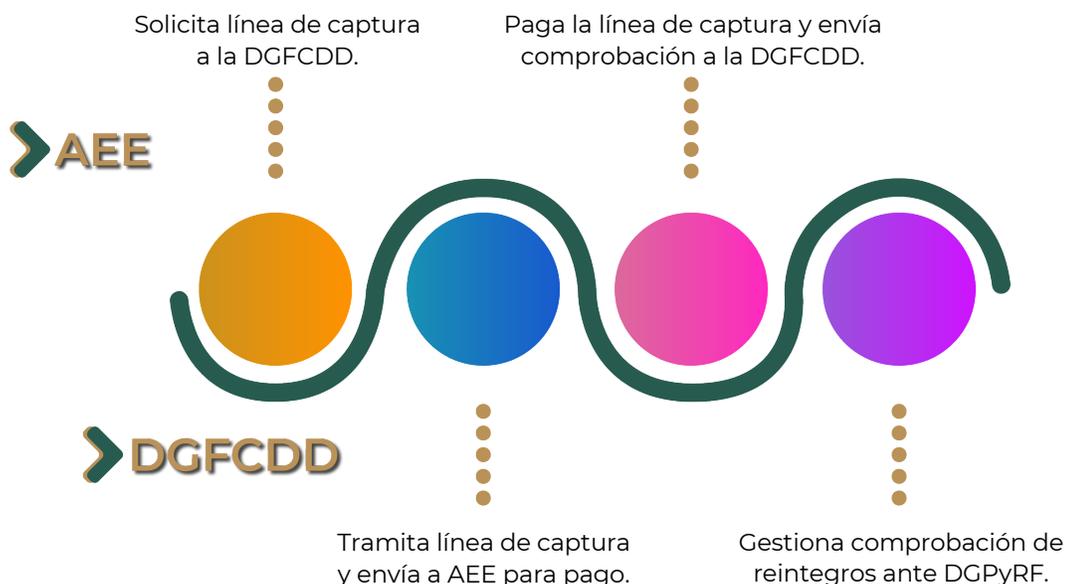
En caso de que no se reintegren los recursos en los términos y plazos establecidos en las RO, la entidad federativa será sujeta a las sanciones y penas correspondientes, conforme a las disposiciones aplicables en la materia, por lo que debe tenerse presente las penas por atraso en los reintegros. El cálculo será multiplicando el importe no reintegrado oportunamente por el número de días naturales de retraso y la tasa diaria, de acuerdo con lo señalado en la Ley de Tesorería de la Federación y conforme a la tasa que se establezca en la Ley de Ingresos de la Federación para el ejercicio fiscal.

La fórmula para el cálculo de dicha sanción y pena será:

$$\text{Pena} = \text{importe} \times \text{días} \times \text{tasa} / 30$$

En la figura 15 se describe el proceso para llevar a cabo los reintegros.

Figura 15. Proceso para llevar a cabo los reintegros



La DGFCDD proporcionará el formato de solicitud de Línea de Captura por entero, para el caso de productos financieros.

4.7 Contraloría Social del PRODEP, Tipo básico

La Contraloría Social es una obligación y un compromiso que fortalece el desarrollo de los Programas Sociales, por lo que en el apartado 7.2 de las Reglas de Operación del PRODEP, Tipo básico se establece la participación de la población objetivo del Programa en el seguimiento, supervisión y vigilancia del cumplimiento de sus metas y acciones, así como de la correcta aplicación de los recursos asignados al mismo.

En consideración de lo anterior, se llevará a cabo la creación de, al menos, un Comité de Contraloría Social por entidad, el cual se encargará de vigilar la operación del PRODEP. Las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México podrán determinar, de acuerdo con las características de su entidad, la conveniencia de constituir Comités por región a fin de ampliar las oportunidades de participación de su personal educativo en este mecanismo de transparencia.

Las acciones realizadas por estos Comités Estatales de Contraloría Social se desarrollarán a lo largo del año y estarán orientadas en la Guía Operativa de Contraloría Social que emita la DGFCDD, adscrita a la UPEEE, con el aval de la Secretaría de la Función Pública.

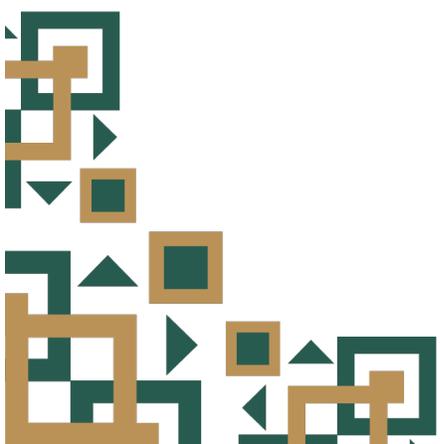
4.8 Interpretación de las Reglas de Operación

Esta facultad le corresponde únicamente a la DGFCDD en su papel de instancia normativa, por lo que cualquier duda con respecto a los conceptos de gasto y su



procedencia, deberá consultarse ante esta Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos previo a la ejecución del gasto.

La Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, de la Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa, será la instancia encargada de resolver las dudas y aspectos no contemplados en esta Estrategia Nacional de Formación Continua 2024 de conformidad con la normatividad vigente.





Anexos

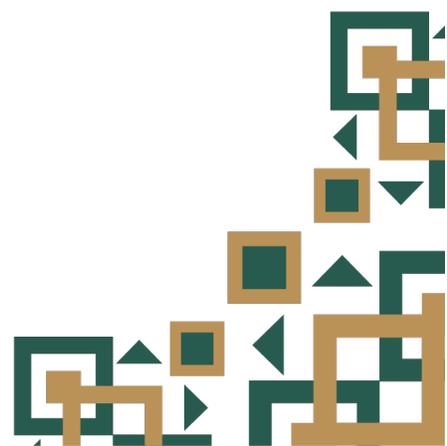
I. Requisitos para las constancias

Las constancias de participación que emitan las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas o, en colaboración con las vertientes de participación, para las maestras y maestros de Educación Básica que acrediten una acción de formación o intervención formativa deberán considerar en su diseño la siguiente información:

- Nombre y logotipo de la Autoridad Educativa del Estado o de la Ciudad de México.
- Nombre/s y firma/s de la/s persona/s responsable/s de la implementación y firmar las constancias, señalando a las Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas y, si fuera el caso, la vertiente de participación correspondiente, con sellos y firmas originales o electrónicas.
- Nombre de la o el participante.
- Nombre de la acción de formación/intervención formativa que cursó y acreditó.
- Nombre del programa (en caso de ser intervención formativa).
- Tipo de formación o de dispositivo formativo.
- Modalidad de implementación.
- Duración en horas.
- Fecha de realización.
- Medio de verificación o códigos QR, con una vigencia no mayor a 3 años.

Nota:

En todas las constancias los datos deben corresponder con lo señalado en la documentación requerida en el proceso de registro.





II. Referentes para la contratación o convenio que llevan a cabo las Autoridades educativas de los Estados y la Ciudad de México

Con la finalidad de brindar a las maestras y los maestros de Educación Básica del país una formación pertinente, coherente y factible que promueva el trabajo colaborativo, detone la reflexión sobre la práctica e impulse el uso pedagógico de las tecnologías, atendiendo a los diferentes contextos, las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México podrán establecer convenios o contratos con las diferentes vertientes de participación con recurso PRODEP, Tipo básico, o Estatal, para el diseño y/o implementación, según sea el caso, de acciones de formación y/o intervenciones formativas. Para lo anterior, es indispensable que las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México tomen en cuenta que la vertiente de participación con la que se establezca convenio o contrato se dedique a la educación, la formación pedagógica y/o disciplinar e integre un Expediente con documentación probatoria que contenga lo siguiente:

Experiencia en formación: Tener experiencia comprobable de, al menos, dos años de antigüedad en la formación de maestras y maestros de Educación Básica.

1. Documento que acredite la conformación oficial de la vertiente de participación, cuando se trate de Instituciones formadoras de docentes de Educación Superior, organizaciones de la sociedad civil o bien, organismos nacionales o internacionales entre los que pueden considerarse: Acta de Constitución legal, estatutos, etcétera, que indique en su objeto social, objetivo o propósito para el que fue creada (la formación de maestras y maestros de Educación Básica).

Capacidad académica: Contar con personal suficiente y con el perfil adecuado para el diseño de las acciones de formación y/o de las intervenciones formativas formuladas, que atienda a los elementos que componen el diseño de acciones y la formulación de intervenciones, establecido en el apartado “2. La formación continua según su diseño” en la presente *Estrategia Nacional*.

2. Currículum y comprobante de estudios de la(s) persona(s) responsable(s) de la coordinación académica del diseño y/o implementación de la propuesta formativa, que demuestre que cuenta con la experiencia y las habilidades necesarias para coordinar, de ser el caso, la correspondiente implementación.
3. Currículum y comprobante de estudios de la(s) persona(s) tutora(s) y/o facilitadora(s) académicas, que constaten que cuentan con la formación profesional, experiencia en el manejo de grupos, así como habilidades tecnológicas, de ser el caso, para la impartición correspondiente.

Capacidad tecnológica para la implementación en modalidad mixta y/o a distancia: Contar con infraestructura tecnológica que garantice que las maestras y los maestros tengan acceso a la navegación en todo momento, para lo cual se requiere lo siguiente.

Documento que acredite:

- Contar con la capacidad tecnológica para brindar atención simultánea acorde al número de participantes a formar.





- Contar con un sistema de respaldo de la información y un plan de recuperación de información.
- Contar con programas tecnológicos disponibles y adaptados para su navegación y visualización en dispositivos móviles.
- Emplear una plataforma digital que cuente con:
 - Guía de inducción a la plataforma, que oriente a las y los participantes en su uso y funcionamiento.
 - Licencias de software que permitan incluir contenidos en diferentes formatos: textos, imágenes, organizadores visuales interactivos, audios y videos.
 - Integración de un sistema de seguridad al momento de aplicar evaluaciones, con herramientas que permitan: bloquear programas instalados en la PC, inhabilitar el copiado y pegado de texto, bloquear la navegación en sitios de internet, compartir información y garantizar que los instrumentos de evaluación se cierren una vez contestados, a fin de evitar el plagio y promover buenas prácticas.
 - Herramientas asincrónicas y sincrónicas para la comunicación y el diálogo como foros, chat o videoconferencias.
 - Reportes de seguimiento donde se observe la actividad de cada usuario/a, y el tiempo de permanencia en la plataforma, además de estadísticas de rendimiento durante todo el periodo de formación, que informen al personal educativo acerca del estado que guarda su avance, así como al área responsable de la formación continua en la entidad federativa.
- Contar con personal técnico especializado, que demuestre tener experiencia en ofrecer formación a distancia y/o mixta para dar soporte a la plataforma educativa, y para atender las incidencias en tiempo y forma.
- Contar con una Mesa de ayuda en línea para atender las dudas en cuanto al funcionamiento de su plataforma, las actividades o cualquier otro tema, dando respuesta inmediata, indicando el sitio web donde se ubica.
- Contar con soporte técnico de respuesta inmediata.
- Carta compromiso donde la Instancia Formadora o vertiente de participación acuerda realizar las modificaciones necesarias para la interoperabilidad entre los sistemas y aplicaciones de la autoridad educativa de la entidad federativa y de la DGFCDD, a fin de facilitar la inscripción y seguimiento al personal educativo participante, sin que esto implique un costo adicional.

Capacidad de gestión de la información: Contar con sistemas de gestión de información que garanticen la comunicación eficiente con los sistemas informáticos que para tal cuestión dispongan las entidades federativas y la DGFCDD.

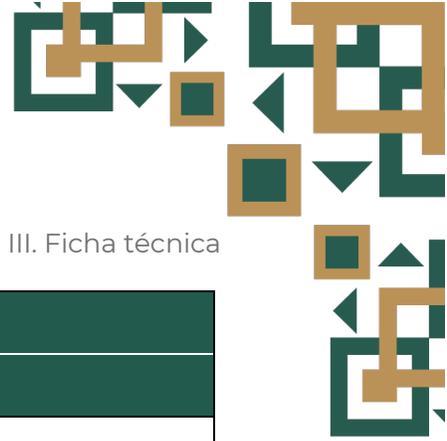


Documento que señale el mecanismo que se utilizará para control escolar y en el que se demuestre que el sistema de seguimiento académico tiene la capacidad para generar los siguientes reportes:

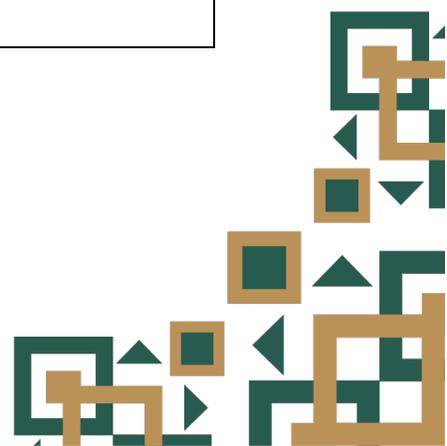
- Total de participantes inscritos/as.
- Total de tutores y/o facilitadores/as académicos/as.
- Conformación de grupos de participantes.
- Registros de actividad o inactividad por participante.
- Evaluaciones por actividad o módulo y resultado final de cada participante.
- Reportes semanales del avance de las y los participantes.
- Evaluaciones de las y los facilitadoras/es académicas/os realizadas por las y los participantes y la Instancia Formadora o vertiente de participación.
- Aplicación de la herramienta de valoración de las acciones de la DGFCDD a las y los participantes.

Se tomarán en cuenta las Instituciones Formadoras de docentes de Educación Superior, organizaciones de la sociedad civil, o bien, organismos nacionales o internacionales, cuyo rubro de especialización sea el de formación a docentes, por lo que aquellas que no se vinculen con dicho ámbito, serán consideradas como no aptas para la contratación.

En relación con lo establecido en los referentes anteriores, y con el propósito de que las entidades federativas que participen en la implementación de la formación tomen en cuenta con sus áreas contratantes el cumplimiento de las disposiciones establecidas en los Artículos 1, primer párrafo, 14, 36 y 36 Bis de la LAASSP y 51 de su Reglamento, es importante considerar las relativas al criterio de evaluación de proposiciones a través del mecanismo, puntos o porcentajes en los procedimientos de contratación de licitación pública y de invitación a cuando menos tres personas regulados por dicha Ley, en las que se incorporen puntos y porcentajes a las características de calidad del servicio presentadas en estos parámetros y se obtengan las mejores condiciones de contratación para la entidad, así como una competencia equitativa entre los licitantes asegurando la calidad del servicio contratado.



Ficha técnica	
Información general	
Nombre de la Autoridad Educativa del Estado y/o de la Ciudad de México	
Nombre de la acción de formación	
Vertiente de participación o autoridad educativa de la entidad federativa que diseña	
Vertiente de participación o autoridad educativa de la entidad federativa que implementa	
Vertiente de participación o autoridad educativa de la entidad federativa, responsable de la firma de las constancias de participación	
Tipo de formación	
Modalidad de implementación	
Duración (entre 20 y 200 horas)	
Nivel educativo	
Tipo de servicio y modalidad	
Función	
Información académica	
Justificación	
Objetivo	
Metodología didáctica	
Contenidos	
Criterios de evaluación	
Bibliografía o fuentes documentales	





Indicaciones para el llenado

Nombre de la Autoridad Educativa del Estado y/o de la Ciudad de México: Se refiere a la Secretaría del estado correspondiente.

Nombre de la acción de formación: Título de la acción de formación.

Vertiente de participación o autoridad educativa de la entidad federativa que diseña: Área(s) de la Secretaría y/o vertiente de participación que diseñan la acción de formación (colectivos docentes, redes de docentes, Instituciones formadoras de docentes y de educación superior públicas, organizaciones de la sociedad civil y asociaciones civiles sin fines de lucro nacionales e internacionales, organismos internacionales, grupo o asociación de carácter internacional). Podrán indicarse hasta tres.

Vertiente de participación o autoridad educativa de la entidad federativa que implementa: Área(s) de la Secretaría y/o vertiente de participación que imparte la acción de formación o coordina el proceso de aprendizaje de las maestras y los maestros (colectivos docentes, redes de docentes, Instituciones formadoras de docentes y de educación superior públicas, organizaciones de la sociedad civil y asociaciones civiles sin fines de lucro nacionales e internacionales, organismos internacionales, grupo o asociación de carácter internacional).

Vertiente de participación o autoridad educativa de la entidad federativa, responsable de la firma de las constancias de participación: Área(s) de la Secretaría o institución(es) (colectivos docentes, redes de docentes, Instituciones formadoras de docentes y de educación superior públicas, organizaciones de la sociedad civil y asociaciones civiles sin fines de lucro nacionales e internacionales, organismos internacionales, grupo o asociación de carácter internacional) responsables del otorgamiento de las constancias. Puede incluso firmar solo una de ellas.

Tipo de formación: De acuerdo con la ENFC 2024: taller, curso, diplomado, seminario, tertulia pedagógica o dialógica, grupo de análisis de la práctica o encuentro.

Modalidad de implementación: Presencial, mixta o a distancia.

Duración (entre 20 y 200 horas): Número de horas en que se desarrolla la acción de formación.

Nivel educativo: Inicial, preescolar, primaria y secundaria.

Tipo de servicio y modalidad: Atiende a los diversos servicios educativos existentes.

Función: Figuras educativas atendidas con la acción de formación.

Justificación: Fundamentar la propuesta formativa a implementar con la problemática educativa o necesidad de formación a la que atiende, y cómo esta se articula con los ámbitos y prioridades de formación. Se deberá hacer referencia a los aspectos que, desde la formación continua, se atenderán para enriquecer o transformar la práctica docente, explicando la relevancia de atender las necesidades de formación identificadas. Asimismo, se argumentarán las razones por las cuales se pretende implementar esta acción de formación, mencionando su importancia y pertinencia.

Objetivo o propósito: Indican lo que se espera logren las maestras y maestros que participen en la acción de formación de acuerdo con su duración. La redacción de éste inicia con un verbo en infinitivo, a fin precisar su alcance con mayor claridad; con ello se determina el “qué”. De manera complementaria, se da respuesta al “para qué”, que explica la finalidad y se termina enunciando el “cómo” se realizará.



Metodología: Señala detalladamente el procedimiento a seguir para el logro de los objetivos o propósitos de la acción de formación. El planteamiento metodológico debe permitir movilizar los saberes y conocimientos de las y los docentes, a fin de mejorar los aspectos de la práctica docente que fueron determinados después del proceso de problematización.

Es importante que se describa la dinámica de trabajo y forma de organización de acuerdo con la modalidad en que se va a implementar la acción de formación, así como las actividades planeadas. En el caso de las modalidades con un componente virtual, señalar los mecanismos de acompañamiento al participante (describir cómo será esta dinámica), así como si se implementarán círculos de aprendizaje virtuales y la manera en que se realizarán las actividades en un entorno virtual de aprendizaje. En este sentido, también se deberá mencionar información del LMS o plataforma de aprendizaje a la que tendrá acceso la y el participante y en la que realizará la actividad académica, así como del uso de cualquier otra herramienta u aplicación en Internet, o de la revisión de materiales en video.

Se debe cuidar en todo momento la congruencia entre la modalidad y las actividades a implementar, considerando en todos los casos, actividades que favorezcan el diálogo, la reflexión, y el intercambio de experiencias, saberes y conocimientos entre las y los participantes.

Contenidos: Detallar la estructura y contenido de la acción de formación, mediante las Unidades/Módulos/entre otros, apartado y subapartados, indicando el tiempo destinado para abordar cada una. Los contenidos deben mantener coherencia con los objetivos o propósitos establecidos previamente con una secuencia lógica para su abordaje.

Criterios de evaluación: Detallar los criterios que la o el participante deberá tomar en cuenta para acreditar la acción de formación. Para ello, es importante considerar que exista: 1) congruencia entre el apartado de Metodología didáctica y el de Criterios de evaluación; 2) congruencia entre los criterios de evaluación y la modalidad de implementación; 3) claridad en las actividades que serán evaluadas y la ponderación de cada una de ellas, de preferencia estableciendo un porcentaje; 4) si se está considerando el desarrollo de algún tipo de proyecto, es conveniente incorporarlo en el apartado de metodología; 5) precisión en el puntaje mínimo para acreditar el programa (se deberá "obtener una calificación no menor a 80"); 6) comunicación con la o el participante para invitarlo a responder el instrumento de valoración de la acción de formación al finalizar la misma.

Bibliografía o fuentes documentales: Utilizar el formato APA 7 como referente para redactar las citas y referencias de las fuentes y los documentos escritos, videos y otros materiales consultados. La bibliografía refiere al marco normativo, legal y curricular que se utilizó en el diseño de la acción de formación.

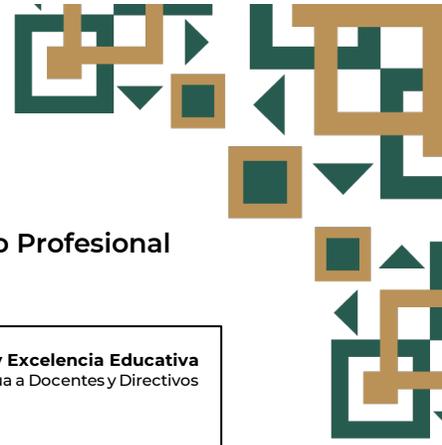


- a. En el caso de la formación correspondiente al Anexo 13, se debe hacer la precisión después del nombre de la siguiente manera: (Anexo 13 del PEF).
- b. En caso de tratarse de reproducción de material didáctico autorizado para intervención formativa/acción de formación gratuita, se debe indicar en este rubro: Material didáctico para la intervención formativa/acción de formación (precisar nombre), con el que se benefició a (precisar número) maestras y maestros.
 - i. El personal beneficiado de material didáctico no se señalará en el rubro "Personal educativo por sexo a atender" a cargo del recurso federal.
6. Vertiente de participación que imparte. Nombre de la vertiente de participación contratada o apoyada con recursos para la impartición de la intervención formativa o acción de formación.
7. Número de horas que durará la intervención formativa/acción de formación.
8. Número de personal educativo a atender con cada intervención formativa/acción de formación. El total indicado deberá coincidir con la suma de ambos sexos.
9. Costo unitario. Precio pactado con la vertiente de participación por cada maestra o maestro a atender.
10. Costo total. Debe ser el producto del total de participantes a atender por el costo unitario.
11. Recurso no ejercido. Es el residuo del total de recursos de gastos de formación menos la suma de los costos totales de las intervenciones formativas o acciones de formación. Debe entenderse como el recurso que a la fecha de elaboración no está proyectado en el gasto o comprometido.
12. Nombre y cargo de la persona que elaboró. Se sugiere sea personal del área académica y/o financiera que esté involucrado en los procesos de selección de la intervención formativa/acción de formación e Instancias Formadoras.
13. Nombre y cargo de la persona que revisa que la información vertida sea congruente con los documentos que la sustentan (convenios/contratos; estrategia estatal, entre otros). Debe ser el responsable del área administrativa o financiera.
14. Nombre y cargo de la persona que autoriza y valida la información reportada. Debe ser el/la Coordinador/a del Programa en la entidad en virtud de que es la persona designada por la persona titular de la Secretaría de Educación u homólogo en la entidad para operar su implementación.
15. Notas que se consideren convenientes para precisar y dar claridad a la información reportada. En caso de tener personal educativo formado sin costo por las Instancias Formadoras contratadas se debe hacer la distinción y, de ser así, indicarlo en una nota. (Sugerencia: El personal educativo atendido que se desglosa sin costo, se debe a que las IF implementaron la formación con dicho personal sin incrementar el costo, ante el excedente de registros recibidos en las intervenciones/acciones de formación).



impartan a través de su instancia estatal de formación continua [centros de maestros, entre otros].

- c. Autoridad educativa de la entidad federativa – Vertiente de participación. Para la formación pagada con recurso estatal a alguna Instancia Formadora o gestionada sin costo con alguna otra vertiente de participación (asociación, fundación, entre otros).
6. Número de horas que durará la intervención formativa/acción de formación.
7. Número de personal educativo a atender con cada intervención formativa/acción de formación. El total indicado deberá coincidir con la suma de ambos sexos.
8. Nombre y cargo de la persona que elaboró. Se sugiere sea personal del área académica y/o financiera que esté involucrado en los procesos de selección de la intervención formativa/acción de formación e Instancias Formadoras.
9. Nombre y cargo de la persona que revisa que la información vertida sea congruente con los documentos que la sustentan (Estrategia Estatal, oficios de registro).
10. Nombre y cargo de la persona que autoriza y valida la información reportada. Debe ser el titular del área de formación continua en la entidad federativa.
11. Notas que se consideren convenientes para precisar y dar claridad a la información reportada.



Distribución del gasto de operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente de Educación Básica

		EDUCACIÓN SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA			Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos	
CONCENTRADO DE SEGUIMIENTO DE LA OFERTA DE FORMACIÓN CONTINUA 2024						
DISTRIBUCIÓN DEL GASTO DE OPERACIÓN DEL PROGRAMA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN BÁSICA						
ENTIDAD FEDERATIVA ¹ : _____				FECHA DE ELABORACIÓN ² : DÍA, MES Y AÑO _____		
				TOTAL DE RECURSO PARA GASTOS DE OPERACIÓN ³ : _____		
CONCEPTO DEL GASTO ⁴	JUSTIFICACIÓN ⁵	NOMBRE O RAZÓN SOCIAL DEL PROVEEDOR ⁶	MONTO ⁷	FECHA DE EJECUCIÓN DEL CONCEPTO ⁹		
TOTAL:			\$	-		
				RECURSO NO EJERCIDO⁹: \$ -		
ELABORÓ¹⁰		REVISÓ¹¹		AUTORIZÓ¹²		
_____ NOMBRE Y FIRMA CARGO		_____ NOMBRE Y FIRMA CARGO DEL RESPONSABLE DEL ÁREA ADMINISTRATIVA O FINANCIERA		_____ NOMBRE Y FIRMA CARGO DEL COORDINADOR DEL PRODEP PARA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL ESTADO		
NOTAS¹³:						
1. El monto no ejercido fue reintegrado a la TESOFE e informado a la DGFCCD mediante oficio XXXXX						

Instructivo para el llenado

- Nombre de la entidad federativa.
- Fecha corte a la que se presenta la información.
- Total del recurso para gastos de operación informado por la DGFCCD.
- Concepto del gasto, conforme a lo establecido en las RO y a las precisiones realizadas por la DGFCCD en las reuniones de trabajo. El concepto debe señalarse de forma general.
 - Ejemplo: Viáticos.
- Justificación del gasto. Se debe señalar la razón por la cual se ejerce el recurso en cada concepto; es importante que se advierta la relación que hay entre el concepto del gasto y su relación con el seguimiento, implementación y evaluación del Programa.
 - Ejemplo: Viáticos para el Coordinador PRODEP (indicar nombre), para asistir a la reunión de trabajo llevada a cabo en la Ciudad de México y a la cual se le convocó mediante el oficio DGFCCD/XXXX/XXXX.

En el caso de viáticos, para proceder, necesariamente deberá corresponder el nombre de las personas a las que se les paguen con las convocadas en el oficio y sus





respectivos oficios de comisión.

6. Nombre o razón social del proveedor a quien se le paga el concepto del gasto. En el caso de los viáticos, se puede señalar el nombre de las personas comisionadas para el seguimiento o el apoyo como facilitador en la intervención formativa/acción de formación.
7. Monto destinado para cada uno de los conceptos de gasto. En todos los casos los montos deben determinarse bajo los criterios de legalidad, honestidad, eficiencia, eficacia, economía, racionalidad, austeridad, transparencia, control, rendición de cuentas y equidad de género; establecidos en los Artículos 1º párrafo segundo, 75 y 77 de la LFPRH, en el Título Cuarto, Capítulo XII, sección IV del RLFPRH, así como con las demás disposiciones que para tal efecto emita la SHCP, y disponga el PEF para el ejercicio fiscal.
8. Fecha de ejecución del servicio. Debe ser congruente con la justificación del concepto. En el caso de viáticos y pago de transporte, las fechas deben corresponder con las convocatorias y oficios de comisiones.
9. Recurso no ejercido. Es el residuo del total de recursos de gastos de operación menos la suma de los montos de todos los conceptos. Debe entenderse como el recurso que a la fecha de elaboración no se contempla proyectado en el gasto o comprometido.
10. Nombre y cargo de la persona que elaboró. Se sugiere sea el responsable del seguimiento financiero que conozca de las necesidades en la operación del Programa y esté involucrado en el proceso de pago.
11. Nombre y cargo de la persona que revisa que la información vertida sea congruente con los documentos que la sustentan (convenios/contratos; estrategia estatal, entre otros). Debe ser el responsable del área administrativa o financiera.
12. Nombre y cargo de la persona que autoriza y valida la información reportada. Debe ser el/la Coordinador/a del Programa en la entidad en virtud de que es la persona designada por la persona titular de la Secretaría de Educación u homólogo en la entidad para operar la implementación del Programa.
13. Notas que se consideren convenientes para precisar y dar claridad a la información reportada.



V. Características sobre los cambios en la Plataforma Operativa (PO)

Desde su implementación en 2022, la Plataforma Operativa (PO) ha estado en constante crecimiento y mejora tanto en su estructura como en su funcionamiento. Es una herramienta diseñada para ayudar y contribuir a la organización y manejo de la información, buscando garantizar la eficiencia y efectividad de los procesos que se implementan para la formación continua. Es de acceso restringido (con usuario y contraseña).

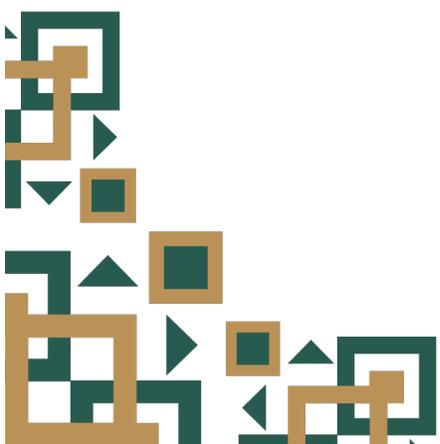
Entre sus principales componentes tecnológicos, destacan sus elementos de seguridad centralizada:

- Certificado de Seguridad
- Seguridad perimetral (DGTIC-TRIADA)
- Bitácora del sistema

Además, atiende a la normatividad de MAAGTICSI y es compatible con los navegadores actuales; es interoperable con RENAPO lo que permite la validación a través de la CURP y se compone de la Base de Datos Nacional de Escuelas.

La información que contiene está organizada en dos bloques o módulos de trabajo:

- Para la gestión operativa. Se llevan a cabo las actividades fundamentales para la correcta verificación de procesos:
 - o Registro de acciones de formación, a cargo de la DGFCDD
 - o Intervenciones formativas, a cargo de las entidades federativas
- Para la formación continua. Se accede a las distintas propuestas formativas con que se cuenta, para su descarga:
 - o Acciones de formación e intervenciones formativas
 - o Cursos de la Nueva Escuela Mexicana.



Características de la Plataforma Operativa



Algunas de las principales ventajas de este sistema son las siguientes:

- Agilizar procesos para la captura, acceso y manejo de la información en poco tiempo.
- Identificar y documentar procesos clave.
- Automatizar procesos.
- Disminuir errores humanos.
- Obtener información actualizada y en poco tiempo.
- Facilitar el acceso a la información desde cualquier dispositivo que tenga conexión a Internet.
- Anticipar y reducir riesgos y fallas.



Glosario

Acciones de formación. Se refiere a las propuestas formativas en las que se articulan de manera coherente propósitos, contenidos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, cuya finalidad es propiciar la reflexión y transformación de las prácticas educativas; contribuir a fortalecer las capacidades disciplinares, pedagógicas y didácticas de las maestras y los maestros, así como atender las necesidades formativas y las prioridades nacionales.

Autoridades educativas responsables de formación continua en las entidades federativas. Son las áreas de las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, que se encargan de la formación continua.

Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México. Autoridad Educativa Estatal (AEE). Al ejecutivo de cada una de las entidades federativas, así como a las instancias que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa. Para efectos del presente documento, quedará incluida la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México.

Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua (CEyCMFC). Son los espacios de deliberación estatales responsables de llevar a cabo en cada entidad federativa la valoración del diseño de las acciones de formación, y del diseño, la operación y los resultados de los programas y las intervenciones formativas que los integran y con las que operan, tomando en cuenta las necesidades, características y condiciones del personal educativo y las escuelas, así como de los contextos regionales y estatales, con base en los Criterios CGPFCDPD-2021 y las Disposiciones Generales para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua, en un marco de equidad y excelencia, a fin de contribuir a que las maestras y maestros de educación básica de la entidad ejerzan su derecho a participar en el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización.

Comité Nacional de Formación Continua (CNFC). Es el espacio de deliberación nacional responsable de apoyar los procesos para la valoración del diseño de las acciones de formación, así como la valoración del diseño, la operación y los resultados de los programas y las intervenciones formativas que los integran y con las que operan, que llevan a cabo los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua, con base en los Criterios CGPFCDPD-2021 y las Disposiciones Generales para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua, para la formación continua, en un marco de equidad y excelencia educativa, a fin de contribuir a que las maestras y maestros de educación básica de la entidad ejerzan su derecho a participar en el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización.

Desarrollo profesional docente. Proceso de aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad docente, que ocurre principalmente en el tiempo y el espacio de las interacciones que se producen en el aula y la escuela, y que está determinado por diversos factores, entre los que se destacan: las características de la escolaridad y formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo, tales como las redes, colegios, academias e institutos; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y materiales educativos, el contexto, la cultura escolar, o la infraestructura y equipamiento para la formación; la carrera docente, el tipo de contratación, salario y prestaciones; así como las condiciones de trabajo relacionadas con la salud y la seguridad. (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022)

Disposiciones Generales para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua. Tienen por objeto definir las bases para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua, como los espacios de deliberación para el desarrollo de los procesos de valoración del diseño, la operación y resultados de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente y las intervenciones formativas que los integran y con las que operan, así como del diseño acciones de formación en la educación básica.





Enfoque intercultural crítico. Se orienta fundamentalmente por una serie de principios filosóficos para modificar las desigualdades socioterritoriales entre culturas distintas, impulsando, a su vez, la diversidad de sistemas de conocimiento, metodologías, formas de aprendizaje, de organización comunitaria, y demás prácticas de los pueblos, comunidades y barrios, en los procesos educativos, generando, con ello, formas pertinentes, críticas situadas y decolonizadoras de abordar y atender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales, las cuales particularmente en la sociedad mexicana, se han visto afectadas por las condiciones históricas que determinaron la desigualdad estructural, polarizando intereses y dividiendo tajantemente a los diferentes sectores que la integran.

Equidad. Criterio de la educación que favorece el pleno ejercicio del derecho a la educación de todas las personas, a partir de combatir las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género, el respaldo a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecer a todas y todos, una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno en los servicios educativos. En las RO de PRODEP, Tipo básico, se señala como equidad educativa a la atención con mayores y mejores recursos a grupos sociales o a estudiantes en desventaja -sea esta derivada de su origen étnico, sus condiciones socioeconómicas, capacidades individuales, género, entre otras- con base en el reconocimiento de sus características cualitativas y necesidades particulares, con el fin de que alcancen el máximo desarrollo de sus potencialidades y participen en igualdad de condiciones en la vida social.

Estrategia Estatal de Formación Continua, EEFC. En las RO del PRODEP, Tipo básico, se define la Estrategia Estatal de Formación Continua 2024, es la planeación anual de las acciones de formación, los programas e intervenciones formativas a diseñar, formular e implementar para la formación continua a las maestras y los maestros de Educación Básica en servicio de la entidad federativa; considerando el diagnóstico de necesidades de formación del personal educativo. En ésta también se deberán incluir las acciones y procedimientos para el logro de los objetivos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente.

Estrategia Nacional de Formación Continua, ENFC. Documento emitido por la DGFCDD, adscrita a la UPEEE, en el que se establecen, en el marco de la NEM, las directrices para la regulación y la operación de la formación continua a las maestras y los maestros de Educación Básica en servicio, a través de determinadas acciones, procesos y mecanismos de coordinación y seguimiento tanto con las Autoridades educativas de los Estados y de la Ciudad de México, como con las instancias concurrentes de la formación continua. Se emite a fin de hacer posible el acceso del magisterio a un sistema integral de formación, capacitación y actualización, para cumplir con los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional. En esta también se incluye la descripción de los procedimientos derivados de las Reglas de Operación del PRODEP, Tipo básico, Tipo básico, que aseguren la adecuada implementación y transparencia de Programa.

Excelencia. Criterio de la educación que se orienta al mejoramiento constante e integral que promueve el máximo logro de aprendizaje de NNA, para el desarrollo de su pensamiento crítico y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Formación continua. Proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que “contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional de maestras y maestros depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden” (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022). Involucra figuras y procedimientos orientados a impulsar el desarrollo humano y profesional de las maestras y los maestros en sus distintas funciones (docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directiva o de supervisión y de Tutoría), a través de acciones de formación e intervenciones formativas pertinentes y relevantes en las que se dinamicen y movilicen colectivamente los saberes, experiencias y conocimientos. Esta perspectiva tiene el objetivo de promover relaciones pedagógicas que impulsen la reflexión y acción colegiada sobre sus prácticas educativas, la colaboración al interior de las aulas, en la escuela y con la comunidad, la autonomía profesional, el liderazgo en la gestión escolar, la generación de ambientes escolares y áulicos propicios para el aprendizaje y la corresponsabilidad del colectivo docente, las familias y otras figuras educativas y sociales del entorno en el proceso de enseñanza.



Instancias Formadoras, IF. Para el caso de las acciones de formación, en el marco del ejercicio del recurso PRODEP, Tipo básico, las IF se definen como las instituciones públicas o privadas especializadas en la formación pedagógica o disciplinar de profesionales de la educación como son las escuelas normales, universidades pedagógicas, centros de maestros, centros de actualización del magisterio, centros de investigación, asociaciones de profesionales y organismos nacionales o internacionales dedicados a la formación profesional, inicial y continua del Personal Educativo, así como Instituciones de Educación Superior nacionales o extranjeras que participan en el diseño y/o la impartición de acciones de formación, intervenciones y dispositivos formativos. (SEP, 2023, DOF 23-12-23)

Intervenciones formativas. Conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de un programa de formación, que generan una constante interacción, análisis y articulación entre la práctica y la teoría para contribuir a la movilización, resignificación y fortalecimiento de los saberes y conocimientos y al ejercicio del diálogo, la reflexión y el trabajo colaborativo de los colectivos docentes de un tipo, nivel, modalidad, opción o servicio educativo. (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022)

Maestras y maestros. Personal de Educación Básica con funciones docentes, técnico docente, de dirección, de supervisión, de asesoría técnica-pedagógica y de Tutoría.

Personal con funciones de asesoría técnica pedagógica. Docente especializado en pedagogía que, en la educación básica, su labor fundamental es proporcionar apoyo técnico, asesoría y acompañamiento, así como herramientas metodológicas a otros docentes para la mejora continua de la educación. (SEP, 2019, DOF 30-09-2019)

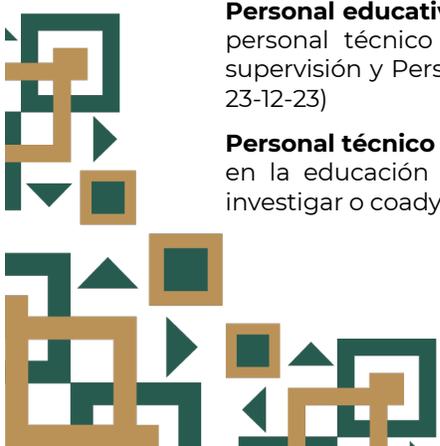
Personal con funciones de dirección. Aquel que realiza la planeación, programación, coordinación, ejecución y evaluación de las tareas para el funcionamiento de las escuelas de conformidad con el marco jurídico y administrativo aplicable. Este personal comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la educación básica; subdirector académico, subdirector administrativo, jefe de departamento académico y jefe de departamento administrativo o equivalentes en la educación media superior, y para ambos tipos educativos a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes conforme a la estructura ocupacional autorizada. (SEP, 2019, DOF 30-09-2019)

Personal con funciones de supervisión. A la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la excelencia de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, madres y padres de familia o tutores y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación. Este personal comprende, en la educación básica, a supervisores, inspectores, jefes de zona o de sector de inspección, jefes de enseñanza en los casos que corresponda, o cualquier otro cargo análogo, y a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes en la educación media superior. (SEP, 2019, DOF 30-09-2019)

Personal docente. Al profesional de la educación básica y media superior que asume ante el Estado y la sociedad la corresponsabilidad del aprendizaje de los educandos en la escuela, considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje y, en consecuencia, contribuye al proceso de enseñanza aprendizaje como promotor, coordinador, guía, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo. (SEP, 2019, DOF 30-09-2019) Para esta estrategia comprende también a los agentes educativos de la educación inicial.

Personal educativo. Para el tipo básico hace referencia de manera conjunta al personal docente, personal técnico docente, personal con funciones de dirección, personal con funciones de supervisión y Personal Docente con Funciones de Asesoría Técnica Pedagógica. (SEP, 2023, DOF 23-12-23)

Personal técnico docente. Aquel con formación especializada que cumple un perfil, cuya función en la educación básica y media superior lo hace responsable de enseñar, facilitar, asesorar, investigar o coadyuvar directamente con los alumnos en el proceso educativo en talleres prácticos





y laboratorios, ya sea de áreas técnicas, artísticas o de deporte especializado. (SEP, 2019, DOF 30-09-2019)

Plataforma Operativa. Es la herramienta tecnológica en la que se concentra la información de cada maestra y maestro que se ha formado tanto en las acciones de formación como en las intervenciones formativas que realizan las entidades federativas con los distintos tipos de financiamientos PRODEP, Tipo básico, estatal y de carácter nacional, generando un historial por cada agente educativo formado. También, contiene el repositorio con la información de los cursos NEM y las Acciones de Formación de Carácter Nacional.

Portal Nacional de la DGFCD. Es la página de internet en la que se publican las acciones de formación de carácter nacional propuesta por la DGFCD para el personal educativo respecto a las necesidades de formación continua (<https://dgfcd.sep.gob.mx>).

Práctica docente. Conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, intersubjetivas y dependientes de la cultura escolar, el contexto institucional y el desarrollo profesional, con el que los docentes intervienen en situaciones de enseñanza, la gestión de la escuela, la participación comunitaria y sus propios procesos formativos; dentro de un contexto específico. La práctica otorga identidad, significado a las acciones que realizan los docentes, libertad de tomar decisiones pertinentes y se compone de aspectos sociales, éticos y morales, simbólicos e instrumentales. (CGPFCDPD-2021, DOF 27-05-2022)

Vertientes de participación. Agrupamiento de los actores educativos que pueden participar en la formulación de intervenciones formativas y el diseño de acciones de formación, y/o su implementación en las entidades federativas. Las vertientes de participación son: 1) colectivos docentes de escuelas, zonas o sectores escolares; 2) redes de docentes; 3) instituciones formadoras de docentes y de educación superior; 4) organizaciones de la sociedad civil y asociaciones civiles sin fines de lucro, nacionales e internacionales, 5) organismos nacionales e internacionales, grupo o asociación de carácter internacional y 6) autoridades educativas.



Referencias

- Ander-Egg, E. (1999). *Hacia una pedagogía autogestionaria*. Argentina.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25677>
- Beane, J. (2010). *La integración del currículum*. Ediciones Morata
- Bezanilla, M. J., Ruiz, M. P., Nogueira, D. F., Arranz-Turnes, S., & Campo, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052018000100089>
- Borko, H. (2004). *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En *Unesco-Orealc, Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Ceppe y Unesco.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de diciembre de 2015). *Ley de Tesorería de la Federación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LTF.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de enero de 2018). *Ley General de Contabilidad Gubernamental*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGCG_300118.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación*. Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Diario Oficial de la Federación. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (13 de noviembre de 2020). *Reglamento de la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LFPRH_131120.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (11 de marzo de 2021). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/627005/CPEUM_11_03_2021.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (20 de mayo de 2021). *Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/L4_200521.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (27 de febrero de 2022). *Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPRH.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (10 de mayo de 2022). *Ley de Disciplina Financiera de las Entidades Federativas y los Municipios*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LDFEFM.pdf>



- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (19 de septiembre de 2022). *Reglamento de la Ley de Adquisiciones, Arrendamientos y Servicios del Sector Público*. Diario Oficial de la Federación. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LAASSP.pdf
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos filosóficos. *Revista de teoría y didáctica de las ciencias*. (13), 125-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65216719007>
- Comboni, S. & Juárez, J.M. (2020). Hacia la decolonización del quehacer docente: elementos para la construcción de una nueva práctica educativa, en Comboni, S. & Juárez, J.M. (Coordinadores). *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas*. UAM [1]Xochimilco, pp. 240 y 241. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dchsuam-x/2020118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (13 de diciembre de 2021). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/687750/Criterios_Generales_programas_formacion_valoracion_dise_o_operacion_resultados.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). Marco de referencia de saberes y conocimientos docentes para la formación continua. *Anexo. Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (27 de mayo de 2022). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/principios.pdf>
- Cordero A, G., García-Poyato F. J. y Rivera C. K.,(2021), *Evaluación de la formación continua de docentes*. Juan Pablos Editor
- Contreras, J. (2018). *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata
- Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. En *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. McGrawHill, pp. 52-62.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* [2a. ed.]. Cambridge University Press.
- Fay, B. (1977) How people change themselves: the relationship between critical theory and its audience, *Political Theory and Praxis: New Perspectives*. Minneapolis, University of Minnesota Press, pp. 200-33.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Gómez y Zemelman, (2006) *La labor del maestro: Formar y formarse*. Editorial Pax.
- Grosfoguel, F. (26-28 de enero de 2011). *La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa*





- Santos. Panel II: Sociología de las ausencias y de las emergencias. IV Training Seminar del Foro de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales” CIDOB, Barcelona.
- González-Weil, C., Muñoz, M. C., Flores, J. L., González, P. B., & Guerra, Y. I. (2013). Construyendo dominios de encuentro para problematizar acerca de las prácticas pedagógicas de profesores secundarios de Ciencias: Incorporando el modelo de Investigación-Acción como plan de formación continua. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 129-146. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200009>
- Guillén, D. E. F. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hooks, B. (2022). Enseñar pensamiento crítico. Rayo Verde Editorial. <https://archive.org/details/bell-hooks-ensenar-pensamiento-critico/page/n1/mode/2up?view=theater>
- Kontos, C. (2016). Teoría de la actividad. Aprendizaje expansivo e instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional, interacción alumno-docente y alumno, y otros agentes en el aula taller. *Escritos en la Facultad*, 12(124), 67-69.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17387/cb419d882cd5bb5286069675b449da38.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lozano, V. (2004). Heidegger y la cuestión del ser. *Espíritu. Cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 53, 197-212. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1253483>
- Martínez, M. A. (2022). Descolonizar la escuela: Educación por la justicia en comunidades originarias del sureste de México. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum M. (2012). *Crear capacidades*. Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). Docentes y sus aprendizajes en modalidad virtual. Serie: *Aportes para la reflexión y construcción de políticas Docentes*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260919/PDF/260919spa.pdf.multi>
- Porlán Ariza, R.; Rivero García, A.; Martín del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, (15),2, 155-171, <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/21488>.
- Puiggrós, A. (1994). *Sujetos, disciplina y currículum*. Editorial Galerna.
- Putnam, R. & Borko, H. (2000). El aprendizaje del profesor: implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson, (Eds.), *La enseñanza y los profesores I, la profesión de enseñar*. Paidós.
- Reyzábal, M.V. (2006). *La comunicación oral y su didáctica*. 6a. ed., Madrid: La Muralla. <https://www.a43d.com.uy/jenny/wp-content/uploads/2018/08/la-comunicacion-oral-y-su-didactica.pdf>
- Rodríguez-Sosa, J., Ligan, Susana, K., Hernández, Ronald M., & Alhuay-Quispe, J. (2017). Experiencia de innovación en desarrollo profesional docente. *Interdisciplinaria*, 34 (2), 407-424. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-70272017000200010
- Rodríguez-Sosa, J., & Hernández-Sánchez, K. (2018). Problematización de las prácticas docentes y contextualización de la enseñanza. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 507-541. <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n1/a11v6n1.pdf>



- Secretaría de Educación Pública. (16 de enero de 2018). *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/risep.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (06 de julio de 2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Agenda Digital Educativa*. https://infosen.senado.gob.mx/sqsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5698663&fecha=15/08/2023#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2023a). *Criterios Transversales de Equidad y Excelencia Educativa*. Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa. <https://equidadyexcelenciaeducativa.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2023b). *Disposiciones generales para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. <https://dqfcd.sep.gob.mx/site/index>
- Secretaría de Educación Pública. (2023c). *Estrategia Nacional de Formación Continua*. https://dqfcd.sep.gob.mx/multimedia/2023/Docs/ENFC_2023.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023d). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la Educación Básica. Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar*. Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y Subsecretaría de Educación Básica (SEB). http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2024-2025/compilacion/EB/Marco_EB.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023e). *Orientaciones para la elaboración del Informe de Evaluación Interna de las acciones de formación continua e intervenciones formativas para maestras y maestros de Educación Básica 2023*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. <https://formacioncontinua.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2023f). *Referentes para la valoración de la operación y los resultados de las acciones de formación de carácter nacional*. Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/2024/01/Ff4xs6lf33-Referentes_valoraci%C3%B3n%20de%20operaci%C3%B3n%20y%20resultados_VF.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2023g). *Un libro sin recetas para la maestra y el maestro*. Fase 4. Conaliteg. <https://www.conaliteg.sep.gob.mx/2023/P3LPM.htm#page/2>
- Secretaría de Educación Pública. (29 de diciembre de 2023). *Acuerdo número 23/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5713356&fecha=29/12/2023#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (29 de diciembre de 2023). *Reglas de Operación del Programa Expansión de la Educación Inicial para el ejercicio fiscal 2024*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5713356&fecha=29/12/2023#gsc.tab=0
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*. No. 294, 275-300. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:48778ad4-643b-4fb8-b5dc-2277afbe240b/re29414-pdf.pdf>



- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Unda, M. (2000). Los maestros, las redes y lo no domesticado. *Entre maestros*. 1(1) Otoño del 2000. 74-76. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vain, P. (2018). Los rituales escolares y las prácticas educativas. EDUNAM https://editorial.unam.edu.ar/images/documentos_digitales/rituales_escolares_vain.pdf
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practices and Student Learning. *Teaching and Teacher Education*. <https://www.psychosphere.com/A%20review%20on%20research%20on%20the%20impact%20of%20PLCs%20on%20teaching%20practice%20&%20student%20learning%20by%20Vescio.%20Ross%20&%20Adams.pdf>
- Vélez & Álvarez. (2000). Una experiencia en la formación de colectivos escolares. *Entre maestros*. 1(1) Otoño del 2000. 49-55. Universidad Pedagógica Nacional.
- Vezub, L. (2009). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XIV, N° 42, 911-937. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662009000300014
- Vezub, L. (2019). Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO*. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.%20Lea%20Vezub.pdf>



Estrategia Nacional de Formación Continua 2024

Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa
Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos