



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GUANAJUATO

Estrategia Estatal de Formación Continua

GUANAJUATO

2026



Subsecretaría de Educación Básica
Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente

Secretario de Educación de Guanajuato

Luis Ignacio Sánchez Gómez

Subsecretaria de Educación Básica

Guadalupe Valenzuela Ríos

Directora General de Educación Básica

Esmeralda Imelda Barquera Arteaga

Directora de Profesionalización y Desarrollo Docente

Rebeca del Carmen Valadez Hegler

Jefa de Departamento de Formación Continua

Ileana Itzel Sandoval Briones

Equipo Técnico Académico

Fátima Joselin Lozano Díaz

Mayra Tenorio Herrera

Fecha de emisión

Marzo 2026



Índice

Presentación	1
1. Diagnóstico de la formación continua en la entidad.....	2
1.1. Aspectos susceptibles de mejora derivados de la evaluación interna	3
1.2. Características de los servicios educativos en Guanajuato	6
1.3. Estructura educativa en Guanajuato	11
1.4. Número de escuelas en contexto de vulnerabilidad	12
1.5. Necesidades de formación continua	14
2. Definición de población a atender	54
3. Determinación de acciones de formación e intervenciones formativas a implementar	55
4. Vinculación con el Comité Estatal de Formación Continua.....	59
5. Estrategia de difusión, inscripción y emisión de constancias	633
6. Acciones para el seguimiento y acompañamiento.....	666
7. Rendición de cuentas	699
Referencia bibliográfica.....	700

Presentación

La formación continua constituye un proceso institucional, sistemático y permanente orientado al desarrollo profesional de las maestras y los maestros. Su propósito es fortalecer sus capacidades pedagógicas, didácticas y de gestión, así como favorecer la transformación de sus prácticas educativas, con impacto en el aprendizaje y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Asimismo, contribuye a la revalorización del magisterio como agente clave en la transformación social.

En congruencia con la **Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica 2026** y el Programa de Gobierno del estado de Guanajuato 2024–2030, particularmente con la Estrategia 4.4.3 “Fortalecimiento de la formación continua y profesionalización de las figuras educativas” y la Acción 4.4.3.4 “Fortalecer la actualización y profesionalización docente”, la Subsecretaría de Educación Básica, a través de la Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente (DPyDD), presenta la Estrategia Estatal de Formación Continua 2026.

Este documento tiene como propósito orientar, organizar y articular las acciones de formación continua en la entidad, a fin de garantizar el acceso de las maestras y los maestros de Educación Básica al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización. Para ello, considera las necesidades profesionales del personal educativo, la diversidad de contextos regionales y locales, así como las problemáticas asociadas a las distintas funciones que desempeñan.

La Estrategia Estatal se sustenta en los principios de equidad, excelencia y mejora continua de la educación, en concordancia con los postulados de la Nueva Escuela Mexicana, y busca fortalecer el desarrollo profesional docente, la innovación de la práctica educativa y la construcción de comunidades de aprendizaje. Se organiza en los siguientes apartados.

- Diagnóstico de la formación continua en la entidad
- Definición de la población a atender
- Determinación de acciones de formación e intervenciones formativas a implementar
- Vinculación con el Comité Estatal de Formación Continua
- Estrategia de difusión, inscripción y emisión de constancias
- Acciones para el seguimiento y acompañamiento
- Rendición de cuentas

A lo largo de los últimos años, la Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente ha orientado sus esfuerzos a la atención de las necesidades de formación del personal educativo, con el objetivo de mejorar la práctica docente y de alcanzar la calidad educativa sin embargo aún persisten retos y desafíos relevantes asociados principalmente al seguimiento y acompañamiento de las figuras educativas participantes, cobertura al 100 por ciento de figuras educativas, medición de resultados e impacto de la acción de formación en la mejora de la práctica y, en el logro educativo de los estudiantes. En este contexto, la Estrategia Estatal prioriza el diseño e implementación de acciones de formación continua situadas para consolidar un sistema educativo que atienda a las demandas educativas de niñas, niños y adolescentes en la entidad.

1. Diagnóstico de la formación continua en la entidad

La planeación en materia de formación continua en la entidad requiere del análisis sistemático de información que permita identificar tanto las características contextuales y de la función educativa, como las necesidades de desarrollo profesional del personal docente en Guanajuato. Este análisis constituye un insumo fundamental para la toma de decisiones orientadas al diseño de acciones de formación pertinentes, situadas y acordes con las prioridades educativas vigentes.

Para la identificación de dichas características y necesidades, resulta necesario comprender la estructura organizativa mediante la cual se presta el servicio educativo en la entidad, así como los mecanismos de articulación institucional que hacen posible la implementación de las políticas de formación continua.

En este marco, y en atención a la diversidad territorial, social y educativa del estado, la prestación de los servicios de Educación Básica se organiza en siete Delegaciones Regionales. Estas instancias operativas se articulan con las unidades administrativas de Oficinas Centrales —entre ellas, la Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente— para la toma de decisiones, la coordinación interinstitucional y la implementación de acciones de formación continua con enfoque contextualizado y regional.

A continuación, se presenta la organización de las siete Delegaciones Regionales.

Figura 1. Delegaciones Regionales en Guanajuato



Una vez descrita esta estructura, y con el propósito de conocer la situación que guarda la formación continua en la entidad, se realiza un análisis de la información derivada de los distintos diagnósticos implementados en el Estado. Este ejercicio permite identificar retos, desafíos y áreas de mejora, a fin de orientar la definición de estrategias y acciones de formación dirigidas a la mejora de la práctica docente.

1.1. Aspectos susceptibles de mejora derivados de la evaluación interna

Como resultado del proceso de evaluación interna, se obtuvo un panorama general sobre el diseño, la implementación, el acompañamiento, el seguimiento y la evaluación de las acciones formativas. Este ejercicio permitió identificar las necesidades atendidas, así como las áreas de oportunidad y los desafíos asociados a su operación.

Asimismo, facilitó el análisis del perfil de las figuras educativas participantes, las estrategias de acompañamiento pedagógico, los mecanismos de coordinación, comunicación y evaluación, así como el uso de los recursos destinados a los procesos formativos.

Derivado de lo anterior, se identifican los siguientes aspectos susceptibles de mejora:

Tabla 1. Aspectos susceptibles de mejora y seguimiento

Aspecto susceptible de mejora	Acciones de atención	Seguimiento
• Diagnóstico de la formación continua	• Fortalecimiento de los procesos de diagnóstico de carácter cualitativo; observación de clase, entrevistas, grupos focales, etc., con las figuras educativas que no han recibido formación en los últimos tres años o bien que pertenecen a escuelas con resultados desfavorables en pruebas estandarizadas. • Definición de las líneas de atención prioritarias y necesidades por modalidad de implementación, por tipo formativo, por perfil docente, por tipo de servicio y por nivel educativo, a fin de contar con información amplia e integral para atender las necesidades de formación. • Comparación entre los resultados de la encuesta de detección de necesidades de formación con los indicadores educativos en el Estado y las escuelas focalizadas.	• Documento con el proceso para el diagnóstico. • Registro de observación o resultados del proceso de diagnóstico.
• Definición de acciones de formación a implementar	• Definición de una o dos acciones por línea temática prioritaria de acuerdo con las necesidades identificadas y por nivel educativo, de manera que la formación implementada brinde cobertura suficiente sin ser repetitiva o saturada. • Consolidación del trabajo interáreas bajo una línea formativa común, que permita mayor articulación institucional y coherencia pedagógica.	• Informe de trabajo con las áreas de SEB.
• Definición de convocatoria	• Ampliación de la información en las convocatorias; requisitos de aceptación, detallar contenidos, objetivos, productos esperados y modalidad, para apoyar la mejor selección de los participantes. • Incorporación de una base que contemple la responsabilidad y el compromiso implicado por los docentes al registrarse en las acciones de formación y las repercusiones de no realizar la acción de formación en la cual solicitan inscripción. • Calendarización adecuada de las convocatorias y acciones para que los participantes puedan participar en una o dos acciones durante el año.	• Documento de convocatoria y formulario de registro. • Calendario de emisión de convocatoria.

• Difusión convocatoria	• Incorporación de elementos gráficos como infografías y/o videos explicativos en las convocatorias, para asegurar que conozcan la información, pues reconocemos que no leen la convocatoria. • Difusión de videos (en 1,2,3 por la educación) con la información de cada acción de formación y la dinámica de inscripción. • Focalización de figuras educativas y realizar reuniones para dirigir invitaciones específicas de formación. • Emisión de comunicados y difusión a través de las supervisiones escolares, en al menos dos ocasiones, una tarjeta digital que avise a las figuras educativas de la próxima emisión de convocatoria. • Coordinación en la emisión de convocatorias, evitando que coincidan con carga administrativa, cierres de ciclos y recesos escolares, a fin de favorecer la participación docente.	• Archivos gráficos finales o en borradores. • Documento de difusión, correos, etc.
• Registro e inscripción a las acciones de formación.	• Notificación oportuna a los docentes los resultados de inscripción a la formación de manera inmediata a su registro, con la finalidad de que en caso de que no sean aceptados por cupo u otra condición, puedan registrarse a otra opción. • Hacer efectiva la condición plasmada en convocatoria y carta de bienvenida de no aceptar a las figuras educativas con estatus de inactivas en las acciones de formación 2025 que deseen participar este año. • Cerrar de manera oportuna los formularios de inscripción o las opciones de formación que llegaron a su cupo de participación.	• Correos de muestra.
• Eficiencia terminal en las acciones de formación e intervenciones formativas	• Incremento de la diversificación de sedes para la participación presencial de los docentes, de manera que cuenten con opciones lo más cercanas a sus domicilios. • Estandarización del proceso de seguimiento a los participantes inscritos a la formación de manera semanal para enviar a los supervisores escolares.	• Documento de muestra de estrategia de distribución de sedes. • Informe de seguimiento.
• 2. Integración y funcionamiento del Comité Estatal de Formación Continua	• Fortalecimiento del Comité con la integración de otras figuras educativas que puedan aportar a su funcionamiento. • Fortalecimiento de los conocimientos académicos de los integrantes del Comité en	• Acta de instalación del Comité. • Acta de sesiones.

	temas del plan y programas de estudio 2022 así como en los principios de la formación continua.	
	• Invitación a agentes externos “expertos” en los temas de las acciones de formación para realizar una valoración más concreta. • Mejora de los instrumentos de valoración; rúbrica y rendición de cuentas del proceso de valoración.	
3. Emisión y entrega de constancias	• Fortalecimiento del proceso de entrega de base de datos finales con las áreas responsables de las AF e IF, de manera que se cuente con reportes concretos y totales de la participación a través de una revisión centralizada por la DPYDD. • Mejoramiento del proceso de entrega de constancias a los docentes acreditados, garantizando la recepción del total de documentos a través de una confirmación por parte del docente. • Optimización de los tiempos para el diseño y generación de constancia, de manera que no existan retrasos en la entrega a los participantes.	• Documento de proceso.
4. Seguimiento y acompañamiento a participantes en la implementación de la formación	• Atención a las dificultades técnicas en el uso de la plataforma (conectividad, accesos, contraseñas), mediante soporte oportuno y preventivo. • Diseño y aplicación de una encuesta de opinión general con la finalidad de cuidar el cumplimiento de la propuesta académica, asegurando la participación de asesores, ponentes y talleristas conforme a lo planeado, conocer el nivel de satisfacción de los participantes y actuar ante cualquier dificultad en tiempo y forma.	• Correos de respuesta. • Encuesta de opinión en PDF.

1.2. Características de los servicios educativos en Guanajuato

Con el propósito de ofrecer un servicio de formación continua pertinente, relevante, consistente e integral, resulta indispensable analizar las condiciones en las que las maestras y los maestros desarrollan su labor, así como las características de sus contextos, su práctica profesional y sus necesidades de formación.

La información que se presenta a continuación tiene como finalidad caracterizar, de manera general, la situación de los servicios educativos en la entidad en los que inciden las acciones de formación continua.

Para ello, el análisis se organiza a partir de los cuatro niveles educativos: inicial, preescolar, primaria y secundaria, considerando sus principales particularidades y condiciones de operación.

Educación inicial

El servicio de **educación inicial**, en su modalidad escolarizada, se atiende por medio de los Centro de Atención Infantil (CAI) a niñas y niños a partir de los 45 días de nacidos mediante los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), que son espacios de interacción que buscan dar a las hijas e hijos de madres y padres trabajadores, a partir de los 45 días de nacidos, los medios necesarios para una formación integral mediante cuatro funciones principales: asistencial, educativa, socializadora y crianza compartida, ubicados en el municipio de Guanajuato y; los Centros de Educación Migrante (CEM), en donde se atiende a niñas y niños en edad de entre los 45 días de nacidos a los 5 años con once meses, que se encuentran en situación de migración, con contenidos flexibles y adaptados, ubicados en regiones del Estado que cuentan con una gran población bajo esta condición, tales como Dolores Hidalgo .

El servicio de **educación preescolar** es el nivel de la Educación Básica al que acceden niñas y niños en edades de entre los tres a los cinco años, en él se atiende el servicio de multigrado, general e indígena y es impartido también en los CENDI. Más del 60% de los centros de trabajo de preescolar se localizan en zonas rurales, lo cual remitió a un alto número de escuelas rurales dispersas y con un bajo número de alumnos. Esta situación contrastaba con el escenario de las zonas urbanas, lo que significaba un número reducido de preescolares con un alto número de alumnos distribuidos en las zonas urbanas y sus periferias. En su mayor parte, la atención educativa de los niños del ámbito rural y parte de la población en condiciones de vulnerabilidad de Guanajuato básicamente ocurre en los servicios alternativos, comunitarios y migrante de sostenimiento público.

El nivel de **primaria** se presenta a través de los servicios de multigrado, indígena y general. El servicio de multigrado atiende a niñas y niños de diferentes grados en una misma aula escolar; el indígena atiende niñas y niños hablantes de lenguas indígenas bajo el enfoque de educación intercultural bilingüe y; el servicio general, está dirigido a la población que no presenta características sociales o culturales particulares.

En primaria más del 60% de escuelas se ubican en el ámbito rural, el resto de las escuelas se localizan en zonas urbanas. Este escenario supone un alto número de primarias rurales dispersas con baja matrícula a comparación de centros de trabajo urbanos con altas concentraciones de alumnos.

En cuanto al servicio de multigrado, más del 90% de los grupos multigrado estaban ubicados en el ámbito rural.

La **secundaria** es atendida mediante los servicios general, técnico y telesecundaria, de este último se presenta también el servicio de multigrado. En la distribución de las escuelas, alumnos y docentes por ámbito poblacional, en secundaria poco más del 50% se ubican en el ámbito rural, siendo alrededor de la mitad de las escuelas correspondientes a telesecundarias.

En cuanto a la **educación especial**, la atención a las niñas y niños se presenta tanto con los Centros de Atención Múltiple (CAM) como con las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los primeros promoviendo la atención educativa escolarizada en 42 de los 46 municipios del Estado; las USAER, en vinculación con las escuelas, desarrollan diversas estrategias para la orientación de maestros, madres y padres de familia y comunidad educativa para la integración educativa de estudiantes con alguna necesidad o característica específica que requiera de atención del servicio de educación especial, este servicio está disponible en 45 de los 46 municipios de Guanajuato.

Estas características de los servicios educativos permiten una aproximación a la contextualización de la educación en el Estado que, sumado a los indicadores educativos, muestran un indicio de las necesidades de actuación en cuanto a la formación continua se refiere. En la Tabla 1, se presentan los indicadores al momento para el ciclo 2025 y 2026, de acuerdo con el número de escuelas, estudiantes y docentes por nivel educativo y tipo de servicio de sostenimiento público en el ámbito de las competencias de la DPyDD para el servicio de formación continua docente.

Tabla 1. Estructura de los servicios educativos en la entidad ciclo 2025-2026 (al momento)

Nivel educativo	Escuelas		Estudiantes		Docentes	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Inicial escolarizado	6		222		14	
CEM	0	3	0	93	0	3
CENDI	3	0	129	0	11	0
Preescolar	2,735		170,504		7,549	
General	784	834	103,668	28,565	4,168	1,517
Multigrado	164	950	9,509	28,426	430	1,420
Indígena	3	0	336	0	14	0
Primaria	3,547		581,661		21,904	
General	1,260	664	394,649	110,491	13,616	4,451
Multigrado	0	1,618	0	75,320	0	3,793

Nivel educativo	Escuelas		Estudiantes		Docentes	
	Urbana	Rural	Urbana		Urbana	Rural
Indígena	4	1	1,147	54	41	3
Secundaria	1,473		280,108		15,552	
General	236	11	104,870	3,360	7,117	228
Técnica	88	14	42,782	5,442	2,928	330
Telesecundaria	224	672	52,815	64,391	1,784	2,823
Telesecundaria multigrado	4	222	109	6,294	6	334
CEM	0	2	0	45	0	2
Educación especial	214		4,518		1,889	
CAM	54	3	4,335	183	463	22
USAER	152	5	-	-	1,358	46
Total	7,975		1,037,013		46,908	

Tabla 2. Organización del servicio educativo por Delegación regional

Delegación Regional
I. Dolores Hidalgo



Nivel educativo	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Inicial escolarizado	3	93	2
Preescolar	449	18,953	911
Primaria	586	60,945	2,439
Secundaria	221	26,993	1,312
Educación especial	23	303	191
CAM	5	303	33
USAER	18	-	158

Delegación Regional
II. San Luis de la Paz



Nivel educativo	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Inicial escolarizado	-	-	-
Preescolar	269	11,167	537
Primaria	398	37,346	1,570
Secundaria	143	18,132	966
Educación especial	22	278	120
CAM	6	278	27
USAER	16	-	93

Delegación Regional
III. León



Nivel educativo	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Inicial escolarizado	1	67	5
Preescolar	306	37,646	1,530
Primaria	444	140,059	4,680
Secundaria	191	66,186	3,577
Educación especial	25	834	258
CAM	9	834	77
USAER	16	-	181

Delegación Regional
IV. Irapuato



Nivel educativo	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Inicial escolarizado	2	70	8
Preescolar	613	46,758	1,938
Primaria	756	156,263	5,676
Secundaria	311	73,984	3,862
Educación especial	54	1,159	513
CAM	12	1,159	115
USAER	42	-	398

Delegación Regional
V. Celaya



Nivel educativo	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Inicial escolarizado	1	49	1
Preescolar	382	28,155	1,208
Primaria	483	94,013	3,546
Secundaria	232	47,678	2,906
Educación especial	37	865	327
CAM	10	865	96
USAER	27	-	231

Delegación Regional VI. Abasolo



Nivel educativo	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Inicial escolarizado	-	-	-
Preescolar	392	14,121	723
Primaria	496	50,309	2,178
Secundaria	201	24,505	1,450
Educación especial	20	363	166
CAM	6	363	51
USAER	14	-	115

Delegación Regional VII. Acámbaro



Nivel educativo	Escuelas	Estudiantes	Docentes
Inicial escolarizado	-	-	-
Preescolar	247	17,312	856
Primaria	437	49,980	2,928
Secundaria	161	24,091	5,833
Educación especial	33	976	350
CAM	9	544	108
USAER	24	432	242

Debido a las características y condiciones contextuales con las que cuentan cada una de las siete Delegaciones Regionales, se consideran algunas necesidades derivadas de ámbitos como población educativa, infraestructura, tipo de población, seguridad, etc., y de acuerdo con la información anterior, se resalta una demanda en la atención a los servicios de telesecundaria y multigrado. Estas características sumadas a los indicadores en el Estado nos permiten valorar e identificar las necesidades para implementar estrategias de formación continua que atiendan a los docentes.

1.3. Estructura educativa en Guanajuato

En el Estado, la SEB, así como la Dirección Transversal para la Convivencia y Cultura de la Paz y los Centros de Actualización del Magisterio (CAM) plantel Guanajuato y plantel Celaya, conjuntan esfuerzos para ofrecer servicios de formación continua en la entidad, las cuales, a través de sus

atribuciones y en apego a las características, realizan un proceso de análisis de la situación focalizado los servicios a fin de fortalecer las prácticas docentes, este proceso, si bien se mantiene de manera autónoma en las áreas, llega a vincularse con la DPYDD, quien apoya en la coordinación de determinadas acciones para su implementación, incluso desde su definición a través del diagnóstico.

En colaboración a los servicios de formación continua, cada una de las siete Delegaciones Regionales tiene por competencia el coadyuvar en la prestación de los servicios educativos de la región y en la atención de las necesidades regionales. Dentro de la organización de estas Delegaciones, se cuenta con las Coordinaciones para el Desarrollo Educativo, las cuales tienen como atribución la atención a las necesidades de formación continua de las personas docentes, asesores técnicos pedagógicos, directivas y de supervisión; de estas Coordinaciones, se desprenden las Jefaturas de Desarrollo del Docente, áreas encargadas de fortalecer el desarrollo profesional de directivos, docentes y personal de apoyo técnico con base a los lineamientos institucionales, para contribuir a la mejora de los resultados educativos, quienes mantienen estrecha comunicación y relación con la DPYDD, colaborando en los procesos de formación continua, principalmente mediante la difusión de las convocatorias vigentes, el apoyo en el proceso de registro e inscripción, así como en el seguimiento académico mediante los reportes emitidos, siendo fuertes aliados para incentivar la participación de los docentes, en especial de aquellos con estatus de inactivo o que han dejado de avanzar en la formación.

1.4. Número de escuelas en contexto de vulnerabilidad

De las 7,975 escuelas de educación básica, se reconocen algunas ubicadas en contextos de vulnerabilidad, por los altos índices de marginación; falta de acceso a la educación, la residencia en viviendas inadecuadas, la percepción de ingresos monetarios insuficientes y las relacionadas con la residencia en localidades pequeñas y las diversas condiciones en nuestro Estado, los cuales enfrentan retos socioeconómicos, lingüísticos y de movilidad, tales como el servicio de educación indígena atendida en 3 escuelas de Preescolar y 4 escuelas de Primaria, con una matrícula total de 1,483 alumnos, los cuales requiere formación especializada en identidad lingüística. Asimismo, se identifican en el Estado 2,966 estudiantes indígenas o hablantes de la lengua indígena en preescolar, primaria y secundaria del servicio general y multigrado, siendo 268 en preescolar; 2,535 en primaria y; 163 en secundaria.

En cuanto a la población en situación de movilidad o migración, jornaleros agrícolas y afromexicanos, si bien se cuenta con poca matrícula en los Centros de Educación Migrante (CEM), dado su contexto de vulnerabilidad principalmente en el municipio de Dolores Hidalgo, es necesario brindar atención con los servicios de formación continua, con herramientas suficientes para fortalecer la práctica docente.

De igual manera, los servicios de educación especial cuentan con foco de atención, puesto que tan solo en los servicios de USAER se apoyan a más de 32,000 estudiantes y a otros 4,518 en 57 Centros de Atención Múltiple.

Conocer esta información es determinante si se busca ofrecer una formación situada coherente al contexto. A continuación, se presenta el número de escuelas con muy alto, alto y medio grado de marginación por nivel educativo.

Es importante destacar que la mayoría de las escuelas de nivel preescolar, primaria y secundaria se sitúan en contextos de alto grado de marginación y, en términos prácticos, es decir, son más las primarias multigrado y telesecundarias que las escuelas de modalidad general de estos niveles educativos.

El 60% de las escuelas del nivel secundaria son telesecundarias y alrededor del 40% de la matrícula de secundaria pertenece a este servicio educativo.

Lo anterior es un gran desafío para garantizar un servicio educativo integral con resultados visibles en la mejora de la calidad de vida de los estudiantes, porque el contexto social y sus factores influyen fuertemente en el desempeño de la práctica educativa del docente, en el nivel académico, interés de los estudiantes y en el involucramiento de los padres y madres de familia.

Con los resultados anteriores, podemos determinar que la entidad posee un sistema robusto pero heterogéneo, pues la educación en zonas urbanas está mayormente consolidada, **la vulnerabilidad se concentra en el sector rural y en la integración de educación especial, es en estos servicios donde se tiene la oportunidad de brindar una oferta situada**, atendiendo más específicamente a los 25,551 docentes de primaria y a los equipos de apoyo que intervienen en los contextos de mayor rezago.

1.5. Necesidades de formación continua

Conocer la realidad en la que se busca incidir constituye un elemento fundamental para diseñar una oferta de formación continua coherente, pertinente y relevante. El análisis de esta información permite identificar áreas de mejora, definir ámbitos de intervención y establecer niveles de atención, con el propósito de fortalecer la práctica educativa del personal docente.

Para ello, se implementaron diversas acciones de análisis, además de la aplicación y sistematización de la Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua (EDNFC). Entre estas destacan: el análisis de la Encuesta de Valoración de la Oferta Formativa (EVOF); la revisión del ámbito de formación docente en los Programas Escolares de Mejora Continua; el análisis de los resultados de implementación de las acciones formativas 2025 con las áreas responsables de su coordinación; así como la revisión de los resultados de la Recopilación de Información para la Mejora de los Aprendizajes (RIMA).

La identificación de necesidades de formación continua constituye un proceso permanente, tanto a nivel individual como colectivo, que requiere mecanismos de retroalimentación para orientar el diseño de programas de formación pertinentes y contextualizados, evitando enfoques homogéneos o desarticulados de las realidades locales.

Para la determinación de dichas necesidades en la entidad, se consideran tres fuentes principales de información, integradas a partir de los procesos e instrumentos señalados, las cuales se describen a continuación.

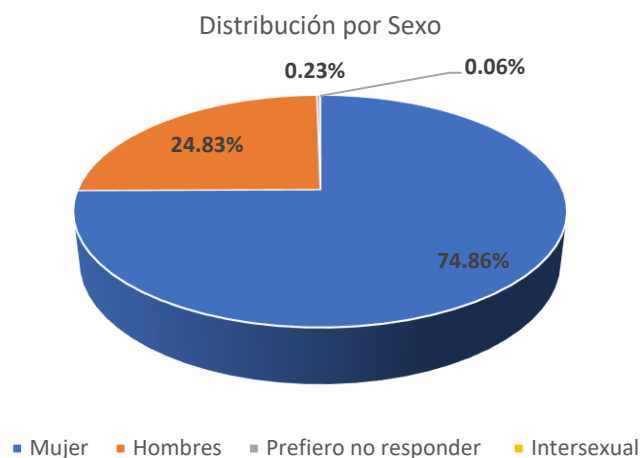
Informantes clave

Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua 2025

Una de las principales fuentes de información que deriva del trabajo con maestras y maestros a través de la aplicación de herramientas o instrumentos de recolección de datos enfocadas a sus intereses y necesidades en materia de formación continua, es la ***Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua***, un instrumento elaborado para su aplicación a los docentes de todo México.

En Guanajuato, este instrumento fue atento por 18,180 docentes:

Figura 1. Distribución de docentes encuestados por sexo



El análisis de la *Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua* muestra una participación mayoritariamente por mujeres con el 74.86 % (13,611), por otra parte, los hombres representan el 24.83 % de la población participante (4,515), reflejando una presencia menor pero significativa dentro del colectivo docente, especialmente en ciertas funciones o niveles educativos específicos.

Asimismo, se identifica un porcentaje mínimo de personas que optaron por no responder a esta variable (0.23 %, 42 registros), así como una representación muy reducida de personas intersexuales (0.06 %, 12 registros). Si bien estos porcentajes son bajos, su participación, resulta relevante para avanzar hacia enfoques de formación continua más incluyentes, respetuosos de la diversidad y alineados con los principios de equidad y derechos humanos.

Para determinar las necesidades de formación, es preciso conocer las características de los docentes participantes, para ello, haciendo el análisis de su nivel y tipo de servicio, se encuentra con la siguiente información.

Tabla 3. Distribución por nivel y tipo de servicio, desagregada por sexo

Nivel / Tipo	Hombre	Intersexual	Mujer	Prefiero no responder
Educación especial	119	0	584	3
Inicial escolarizada	24	0	170	0

Inicial no escolarizada	1	0	7	0
Preescolar general	119	2	4251	7
Preescolar indígena	0	0	13	0
Primaria general	1931	3	5500	13
Primaria indígena	5	0	11	1
Secundaria general	651	1	912	10
Secundaria técnica	325	0	340	1
Telesecundaria	1340	6	1823	7
Total	4,515	12	13,611	42

La distribución del personal docente por nivel educativo y tipo de servicio, desagregada por sexo, permite identificar patrones diferenciados de participación que reflejan tanto la organización del sistema educativo como las trayectorias profesionales del magisterio.

En **Educación Especial**, se observa una clara predominancia femenina, con 584 mujeres frente a 119 hombres, lo que confirma la alta presencia de mujeres en servicios vinculados a la atención a la diversidad y al acompañamiento educativo especializado. Esta tendencia también se presenta en los servicios de **Educación Inicial**, tanto escolarizada como no escolarizada, donde la participación es mayoritariamente femenina, lo que se asocia a la naturaleza del nivel y a los enfoques de cuidado y atención temprana.

En **Preescolar General**, se identifica una de las concentraciones más altas de mujeres (4,251), frente a una participación significativamente menor de hombres (119). Esta relación evidencia la feminización histórica del nivel preescolar, mientras que la presencia de personas intersexuales y de quienes prefirieron no responder es mínima, aunque relevante para el análisis desde una perspectiva de inclusión.

En **Primaria General**, que concentra uno de los mayores volúmenes de personal docente participante en este instrumento, se mantiene la predominancia femenina (5,500 mujeres), aunque se registra una mayor participación masculina en comparación con los niveles iniciales y preescolares (1,931 hombres). Esta tendencia sugiere una distribución más equilibrada, particularmente en funciones docentes y directivas, sin dejar de lado la mayor presencia de mujeres.

Por su parte, en **Secundaria**, tanto **general como técnica y telesecundaria**, se observa una mayor presencia relativa de hombres, especialmente en secundaria técnica y telesecundaria, aunque las

mujeres continúan representando un porcentaje importante del personal docente. Este comportamiento refleja una transición progresiva hacia una distribución por sexo más equilibrada conforme aumenta el nivel educativo, así como la influencia de factores históricos y organizativos propios de estos servicios.

Finalmente, en los servicios **indígenas** (preescolar y primaria), el número total de registros es reducido; sin embargo, se mantiene la predominancia femenina, lo que subraya la relevancia de considerar enfoques interculturales y de género en la planeación de la formación continua dirigida a estos contextos específicos.

En cuando al análisis de la función que desempeñan estas figuras educativas, se cuenta con los siguientes resultados:

Tabla 4. Distribución por función, desagregada por sexo

Función	Hombre	Intersexual	Mujer	Prefiero no responder
Agente educativo (docente de educación inicial)	6	0	51	0
Asesoría técnica pedagógica	39	1	88	0
Directiva	613	0	1404	3
Docente	3772	11	11894	38
Supervisión	61	0	95	1
Tutoría	6	0	19	0
Técnico docente	18	0	60	0
Total	4,515	12	13,611	42

El análisis de la distribución del personal docente por función o figura educativa, desagregada por sexo, permite identificar la forma en que se organizan y ejercen las responsabilidades pedagógicas, directivas y de acompañamiento dentro del sistema educativo.

La función **docente** concentra el mayor número de registros, con una marcada predominancia a las mujeres (11,894 mujeres frente a 3,772 hombres), lo que reafirma la feminización de la práctica docente en el aula como el eje central del quehacer educativo. La presencia de personas intersexuales y de quienes prefirieron no responder es mínima, aunque significativa para el análisis desde una perspectiva de diversidad e inclusión.

En las funciones **directivas**, si bien se observa una mayor participación de mujeres (1,404), destaca también una presencia de hombres relevante (613), lo que sugiere una distribución más equilibrada en los espacios de toma de decisiones en comparación con la función docente. Este comportamiento refleja avances en la incorporación de mujeres a cargos de liderazgo educativo, aunque persisten diferencias que pueden asociarse a trayectorias profesionales y condiciones de acceso a estos puestos.

La **asesoría técnica pedagógica** muestra una participación de mujeres mayoritaria (88 mujeres frente a 39 hombres), lo que evidencia el papel protagónico de las mujeres en las tareas de acompañamiento, orientación y fortalecimiento de la práctica docente. De manera similar, en las funciones de supervisión, las mujeres (95) superan a los hombres (61), reflejando una tendencia hacia una mayor presencia femenina en los procesos de seguimiento y gestión pedagógica.

En las funciones de **agente educativo** en educación inicial, tutoría y técnico docente, los registros son menores; sin embargo, se mantiene la predominancia de mujeres, lo que coincide con lo observado en los niveles educativos asociados a la atención temprana y al apoyo pedagógico especializado.

Una vez definidas estas particularidades en los participantes que atendieron la encuesta, es posible hacer un análisis crítico de las necesidades de formación continua.

El presente análisis que se construye a partir de la *Encuesta de Detección de Necesidades de Formación Continua*, a partir de algunos de los ítems más sobresalientes para la recuperación de información, el cual permite identificar tendencias, brechas y áreas estratégicas para la toma de decisiones en materia de planeación de la formación continua, incorporando cruces analíticos por nivel educativo, función desempeñada y sexo, con el propósito de ofrecer una lectura integral y contextualizada de las necesidades formativas.

En el marco de lo dispuesto en materia de formación continua, especialmente en el año 2025, las maestras y los maestros ponderaron las líneas temáticas prioritarias como se muestra en la siguiente tabla (pregunta 8 del instrumento):

Tabla 5. Líneas temáticas en las que consideran se requiere más formación

No.	Línea temática	Total	%
4	Metodologías de proyectos	4,860	26.73 %
2	Codiseño desde la NEM	2,656	14.60 %
7	Lectura y escritura en el marco de la NEM	1,949	10.72 %
1	Plan de Estudio: Integración curricular	1,936	10.60 %
6	Pensamiento científico y matemático	2,202	12.1 %
10	Atención a la diversidad	1,576	8.66 %
9	Transformación de la función directiva y de supervisión	1,560	8.58 %
8	Hacia las comunidades de aprendizaje	634	3.48 %
3	Vida saludable	508	2.79 %
5	Enfoque de derechos humanos	500	2.75 %

Las respuestas del universo de 18,180 evidencian que las necesidades de formación se concentran en ejes directamente vinculados con las Metodologías de Proyectos, particularmente en su articulación con el Codiseño desde la Nueva Escuela Mexicana, así como con el fortalecimiento de los procesos de lectura, escritura y pensamiento científico y matemático, se identifica una clara orientación hacia la transformación de la práctica pedagógica en el aula.

Al realizar el cruce por nivel educativo, se observa que esta prioridad especialmente en **primaria y secundaria**, niveles en los que la implementación del enfoque de proyectos representa un reto metodológico central para la planeación didáctica, la evaluación formativa y la integración curricular. En estos niveles, las líneas temáticas relacionadas con metodologías de proyectos, codiseño desde la NEM y plan de estudio e integración curricular concentran el mayor número de respuestas, lo que sugiere una necesidad urgente de acompañamiento formativo práctico y situado.

En el caso de **educación inicial y preescolar**, si bien el volumen de respuestas es menor en términos absolutos, se mantiene una tendencia consistente hacia la demanda de formación en lectura y escritura en el marco de la NEM, así como en atención a la diversidad, lo que refleja la preocupación del personal docente por fortalecer los procesos de intervención temprana, inclusión y desarrollo integral de niñas y niños.

Asimismo, la presencia de líneas temáticas como transformación de la función directiva y de supervisión y hacia las comunidades de aprendizaje, aunque con porcentajes menores, adquiere relevancia al analizarse desde una perspectiva cualitativa, ya que evidencian la necesidad de fortalecer el liderazgo pedagógico, el trabajo colaborativo y la gestión escolar con enfoque pedagógico, particularmente en los centros educativos de mayor complejidad organizativa.

Algunos hallazgos clave derivados del análisis anterior, son los siguientes:

- Alta concentración de la demanda de proyectos, personal docente requiere fortalecer sus capacidades para diseñar, implementar y evaluar proyectos integradores, en congruencia con los principios pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana.
- Necesidad de acompañamiento en el codiseño curricular desde la NEM, lo que refleja que el profesorado enfrenta retos para traducir el marco normativo y curricular en prácticas concretas de aula. Este resultado sugiere que la formación docente debe enfocarse en procesos de planeación colectiva, contextualización curricular y toma de decisiones pedagógicas compartidas.
- Relevancia de los aprendizajes fundamentales: lectura, escritura y pensamiento matemático persiste la necesidad de fortalecer los aprendizajes clave mediante enfoques didácticos renovados y alineados al trabajo por proyectos.
- Interés por la integración curricular y la coherencia pedagógica; lograr mayor coherencia entre contenidos, campos formativos y prácticas de enseñanza, particularmente en contextos donde la fragmentación curricular sigue siendo un desafío.
- Baja priorización de ejes transversales, representan oportunidades estratégicas para fortalecer el enfoque integral de la formación docente, especialmente desde una perspectiva de bienestar, convivencia y derechos.

Respecto a qué otra línea temática se considera como prioritaria en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (pregunta 9) encontramos lo siguiente:

- En educación **inicial y preescolar**, las respuestas se concentran en líneas relacionadas con la atención a la diversidad, el desarrollo integral, la convivencia escolar y el bienestar socioemocional, lo que refleja la necesidad de fortalecer enfoques preventivos y de acompañamiento temprano, en congruencia con las características del desarrollo infantil.

- En educación **primaria**, se observa una mayor concentración en temas vinculados con la implementación del enfoque inclusivo, el trabajo colegiado y la construcción de comunidades de aprendizaje, lo que sugiere que el personal docente reconoce la importancia de generar condiciones institucionales y pedagógicas que sostengan el trabajo por proyectos y el codiseño curricular identificados como prioritarios.
- En educación **secundaria** (general, técnica y telesecundaria), las respuestas tienden a priorizar el acompañamiento pedagógico, el liderazgo educativo y la transformación de la función directiva y de supervisión, evidenciando que en estos niveles se percibe una mayor complejidad organizativa y curricular, que requiere figuras de apoyo sólidas para la implementación de la NEM.

Realizando en análisis por función, se encuentran las siguientes tendencias:

- Las y los docentes frente a grupo concentran sus respuestas en líneas temáticas asociadas con la inclusión, la convivencia escolar, el bienestar y el trabajo colaborativo, lo que indica que, además de requerir herramientas didácticas, demandan condiciones formativas que les permitan atender la diversidad y fortalecer el clima escolar.
- Las figuras de dirección y supervisión priorizan de manera consistente temas relacionados con el liderazgo pedagógico, la gestión escolar con enfoque formativo y el acompañamiento a los colectivos docentes, lo cual se articula directamente con la línea temática de Transformación de la función directiva y de supervisión anteriormente identificada.
- Las y los asesores técnico-pedagógicos y técnicos docentes muestran una tendencia a priorizar líneas vinculadas con el acompañamiento situado, la formación entre pares y la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje, evidenciando su papel estratégico como mediadores de la política curricular en las escuelas.

En cuanto a las tendencias que podemos encontrar respecto a la línea temática prioritaria secundaria por sexo, tenemos:

- Desde la variable sexo, se observa que tanto mujeres como hombres coinciden en señalar prioridades relacionadas con la implementación de la NEM desde un enfoque inclusivo y colaborativo; sin embargo, en el caso de las mujeres, quienes representan la mayor proporción del universo docente, se aprecia una mayor recurrencia en temas asociados con la atención a la diversidad, la convivencia escolar y el bienestar socioemocional.

- Esto resulta relevante si se considera que una parte importante del personal femenino se concentra en educación inicial, preescolar y primaria, niveles donde estas dimensiones adquieren un peso central en la práctica educativa.

Derivado de los análisis anteriores respecto a la línea temática prioritaria secundaria, identificamos algunos hallazgos clave:

- Las prioridades adicionales de formación se orientan menos a contenidos específicos y más a condiciones pedagógicas, organizacionales y relacionales que permitan implementar la NEM de manera efectiva.
- Existe una demanda clara de fortalecimiento del liderazgo pedagógico y del acompañamiento, especialmente en niveles y funciones con mayor complejidad organizativa.
- La inclusión, el bienestar y el trabajo colaborativo emergen como ejes transversales que complementan las necesidades didácticas identificadas en la línea temática prioritaria.
- Las diferencias por nivel y función evidencian la necesidad de una oferta formativa diferenciada y situada, evitando propuestas homogéneas.

Algunas de las preguntas encontradas en la Encuesta permiten el análisis crítico sobre la dinámica escolar y la cultura profesional al retomar el trabajo colegiado. Uno de los ítems retomados para este análisis estatal, es el correspondiente a los asuntos que se necesita trabajar en el colectivo para fortalecer los procesos relacionales y formativos (pregunta 25).

Las respuestas del universo de 18,180 docentes evidencian que la necesidad de fortalecer los procesos relacionales y formativos se concentra principalmente en estrategias que favorecen el trabajo colaborativo, el aprendizaje entre pares y la mejora continua de la práctica docente, más que en acciones aisladas o individuales.

La opción con mayor concentración de respuestas corresponde a estrategias para el aprendizaje entre pares y la retroalimentación profesional y dialógica (5,636 docentes), lo que confirma que el magisterio reconoce el valor del colectivo escolar como espacio formativo, así como la necesidad de contar con mecanismos sistemáticos de acompañamiento y reflexión conjunta sobre la práctica.

En segundo término, se identifican las acciones para una comunicación abierta y respetuosa, la colaboración y la responsabilidad compartida (4,716 docentes), lo cual evidencia que persisten retos

en la construcción de climas escolares favorables, basados en el diálogo, la corresponsabilidad y la confianza profesional.

Algunos de los hallazgos clave para este análisis son:

- Centralidad del trabajo colaborativo como motor de mejora educativa, La alta concentración de respuestas en estrategias de aprendizaje entre pares y retroalimentación dialógica indica que las y los docentes demandan espacios estructurados de intercambio profesional, donde el conocimiento pedagógico se construya de manera colectiva y situada.
- Necesidad de fortalecer la comunicación y la corresponsabilidad en los colectivos escolares: La relevancia otorgada a la comunicación abierta, respetuosa y colaborativa refleja que los procesos relacionales siguen siendo un factor crítico para el funcionamiento de los colectivos docentes, especialmente en contextos escolares con alta carga laboral y diversidad de funciones.
- Demanda de liderazgo pedagógico democrático, el interés por el desarrollo de liderazgo democrático y horizontal (2,811 docentes) muestra que el magisterio valora modelos de gestión escolar basados en la participación, el consenso y la toma de decisiones pedagógicas compartidas, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.
- Valoración de la recuperación de la práctica y los saberes pedagógicos, la importancia asignada a las estrategias para la recuperación de la práctica docente (3,256 docentes) evidencia una necesidad de sistematizar la experiencia profesional como fuente legítima de aprendizaje y mejora, fortaleciendo la reflexión pedagógica desde la práctica cotidiana.
- Relación tutora como dispositivo didáctico: un área emergente de formación, aunque con menor volumen de respuestas (1,761 docentes), el interés por el análisis y reflexión sobre la relación tutora sugiere que este enfoque aún se encuentra en proceso de apropiación, pero representa una línea con potencial para fortalecer los vínculos pedagógicos y formativos.

En cuanto al análisis relacionado con los niveles educativos y funciones encontramos que:

- En educación inicial y preescolar, las respuestas se concentran principalmente en acciones de comunicación, colaboración y responsabilidad compartida, así como en aprendizaje entre pares, lo que responde a la necesidad de fortalecer el trabajo colegiado en contextos donde la coordinación pedagógica es fundamental.

- En educación primaria, se observa una mayor recurrencia en estrategias para la recuperación de la práctica y el aprendizaje entre pares, lo que indica una preocupación por mejorar la práctica docente a partir de la reflexión colectiva, especialmente en el marco de la implementación del trabajo por proyectos.
- En educación secundaria, particularmente en telesecundaria, adquiere mayor relevancia el liderazgo democrático y la retroalimentación profesional, lo cual se relaciona con la complejidad organizativa y la necesidad de mayor cohesión pedagógica entre docentes de distintas áreas.
- Las y los docentes frente a grupo priorizan de manera clara el aprendizaje entre pares, la retroalimentación dialógica y la recuperación de la práctica, evidenciando su necesidad de acompañamiento pedagógico cercano y pertinente.
- Las figuras directivas y de supervisión muestran una tendencia más marcada hacia el liderazgo democrático, la comunicación efectiva y la responsabilidad compartida, lo que refleja su papel en la gestión de los colectivos escolares y la conducción de procesos formativos.
- Las y los asesores técnico-pedagógicos concentran sus respuestas en estrategias vinculadas con la relación tutora, la retroalimentación profesional y el aprendizaje entre pares, confirmando su rol estratégico como agentes de acompañamiento y mediación pedagógica.

Al analizar la variable *sexo*, se observa que mujeres y hombres coinciden en señalar como prioritarias las estrategias de aprendizaje entre pares y comunicación colaborativa; sin embargo, en el caso de las mujeres, se aprecia una mayor recurrencia en temas relacionados con la comunicación, el trabajo colaborativo y el bienestar relacional, lo cual se vincula con su mayor presencia en niveles educativos donde el trabajo colegiado es esencial para la atención integral del alumnado.

En un análisis de otro ítem correspondiente a la pregunta 27 del instrumento, referente a los elementos que se deben fortalecer para el acompañamiento pedagógico, se evidencia que este es concebido, de manera mayoritaria, como un proceso formativo centrado en la práctica docente, más que como una acción de carácter administrativo o de supervisión tradicional.

Tabla 6. Elementos que se deben fortalecer para el acompañamiento pedagógico

Respuesta	Total
1. Retroalimentación y orientación pedagógica a la práctica docente	6,171 docentes
2. Estrategias para el liderazgo pedagógico, situado, horizontal y colaborativo:	4,823 docentes
3. Fortalecimiento de la autonomía profesional de las y los docentes	3,932 docentes
4. Estrategias para la gestión escolar centradas en la mejora	3,255 docentes

La opción con mayor número de respuestas corresponde a la retroalimentación y orientación pedagógica a la práctica docente (6,171 docentes), lo que indica que el magisterio identifica la necesidad de contar con procesos sistemáticos, pertinentes y situados de análisis de la práctica, que contribuyan a la mejora continua del quehacer pedagógico en el aula. Este hallazgo reafirma la importancia de transitar hacia modelos de acompañamiento formativos, dialógicos y no punitivos, alineados con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

En segundo lugar, se posicionan las estrategias para el liderazgo pedagógico, situado, horizontal y colaborativo (4,823 docentes), lo que refleja una demanda clara por fortalecer figuras educativas capaces de orientar, articular y sostener los procesos de mejora pedagógica desde una lógica de corresponsabilidad y trabajo colegiado. Este resultado se vincula directamente con la necesidad de transformar las prácticas de liderazgo escolar, priorizando el enfoque pedagógico por encima del administrativo.

Asimismo, el fortalecimiento de la autonomía profesional de las y los docentes (3,932 docentes) emerge como un elemento relevante, lo que evidencia que el acompañamiento pedagógico es valorado no solo como guía externa, sino como un proceso que reconoce la experiencia, el saber docente y la capacidad de toma de decisiones profesionales. Este énfasis en la autonomía se articula con los principios de profesionalización y dignificación de la labor docente.

Finalmente, las estrategias para la gestión escolar centradas en la mejora (3,255 docentes) si bien presentan una menor concentración relativa, mantienen un peso significativo en el análisis, lo que sugiere que el acompañamiento pedagógico también requiere condiciones organizacionales y de gestión escolar coherentes, que faciliten la implementación de acciones formativas y de mejora continua en las escuelas.

Algunos hallazgos clave son:

- El acompañamiento pedagógico es concebido prioritariamente como un proceso de retroalimentación directa a la práctica docente, más que como una acción de control o supervisión administrativa.
- Existe una demanda explícita de liderazgo pedagógico horizontal y colaborativo, capaz de articular esfuerzos colectivos y sostener procesos de mejora.
- La autonomía profesional docente se reconoce como un componente fundamental del acompañamiento, lo que implica diseñar procesos formativos que fortalezcan la toma de decisiones pedagógicas informadas.
- La gestión escolar es valorada en la medida en que apoya y posibilita los procesos pedagógicos, no como un fin en sí misma.

Con la finalidad de identificar necesidades de formación respecto a la función directiva y liderazgo pedagógico, encontramos que, en la pregunta 28 de instrumento sobre cuál capacidad consideran más importante para transformar la función directiva y de supervisión, evidencian una redefinición del sentido de la función directiva y de supervisión, orientándola prioritariamente hacia el liderazgo pedagógico, participativo y con compromiso comunitario, más que hacía funciones de carácter administrativo o normativo.

La capacidad que concentra el mayor número de respuestas corresponde al diálogo horizontal, la participación y la toma de decisiones colectivas (6,266 docentes), lo que pone de manifiesto una expectativa clara del magisterio por transitar hacia modelos de liderazgo democrático, donde las figuras directivas y de supervisión actúen como facilitadoras de procesos pedagógicos y formativos, y no únicamente como instancias de control.

En segundo lugar, se posiciona la vinculación con la comunidad educativa desde una mirada crítica y comprometida con el bien común (5,023 docentes), lo que refleja la relevancia que se otorga a la escuela como espacio comunitario, en coherencia con los principios de la NEM que promueven la corresponsabilidad social y el vínculo escuela–comunidad.

Tabla 7. Capacidades más importantes para transformar la función directiva y de supervisión

Respuesta	Total
1. Diálogo horizontal, participación y toma de decisiones colectivas	6,266 docentes
2. Vinculación con la comunidad educativa, desde una mirada crítica y comprometida con el bien común	5,023 docentes
3. Planeación, coordinación y seguimiento del funcionamiento de la escuela	3, 675 docentes
4. Diseño de proyectos educativos en el marco del Plan de Estudio 2022 y la NEM	3, 216 docentes

Algunos de los hallazgos clave son:

- Predominio del liderazgo democrático sobre el liderazgo administrativo: El énfasis en el diálogo horizontal y la toma de decisiones colectivas confirma que el magisterio demanda una transformación profunda del rol directivo, centrada en la conducción pedagógica y la construcción de consensos.
- Relevancia del vínculo escuela–comunidad como eje de transformación: La alta valoración de la vinculación comunitaria evidencia que la función directiva es concebida como un puente entre la escuela y su contexto, capaz de articular proyectos educativos con sentido social y compromiso ético.
- Planeación y seguimiento: capacidades necesarias, pero no suficientes: Aunque la planeación, coordinación y seguimiento mantienen un peso significativo (3,675 docentes), su menor priorización relativa sugiere que estas capacidades son vistas como condiciones básicas, pero que requieren complementarse con enfoques pedagógicos y participativos.
- Diseño de proyectos educativos como capacidad: el interés por el diseño de proyectos educativos en el marco del Plan de Estudio 2022 y la NEM (3,216 docentes) indica que las figuras directivas y de supervisión necesitan fortalecer su capacidad para liderar procesos de innovación pedagógica, alineados al currículo vigente.

En cuanto al análisis considerando el nivel educativo y función encontramos:

- En educación inicial y preescolar, se observa una mayor recurrencia en la vinculación con la comunidad educativa, lo que se asocia con la necesidad de fortalecer la participación de las familias y el trabajo corresponsable en el desarrollo integral de niñas y niños.
- En educación primaria, destaca el énfasis en el diálogo horizontal y la toma de decisiones colectivas, lo que refleja la importancia del liderazgo directivo para articular el trabajo colegiado y sostener la implementación del codiseño curricular.
- En educación secundaria, particularmente en telesecundaria, se aprecia una mayor valoración de la planeación, coordinación y seguimiento, debido a la complejidad organizativa y a la necesidad de garantizar coherencia entre múltiples áreas y figuras educativas.
- Las figuras directivas y de supervisión priorizan de manera consistente el liderazgo democrático, el diseño de proyectos educativos y la planeación estratégica, lo que refleja su interés por fortalecer capacidades directamente vinculadas con su rol.
- Las y los docentes frente a grupo enfatizan el diálogo horizontal y la vinculación con la comunidad, evidenciando su expectativa de contar con liderazgos cercanos, accesibles y comprometidos con el contexto escolar.
- Las y los asesores técnico-pedagógicos muestran una tendencia a valorar el diseño de proyectos educativos y la articulación curricular, confirmando su papel como agentes clave para la implementación del Plan de Estudio 2022.

Por último, en este análisis es necesario revisar lo referente al sexo, encontrando que:

- Desde la variable sexo, se observa una coincidencia general en la priorización del diálogo horizontal y la participación colectiva; no obstante, en el caso de las mujeres, se identifica una mayor recurrencia en la vinculación comunitaria y el liderazgo colaborativo, lo cual se relaciona con su mayor presencia en niveles educativos donde el trabajo con familias y comunidades es central.

Continuando con la función directiva y liderazgo académico, sobre los aspectos que necesitan fortalecer para integrar el enfoque de la interculturalidad crítica en la práctica educativa, en la pregunta 29, se identificó que la interculturalidad crítica es comprendida, de manera mayoritaria, como un enfoque transversal vinculado directamente con la equidad, la dignidad y la atención a la

diversidad, más que como un contenido aislado o exclusivo de contextos indígenas o multiculturales específicos, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 8. Aspectos necesarios por fortalecer para integrar el enfoque de la interculturalidad crítica en la práctica educativa

Respuesta	Total
1. Generación de prácticas de enseñanza que respeten la dignidad y promuevan la equidad, reconociendo la diversidad	6507 docentes
2. Estrategias para la atención integral de los grupos en situación de vulnerabilidad	5113 docentes
3. Enfoque de interculturalidad crítica en los contenidos y proyectos	4, 706 docentes
4. Atención a NNA en situación de movilidad (hijas e hijos de jornaleros, migrantes)	1854 docentes

La opción con el mayor número de respuestas corresponde a la generación de prácticas de enseñanza que respeten la dignidad y promuevan la equidad, reconociendo la diversidad (6,507 docentes). Este resultado evidencia que el magisterio identifica como prioridad el fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas, capaces de responder a la heterogeneidad de contextos, trayectorias y condiciones del alumnado, en coherencia con los principios éticos y pedagógicos de la Nueva Escuela Mexicana.

En segundo lugar, se posicionan las estrategias para la atención integral de los grupos en situación de vulnerabilidad (5,113 docentes), lo que confirma una preocupación extendida por atender de manera pertinente a estudiantes que enfrentan condiciones estructurales de desigualdad, tales como rezago educativo, exclusión social, barreras culturales o contextos de pobreza.

Algunos hallazgos clave son:

- La interculturalidad crítica se asocia principalmente con la equidad y la dignidad en la práctica educativa: La mayor concentración de respuestas en prácticas de enseñanza respetuosas de la diversidad indica que el profesorado concibe la interculturalidad como un principio ético-pedagógico, que debe permear la planeación, la intervención didáctica y la convivencia escolar.

- Alta sensibilidad hacia la atención de grupos en situación de vulnerabilidad: La relevancia otorgada a las estrategias de atención integral evidencia que el magisterio reconoce la necesidad de respuestas educativas diferenciadas, que trasciendan lo pedagógico e incorporen dimensiones sociales, culturales y comunitarias.
- Interés significativo por integrar la interculturalidad crítica en contenidos y proyectos: El énfasis en el enfoque de interculturalidad crítica en los contenidos y proyectos (4,706 docentes) muestra que existe una disposición clara para operativizar este enfoque en el currículo, particularmente a través del trabajo por proyectos y del codiseño curricular.
- Atención a NNA en situación de movilidad como prioridad específica: Aunque con menor volumen relativo, la atención a niñas, niños y adolescentes en situación de movilidad (1,854 docentes) emerge como una necesidad relevante, especialmente en contextos con alta presencia de población migrante o jornalera, lo que subraya la importancia de estrategias pedagógicas flexibles y sensibles a la diversidad cultural y lingüística.

En cuanto al análisis considerando el nivel educativo y función encontramos:

- En educación inicial y preescolar, se observa una mayor recurrencia en la atención integral de grupos en situación de vulnerabilidad y en la promoción de prácticas respetuosas de la diversidad, lo que se relaciona con la necesidad de garantizar condiciones de equidad desde los primeros años.
- En educación primaria, las respuestas tienden a concentrarse en la integración de la interculturalidad crítica en contenidos y proyectos, lo que evidencia el interés por articular el enfoque intercultural con el trabajo por proyectos y los campos formativos del Plan de Estudio 2022.
- En educación secundaria, especialmente en telesecundaria, adquiere mayor peso la atención a NNA en situación de movilidad, debido a la diversidad de trayectorias escolares y a la presencia de contextos rurales y migratorios más complejos.
- Las y los docentes frente a grupo priorizan de manera clara la generación de prácticas de enseñanza inclusivas y la atención a la diversidad, lo que refleja su necesidad de contar con herramientas pedagógicas concretas para responder a contextos heterogéneos.
- Las figuras directivas y de supervisión muestran una mayor tendencia a priorizar las estrategias de atención integral y la integración del enfoque intercultural en proyectos

institucionales, lo que se vincula con su responsabilidad en la gestión de políticas escolares inclusivas.

- Las y los asesores técnico-pedagógicos enfatizan el enfoque de interculturalidad crítica en contenidos y proyectos, confirmando su papel como mediadores en la traducción del marco normativo y curricular a la práctica docente.

Por último, en este análisis es necesario revisar lo referente al sexo, encontrando que:

- Desde la variable sexo, se observa una coincidencia general en la prioridad otorgada a la equidad y el reconocimiento de la diversidad; no obstante, en el caso de las mujeres, se identifica una mayor recurrencia en la atención a grupos en situación de vulnerabilidad y en prácticas pedagógicas con enfoque inclusivo, lo cual se relaciona con su mayor presencia en niveles educativos donde la atención integral del alumnado es central.

En cuanto al enfoque inclusivo, se encontró en los resultados de la pregunta 30 de la EDNFC, que los contenidos en los que los docentes indican necesitar profundizar en su formación son los siguientes:

Tabla 9. Contenidos necesarios de profundizar en la formación desde el enfoque inclusivo

Respuesta	Total
1. Diseño de recursos didácticos para la disminución de las Barreras de Aprendizaje y Participación	6828 docentes
2. Planeación didáctica, seguimiento y evaluación de NNA sobresalientes, con discapacidades y diversas aptitudes	6464 docentes
3. Principios y estrategias del Diseño Universal para el Aprendizaje	3082 docentes
4. Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación	1806 docentes

El análisis de las respuestas evidenció que la profundización en el enfoque inclusivo se orienta principalmente hacia contenidos de carácter práctico y aplicable, enfocados en la eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) y en la atención educativa a la diversidad de trayectorias y capacidades del alumnado.

La opción con mayor concentración de respuestas corresponde al diseño de recursos didácticos para la disminución de las Barreras de Aprendizaje y Participación (6,828 docentes), lo que refleja una necesidad clara del magisterio por contar con herramientas pedagógicas concretas que les permitan

responder a la heterogeneidad del aula y garantizar condiciones de equidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En segundo lugar, se posiciona la planeación didáctica, seguimiento y evaluación de niñas, niños y adolescentes sobresalientes, con discapacidades y diversas aptitudes (6,464 docentes), evidenciando que el profesorado reconoce la complejidad de atender a estudiantes con perfiles diversos y la necesidad de fortalecer sus capacidades para diseñar intervenciones educativas diferenciadas y pertinentes.

Algunos de los hallazgos clave son:

- Predominio de contenidos aplicados para la eliminación de barreras: La alta concentración de respuestas en el diseño de recursos didácticos orientados a disminuir las BAP indica que el enfoque inclusivo es entendido, prioritariamente, como una responsabilidad pedagógica directa del aula, que requiere estrategias específicas y contextualizadas.
- Reconocimiento de la diversidad de trayectorias y capacidades del alumnado: La relevancia otorgada a la planeación y evaluación diferenciada confirma que las y los docentes demandan formación para atender simultáneamente a estudiantes con discapacidad, aptitudes sobresalientes y otras condiciones, evitando enfoques homogéneos.
- El Diseño Universal para el Aprendizaje como marco en proceso de apropiación. Si bien los principios y estrategias del DUA (3,082 docentes) no concentran el mayor volumen de respuestas, su presencia significativa indica que este enfoque comienza a ser reconocido como un marco estructurante para la inclusión, aunque aún requiere mayor difusión y formación especializada.
- Necesidad focalizada en Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (SAAC): La menor concentración relativa en SAAC (1,806 docentes) sugiere que este contenido es percibido como una necesidad más especializada, principalmente en contextos donde se atiende directamente a estudiantes con barreras comunicativas específicas.

En cuanto al análisis relacionado con los niveles educativos y funciones encontramos que:

- En educación inicial y preescolar, se observa una mayor recurrencia en la planeación didáctica y evaluación diferenciada, así como en el diseño de recursos didácticos inclusivos, lo que

responde a la necesidad de atención temprana, intervención oportuna y acompañamiento integral.

- En educación primaria, las respuestas se concentran principalmente en el diseño de recursos didácticos para la disminución de BAP, evidenciando la necesidad de estrategias diversificadas que permitan atender la heterogeneidad del aula en el marco del trabajo por proyectos.
- En educación secundaria, particularmente en telesecundaria, adquiere mayor relevancia la formación en DUA y SAAC, debido a la complejidad de las trayectorias escolares, la diversidad de contextos socioculturales y la atención a estudiantes con necesidades educativas más específicas.
- Las y los docentes frente a grupo priorizan de manera clara el diseño de recursos didácticos y la planeación diferenciada, reflejando su necesidad de contar con herramientas prácticas para la intervención directa en el aula.
- Las figuras directivas y de supervisión muestran una mayor tendencia a priorizar contenidos relacionados con el DUA y la planeación inclusiva, al considerar estos enfoques como marcos institucionales para orientar la práctica pedagógica y la gestión escolar.
- Las y los asesores técnico-pedagógicos enfatizan el DUA y los SAAC, lo que confirma su rol como agentes de acompañamiento especializado, responsables de asesorar y fortalecer la implementación del enfoque inclusivo en las escuelas.

Desde la variable sexo, se observa una coincidencia general en la priorización del diseño de recursos didácticos y la atención a la diversidad; sin embargo, en el caso de las mujeres, se identifica una mayor recurrencia en contenidos relacionados con la planeación, seguimiento y evaluación diferenciada, lo que se asocia con su mayor presencia en niveles educativos donde la atención integral del alumnado es central.

Otro de los aspectos necesarios de indagar en atención a la dinámica social y las nuevas demandas, es el uso de las tecnologías. La pregunta 31 de este diagnóstico nos permite distinguir si la necesidad está en Tecnologías de Información y Comunicación, pensamiento crítico o Inteligencia Artificial (IA).

Tabla 10. Aspectos relevantes en la formación para el uso de la tecnología

Respuesta	Total
1. Uso de las TIC como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje	6756 docentes
2. Uso de inteligencia artificial para el desarrollo de estrategias de aprendizaje	5504 docentes
3. Desarrollo del pensamiento crítico y el impacto de la tecnología en la cotidianeidad	3745 docentes
4. Estrategias para fortalecer una cultura digital	2175 docentes

Una parte significativa del universo identifica limitantes estructurales para formarse.

El análisis conjunto de las respuestas de las Preguntas 30 y 31 evidencia una convergencia clara entre la necesidad de fortalecer prácticas inclusivas y el uso pedagógico de la tecnología, particularmente en su dimensión instrumental y didáctica. Las y los docentes identifican la tecnología no solo como un recurso complementario, sino como un medio estratégico para disminuir Barreras para el Aprendizaje y la Participación, diversificar la enseñanza y atender la heterogeneidad del aula.

En la Pregunta 31, la mayor concentración de respuestas se ubica en el uso de las TIC como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje (6,756 docentes), seguido del uso de inteligencia artificial para el desarrollo de estrategias de aprendizaje (5,504 docentes). Esta tendencia se articula directamente con los resultados de la Pregunta 30, donde se prioriza el diseño de recursos didácticos inclusivos y la planeación diferenciada, lo que sugiere que el magisterio visualiza a la tecnología como un vehículo para operacionalizar la inclusión en la práctica cotidiana.

Algunos de los hallazgos clave para este análisis son:

- La tecnología como herramienta para la inclusión educativa: La alta preferencia por el uso de TIC y de inteligencia artificial se relaciona estrechamente con la necesidad de diseñar recursos didácticos accesibles y flexibles, identificada en la Pregunta 30. Esto confirma que las y los docentes reconocen el potencial de la tecnología para personalizar los aprendizajes, adaptar materiales y responder a distintas necesidades educativas.
- Vinculación entre planeación diferenciada e inteligencia artificial: La demanda de formación en IA aplicada al aprendizaje se articula con la necesidad de fortalecer la planeación,

seguimiento y evaluación de NNA con discapacidades, aptitudes sobresalientes y diversas trayectorias, ya que las herramientas basadas en IA permiten monitorear avances, generar retroalimentación diferenciada y diversificar estrategias pedagógicas.

- Uso instrumental predominante frente a enfoques críticos y culturales: Aunque el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión sobre el impacto de la tecnología registra una presencia relevante (3,745 docentes), esta opción se posiciona por debajo del uso instrumental de TIC e IA. Esto indica que la formación docente se encuentra en una etapa donde se prioriza el cómo usar la tecnología antes que la reflexión crítica sobre sus implicaciones éticas, sociales y culturales, aspecto clave para una inclusión con enfoque de derechos.
- Brecha entre cultura digital e inclusión: La menor concentración de respuestas en estrategias para fortalecer una cultura digital (2,175 docentes) sugiere que este componente aún no se percibe como un eje central de la inclusión, pese a su relevancia para garantizar participación, ciudadanía digital y equidad en el acceso y uso de la tecnología.

Asimismo, podemos identificar las siguientes tendencias interpretativas conjuntas:

- Las y los docentes frente a grupo tienden a priorizar el uso de TIC e IA como apoyo directo a la enseñanza, lo que se alinea con su interés en el diseño de recursos didácticos inclusivos (pregunta 30).
- Las figuras directivas y de acompañamiento pedagógico muestran mayor afinidad con el desarrollo del pensamiento crítico y la cultura digital, reconociendo la necesidad de regular, orientar y dar sentido pedagógico al uso de la tecnología en los centros escolares.
- Desde una perspectiva transversal, ambas preguntas reflejan que la formación docente requiere avanzar hacia un modelo integrado, donde la tecnología se conciba como herramienta pedagógica, enfoque ético y dispositivo para la inclusión, en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana.

Algunos aportes estratégicos para la formación docente son:

- Integrar el uso de TIC e IA en el diseño de recursos didácticos inclusivos, bajo principios de DUA y eliminación de BAP.
- Fortalecer la planeación y evaluación diferenciada apoyada en herramientas tecnológicas.
- Incorporar el pensamiento crítico y la cultura digital como ejes transversales que garanticen una inclusión con enfoque de derechos, interculturalidad y equidad.

Continuando con la identificación de los intereses de los docentes en materia de formación continua, encontramos en los resultados de la pregunta 32, con base en las respuestas de 18,180 docentes, muestra que la elección de la formación continua no depende únicamente del contenido temático, sino de condiciones logísticas, organizativas y de acceso, las cuales se convierten en factores decisivos para la participación efectiva del magisterio. Las respuestas se concentran principalmente en:

- Espacio en el que se brinda la formación: 4,705 docentes
- Modalidad (presencial, mixta o a distancia): 3,936 docentes
- Tipo de formación (curso, taller, diplomado u otro): 3,103 docentes
- Disponibilidad y cupo de la formación: 2,961 docentes
- Momento en el que se imparte (fechas y horarios): 2,664 docentes
- Duración de la formación: 811 docentes

Algunos hallazgos clave de este análisis son:

- La elección de la formación docente está determinada principalmente por condiciones de acceso y modalidad, más que por la duración.
- Existe una alineación clara entre la demanda de formación en inclusión y tecnología y la preferencia por modalidades flexibles y mediadas por TIC.
- La formación continua debe modelar prácticas inclusivas, garantizando accesibilidad, diversidad de formatos y contextualización.
- La estrategia de formación debe considerar que, sin condiciones operativas adecuadas, incluso los contenidos más pertinentes pierden impacto.
- Se refuerza la necesidad de una oferta formativa articulada, donde contenido, modalidad, espacio y tipo de formación respondan de manera integrada a las prioridades docentes.

Con estos resultados, se pueden realizar algunos aportes estratégicos para la planeación de la formación continua, sobre todo mediante la articulación de esta pregunta con las preguntas 29, 30 y 31 (uso de tecnología), puesto que permite concluir que la formación docente en inclusión y tecnología debe diseñarse bajo un enfoque integral, que combine:

- Contenidos prioritarios (inclusión, DUA, TIC, IA)
- Modalidades flexibles y accesibles
- Espacios formativos cercanos a la práctica escolar

- Tipos de formación diferenciados, que respondan a distintos niveles de profundización

Esto fortalece la pertinencia, la participación y el impacto real de la formación continua en las prácticas educativas.

En los resultados de este instrumento, además, encontramos en la pregunta 33 algunas de las principales situaciones o dificultades que presentan los docentes para participar en procesos formativos, identificando que las principales dificultades para participar en procesos de formación continua no se asocian a la falta de interés del magisterio, sino a condiciones institucionales, logísticas y de comunicación que limitan el acceso efectivo a la oferta formativa.

Las respuestas se concentran principalmente en:

Tabla 11. Situaciones o dificultades para participar en procesos formativos

Respuesta	Total
1. Traslado a las sedes (tiempo, transporte, condiciones climáticas)	4852 docentes
2. Falta de condiciones institucionales	4,519 docentes
3. Desconocimiento de convocatorias	3,810 docentes
4. Situaciones personales y/o familiares	3236 docentes
5. Falta de interés y motivación	972 docente
6. Participación obligatoria (instrucción de mi autoridad educativa)	792 docentes

La mayor concentración de respuestas se encuentra en el traslado a las sedes y falta de condiciones institucionales revela que las limitaciones para la formación docente están fuertemente vinculadas a factores organizativos y contextuales, más que a la disposición individual de las y los docentes. Este hallazgo resulta consistente con los resultados de las preguntas 31 y 32, donde se priorizan el espacio y la modalidad de la formación como criterios de elección.

A su vez, el desconocimiento de convocatorias, que concentra a más de una quinta parte del universo docente, evidencia brechas en los mecanismos de difusión y acompañamiento de la oferta formativa. Este resultado es especialmente relevante, ya que limita el acceso incluso a docentes con interés y disponibilidad, afectando la equidad en la participación.

La dimensión personal como factor concurrente es otra de las situaciones que dificulta la participación de los docentes, puesto que las situaciones personales y/o familiares aparecen como un factor significativo, lo que refuerza la necesidad de modalidades flexibles, asincrónicas y mediadas por tecnología, que permitan compatibilizar la formación con las responsabilidades laborales y personales.

El reducido número de respuestas asociadas a la falta de interés y motivación y a la participación obligatoria desmonta la narrativa de resistencia docente a la formación. Por el contrario, los datos sugieren que el magisterio sí reconoce el valor de la formación continua, pero enfrenta obstáculos estructurales para acceder a ella.

Algunos hallazgos clave son:

- Las principales barreras para la formación docente son institucionales y logísticas, no actitudinales.
- El traslado y la falta de condiciones institucionales explican buena parte de la baja participación.
- Existen fallas en la difusión y comunicación de la oferta formativa.
- La flexibilidad en modalidad, espacio y tiempos es una condición indispensable para ampliar la cobertura.
- Los datos refuerzan la necesidad de una formación inclusiva también en su diseño operativo.

En cuanto al análisis considerando el nivel educativo, función y sexo encontramos:

- En educación básica, especialmente en niveles con alta dispersión territorial (primaria y telesecundaria), el traslado a las sedes se intensifica como principal barrera.
- En preescolar e inicial, las situaciones personales y familiares adquieren mayor relevancia, asociadas a jornadas fragmentadas y contextos laborales específicos.
- Las y los docentes frente a grupo concentran las respuestas vinculadas al traslado y la falta de condiciones institucionales, debido a cargas horarias rígidas.
- Las figuras de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica reportan con mayor frecuencia el desconocimiento de convocatorias, lo que sugiere la necesidad de fortalecer canales diferenciados de comunicación.

- Las mujeres docentes, que constituyen la mayoría del universo, reportan en mayor proporción situaciones personales y familiares, lo que refuerza la urgencia de enfoques de formación con perspectiva de género.
- En los hombres docentes, el traslado a las sedes aparece como la principal limitante, especialmente en contextos rurales y de alta dispersión.

Respecto a la modalidad en la que los docentes prefieren para llevar a cabo su formación, correspondiente a la pregunta 34, nos brinda información directa para la toma de decisiones operativas. Una mayoría clara del universo docente se inclina por esquemas que permitan autogestión del tiempo.

Las respuestas se concentran principalmente en:

- A distancia: 9126 docentes
- Presencial: 5951 docentes
- Mixta: 3103 docentes

Los resultados nos muestran un claro predominio de la modalidad a distancia como respuestas a barreras estructurales. La preferencia mayoritaria por la modalidad a distancia se articula directamente con los hallazgos de la Pregunta 33, donde el traslado a las sedes y la falta de condiciones institucionales se identifican como las principales barreras para la formación. Esto confirma que la modalidad a distancia es percibida por las y los docentes como una solución efectiva para reducir obstáculos territoriales, de tiempo y organización escolar.

Por otro lado, la modalidad presencial mantiene un valor pedagógico específico, aunque la modalidad a distancia predomina, la formación presencial conserva una presencia significativa, lo que indica que las y los docentes no rechazan el encuentro frente a frente, sino que lo consideran pertinente para ciertos contenidos, especialmente aquellos que requieren interacción directa, trabajo colaborativo y acompañamiento situado.

En cuanto a la modalidad mixta, como espacio de articulación pedagógica, aunque representa una menor concentración de docentes, no implica desinterés, sino que sugiere que esta opción aún no se ha consolidado plenamente como una alternativa reconocible o suficientemente accesible. Sin embargo, su potencial para combinar flexibilidad y acompañamiento la posiciona como una modalidad estratégica para procesos formativos de mayor profundidad.

Algunos hallazgos clave de este análisis son:

- La modalidad a distancia es la opción preferida por la mayoría de los docentes.
- Esta preferencia responde a barreras estructurales previamente identificadas, no a una desvalorización de la formación presencial.
- La formación presencial sigue siendo relevante para ciertos contenidos y procesos.
- La modalidad mixta representa un potencial estratégico aún no plenamente aprovechado.
- La diversificación de modalidades es clave para garantizar acceso, equidad y pertinencia.

Por último, en este análisis es necesario revisar lo referente al nivel, función y sexo, encontrando que:

- En primaria y telesecundaria, particularmente en contextos rurales, se observa una mayor preferencia por la modalidad a distancia, asociada a condiciones de dispersión territorial.
- En educación inicial y preescolar, la modalidad presencial mantiene mayor peso relativo, debido a la naturaleza práctica de los contenidos formativos.
- Las y los docentes frente a grupo concentran la preferencia por la modalidad a distancia, en coherencia con sus cargas horarias.
- Las figuras de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica muestran mayor apertura hacia modalidades mixtas, al requerir procesos de acompañamiento y reflexión colectiva.
- Las mujeres docentes manifiestan una mayor inclinación hacia la modalidad a distancia, relacionada con la conciliación entre formación, trabajo y responsabilidades familiares.
- En los hombres docentes, la modalidad presencial conserva mayor presencia relativa, especialmente en contextos urbanos.

Por último, respecto al tipo de formación que mejor se adapta más a sus necesidades, señalada en la pregunta 35 del instrumento, nos permite redefinir la estrategia de cursos, talleres, diplomados, etc.

El análisis revela una preferencia por modalidades formativas flexibles y contextualizadas. El cruce por nivel y función evidencia diferencias en las expectativas formativas, reforzando la necesidad de diversificar la oferta y priorizar modelos centrados en la práctica docente.

Las respuestas se concentran principalmente en:

- Curso: 6,918 docentes
- Diplomado: 5,252 docentes
- Taller: 4,815 docentes
- Encuentro: 327 docentes
- Grupo de análisis: 218 docentes
- Jornada: 184 docentes
- Intervención formativa: 178 docentes
- Seminario: 176 docentes
- Tertulia: 112 docentes

La mayor concentración de respuestas en cursos, diplomados y talleres muestra que el magisterio demanda procesos formativos que combinen estructura, claridad de objetivos y posibilidad de transferencia inmediata a la práctica docente. Estos formatos permiten atender tanto necesidades de actualización como de profundización, especialmente en temas prioritarios como inclusión, uso de TIC, inteligencia artificial y metodologías de proyectos.

El peso significativo de los talleres confirma la necesidad de experiencias formativas centradas en el hacer, donde las y los docentes puedan diseñar materiales, planear secuencias didácticas y reflexionar sobre su práctica. Este hallazgo se articula directamente con los resultados de las Preguntas 29 y 30, relacionadas con inclusión y eliminación de Barreras para el Aprendizaje y la Participación.

La alta preferencia por diplomados indica que existe disposición del magisterio para participar en procesos de mayor duración, siempre que estos sean pertinentes, flexibles y contextualizados, lo cual resulta consistente con los resultados de la Pregunta 32, donde la duración no se identifica como un factor determinante cuando la formación responde a necesidades reales.

Los formatos como tertulias, seminarios, jornadas y grupos de análisis presentan una menor concentración de respuestas, lo que sugiere que estos espacios, aunque valiosos, no son percibidos como prioritarios frente a formatos más estructurados. Esto no implica su eliminación, sino su uso estratégico como dispositivos complementarios dentro de trayectos formativos más amplios.

Algunos hallazgos clave de estos resultados son:

- El magisterio privilegia cursos, diplomados y talleres como formatos formativos prioritarios.
- Existe una clara demanda de formación aplicable, estructurada y flexible.
- Los diplomados son viables cuando responden a necesidades reales y se ofrecen en modalidades accesibles.
- Los formatos menos demandados pueden funcionar como estrategias complementarias, no centrales.
- El tipo de formación debe articularse con modalidad, espacio y contenido, para maximizar su impacto.

En cuanto al análisis relacionado con los niveles educativos, funciones y sexo encontramos que:

- En educación básica, especialmente en primaria y telesecundaria, se observa una mayor preferencia por cursos y talleres, asociados a necesidades inmediatas del aula.
- En secundaria y figuras de acompañamiento, los diplomados adquieren mayor peso relativo, debido a la complejidad de los procesos pedagógicos y de gestión.
- Las y los docentes frente a grupo concentran su preferencia en cursos y talleres, orientados a la práctica.
- Las figuras de dirección, supervisión y asesoría técnico-pedagógica muestran mayor afinidad por diplomados, al requerir procesos de formación más sistemáticos y reflexivos.
- Las mujeres docentes, mayoría en el universo, optan principalmente por cursos y diplomados, coherentes con la preferencia por modalidades flexibles.
- En los hombres docentes, los talleres tienen una presencia proporcionalmente mayor, asociados a experiencias prácticas y situadas.

Encuesta de Valoración de la Oferta Formativa 2025

Esta encuesta se aplicó con el propósito de conocer la experiencia de los docentes sobre su participación en alguna(s) de las 57 acciones de formación e intervenciones formativas de carácter estatal implementadas en 2025, a fin de valorar la operación de la formación, a partir de recuperar la experiencia de aprendizaje de las maestras y los maestros y así poder contribuir a la toma de decisiones para la mejora continua de los procesos formativos.

La formación implementada fue en su mayoría a distancia (alrededor del 60%), seguido de la modalidad mixta (alrededor del 30%) y un porcentaje menor de manera presencial (alrededor del 10%).

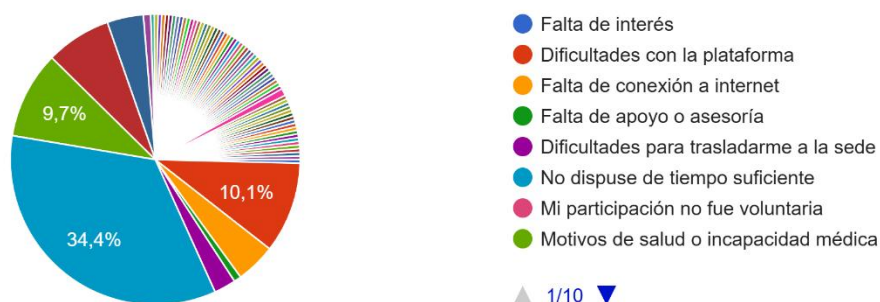
La EVOF fue respondida por 14,387 docentes, de los cuales, 14,140 indicaron haber finalizado y otros 247 señalaron no haber finalizado. Si bien se cuenta con un porcentaje mínimo del 1.7% que indicó no haber concluido, este dato es solo una representación de las cantidades reales, ya que, aunque se buscó dar difusión a este instrumento con todos los docentes hayan o no acreditado, la gran mayoría de los participantes no acreditados, no respondieron, pese a esta situación, las respuestas de los 247 participantes permiten dar un referente para conocer la situación que les impidió concluir y, desde lo correspondiente a la DPyDD, buscar estrategias que ayuden a disminuirlas.

En cuanto a los motivos por los que no acreditaron, una cantidad de 85 docentes correspondientes al 34.4% señaló que el principal motivo por el que no logró concluir su formación es porque no dispuso de tiempo suficiente, esta respuesta se puede complementar con las ingresadas en la opción “Otras”, en las que se encuentran la complejidad de finalizar al estar realizando estudios de posgrado; el trabajo a contra turno, pues hay quienes desean recibir formación durante su horario laboral; temas de carga administrativa; problemas con los horarios, etc.

Otro 10.1%, correspondiente a 25 docentes, indicaron que el motivo fue por dificultades en el uso de la plataforma, aspecto relevante si consideramos que la mayoría de las acciones implementadas fue en modalidad mixta. Sobre estos resultados podemos hacer una comparación con las situaciones que se presentan en el día a día, puesto que gran cantidad de docentes en el Estado presentan complicaciones con el uso de las tecnologías que van desde el uso adecuado del correo electrónico hasta la navegación en plataformas como Microsoft Teams y Moodle, siendo este un aspecto necesario por fortalecer tanto en la implementación como desde la formación continua, y que, haciendo una comparativa con los resultados de la EDNFC de la pregunta 31 sobre el uso de las tecnologías en la inclusión, es menester buscar acciones que den atención a esta problemática, brindando a los docentes herramientas suficientes para el manejo de la tecnología.

Otros motivos por los que los docentes indican no haber concluido, se encuentran entre temas de salud o incapacidad médica (24 docentes), el no recibir la información a tiempo (18 docentes); falta de funcionalidad en la modalidad participante (10 docentes); falta de conexión a internet (11 docentes) y; dificultades para trasladarse a las sesiones presenciales (6 docentes).

Figura 2. Motivos por los que no concluyeron



Continuando el análisis de resultados de los 14,140 acreditados, se les preguntó sobre si se atendieron sus necesidades de formación de acuerdo con su función (figura 3); si los contenidos favorecieron la problematización de su práctica, recuperando las situaciones presentes en su contexto educativo (figura 4) y; si las actividades favorecieron sus habilidades y capacidades cognitivas y socioemocionales (figura 5). Si bien fueron preguntas distintas, los resultados tuvieron indicadores similares, siendo un referente de la necesidad de cuidar y mejorar el acompañamiento a los docentes participantes, así como los contenidos y metodologías desde su diseño hasta su implementación, puesto que los resultados indican que entre 10,100 y 10,850, el equivalente al 71% - 76% aproximadamente, señalan estar “completamente de acuerdo”. Por otro lado, entre el 21% y 26% (2,900 a 3,600 docentes) indican estar “de acuerdo”.

Figura 3. Atención de las necesidades de formación de acuerdo con la función



Figura 4. Favorecimiento de la problematización de la práctica a través de los contenidos

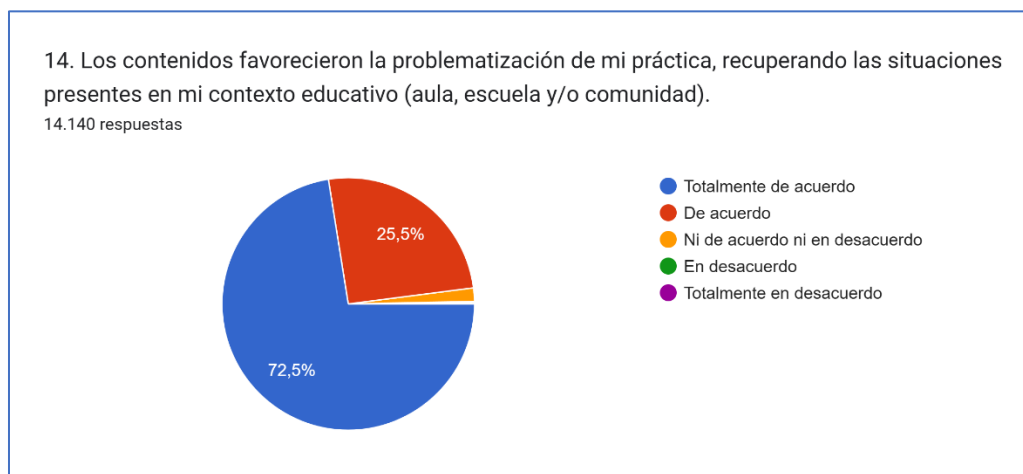
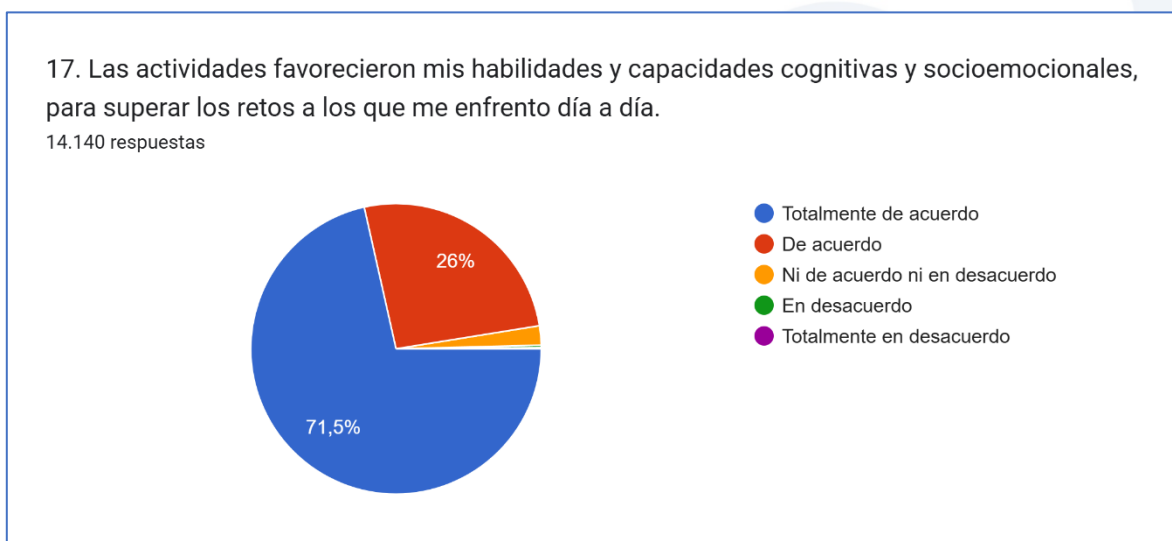


Figura 5. Favorecimiento de habilidades y capacidades cognitivas y socioemocionales a través de las actividades



Respecto a la duración de la formación, se les preguntó si el tiempo fue suficiente para analizar los contenidos abordados y el desarrollo de las actividades, dando como resultado que 8,324 docentes, el equivalente al 58.9%, indicó estar “totalmente de acuerdo”, 4,450 (31.5%) señaló estar “de acuerdo”, 802 (5.7) señalaron estar “ni se acuerdo ni en desacuerdo”, 486 (3.4%) estar “en desacuerdo” y 78 docentes (0.6%) estar “totalmente en desacuerdo”.

Estos resultados los podemos comparar con los comentarios realizados por los docentes durante la implementación, los cuales señalan que el tiempo destinado a la formación no es suficiente para la cantidad de actividades por realizar. Esta situación genera otro punto de atención, al procurar que desde el diseño se cuente con las actividades necesarias para la apropiación de los contenidos, sin ser excesivas o eliminando aquellas que no tengan un impacto significativo, o bien, buscar que el tipo formativo y las horas indicadas sean las adecuadas.

En cuanto al uso de materiales y recursos didácticos, se consideraron dos preguntas, las cuales tienen el propósito de determinar si favorecieron el proceso de aprendizaje (figura 6) y si fueron diversos y contextualizados (figura 7). Como resultado, entre el 66% y 70% indicaron estar “totalmente de acuerdo” en que sí lo hicieron; entre el 26% y 29% indicó “de acuerdo”; entre el 2.4% y 3.2% estar “ni se acuerdo ni en desacuerdo” y; entre el 0.4% y 0.5% “en desacuerdo”. Resultados que permiten concluir en que los materiales y recursos requieren ser más concretos, contextualizados y accesibles.

Figura 6. Favorecimiento del proceso de aprendizaje a través de los materiales y recursos implementados

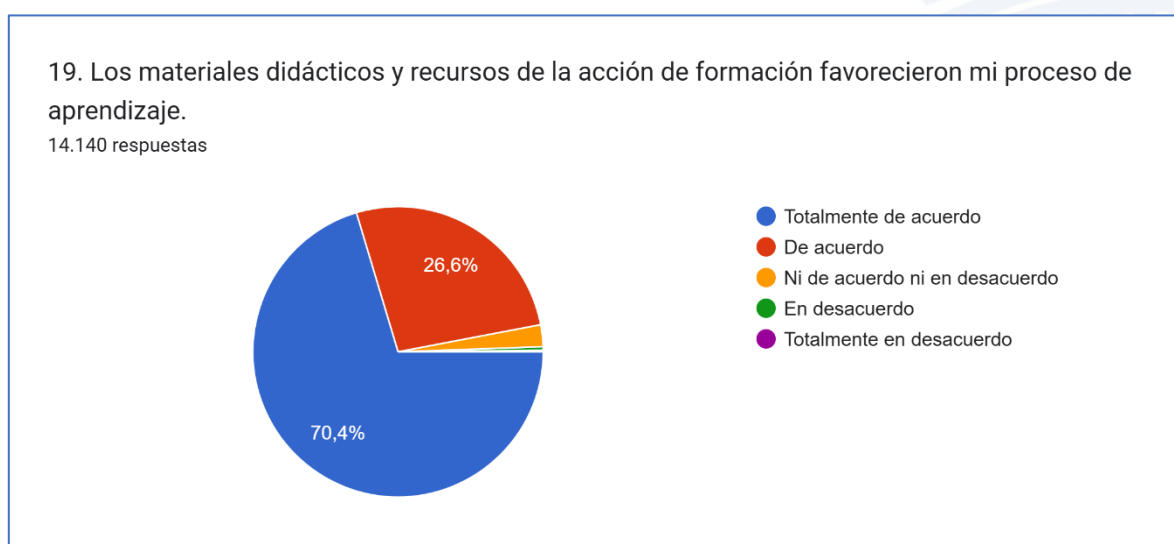
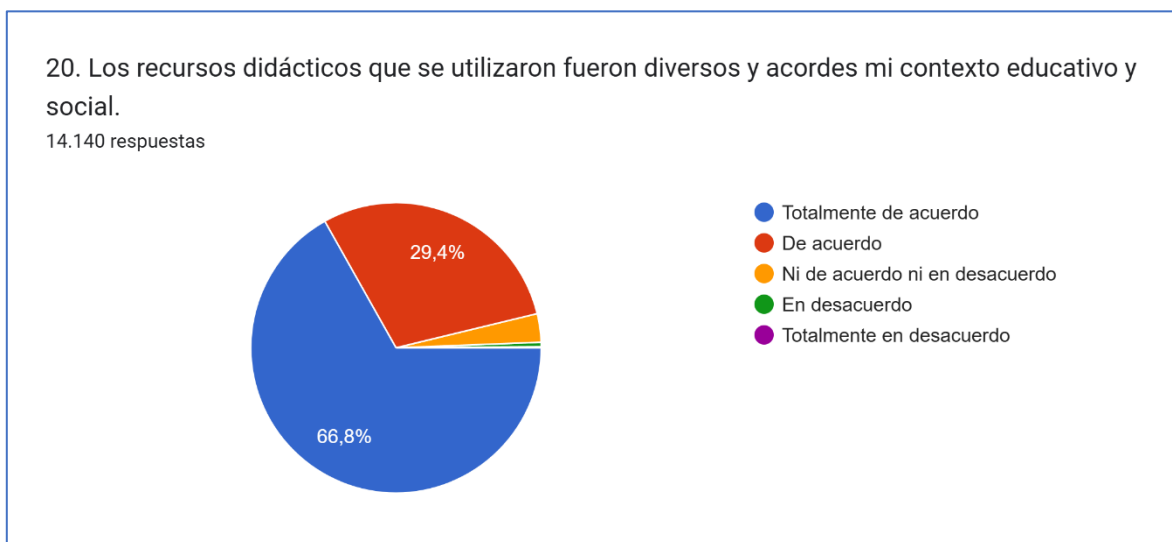


Figura 7. Materiales y recursos didácticos diversos y acordes al contexto educativo y social



Continuando con la modalidad de implementación, para las acciones mixtas o presenciales, un 64.3% indicó estar “totalmente de acuerdo” en que el horario favoreció que pudieran asistir a las sedes de manera puntual; un 27% indicó estar “de acuerdo”; 5.3% indicaron estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”; entre el 3% “en desacuerdo” y; el 0.3% estar “totalmente en desacuerdo”.

Respecto a la navegación en plataforma, para las modalidades a distancia y mixta respectivamente, entre un 68% y 76% indicó estar “totalmente de acuerdo” en que la plataforma fue accesible e intuitiva; un 20% y 26.5% indicó estar “de acuerdo”; entre el 2% y 4.1% indicaron estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”; entre el 0.5 y 1.1% “en desacuerdo” y; el 0.3% y estar “totalmente en desacuerdo”.

En cuanto a la modalidad mixta, se les preguntó sobre si la organización de los tiempos entre la presencialidad y la virtualidad favoreció su proceso formativo:

Figura 8. Favorecimiento del proceso formativo con la organización de los tiempos entre la presencialidad y la virtualidad



2,823 docentes correspondientes al 62.2% indicaron estar “totalmente de acuerdo”; 1,261 docentes correspondientes al 27.8% indicó estar “de acuerdo”; 298 docentes que representan el 6.6% indicaron estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo”; 143 docentes representantes del 3.1% estar “en desacuerdo” y; 16 docentes que son el 0.4% estar “totalmente en desacuerdo”.

En cuanto al proceso evaluativo, 10,079 docentes indicaron estar “totalmente de acuerdo” en que el proceso les permitió reflexionar, reconocer áreas de oportunidad y recuperar conocimientos y experiencias desarrollados a lo largo de la formación; 3,716 estar “de acuerdo”; 280 estar “ni de acuerdo ni en desacuerdo” y; 44 estar “en desacuerdo”.

Respecto al acompañamiento por parte de los encargados o facilitadores, se les pidió a los docentes valorar desde el dominio de contenidos, las orientaciones para el desarrollo de las actividades y la atención a dudas e inquietudes, dando como resultado lo siguiente:

Dominio sobre los contenidos abordados.

- 79% está “totalmente de acuerdo”.
- 17.6% está “de acuerdo”.

- 2.7% está “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
- 0.4% está “en desacuerdo”.
- 0.3% está “totalmente en desacuerdo”.

Orientación sobre el desarrollo de las actividades.

- 77.2% está “totalmente de acuerdo”.
- 19% está “de acuerdo”.
- 3% está “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
- 0.5% está “en desacuerdo”.
- 0.3% está “totalmente en desacuerdo”.

Orientación y atención a dudas e inquietudes de manera adecuada, para superar obstáculos en el aprendizaje de los contenidos.

- 76.7% está “totalmente de acuerdo”.
- 19% está “de acuerdo”.
- 3.4% está “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.
- 0.5% está “en desacuerdo”.
- 0.3% está “totalmente en desacuerdo”.

Los resultados anteriores reflejan la necesidad de replantar el proceso de formación en cuanto al diseño e implementación de la formación continua docente en Guanajuato, si bien se cuenta con la entera satisfacción de varios docentes respecto a su formación, los datos y porcentajes resultantes nos dan muestra de que aún hay trabajo por hacer y fortalecer en alianza entre la DPyDD, las áreas de SEB, Delegaciones Regionales y vertientes de participación.

Programa de Mejora Continua

En el Programa de Mejora Continua (PMC) se establecen las principales acciones y retos técnico-pedagógicos por atender como colectivo durante el ciclo escolar a partir de la elaboración de un diagnóstico. En Guanajuato, el Sistema Integral de Información Educativa (SISPEE) permite la captura y seguimiento a la información derivada del PMC, contemplando diferentes rubros como la

problemática prioritaria, objetivo, metas y acciones por realizar, dentro de las cuales se identifican algunos ámbitos de formación y prácticas docentes.

Los resultados del PMC se posicionan como un referente en suma para determinar las acciones de formación e intervenciones formativas. Su análisis y sistematización permite valorar y determinar aquellas áreas en las que es necesaria la formación, para ello, se analizaron los registros de 7,796 escuelas de preescolar, primaria y secundaria de los diferentes tipos de servicio y modalidad en los que se puede incidir mediante la formación continua.

En preescolar, se identifican temas referentes a las estrategias didácticas lúdicas, el desarrollo integral y las intervenciones pedagógicas contextualizadas.

Para primaria, se considera necesaria la formación en temas centrados a la lectoescritura, evaluación formativa y planeación didáctica.

En secundaria, se reconoce la necesidad prioritaria de contar con una formación continua docente en temas como:

- Lectura.
- Pensamiento crítico matemático.
- Ajustes razonables en planeación.
- Estrategias didácticas, más específicamente en estrategias para alumnos con rezago o necesidades específicas con apoyo de las TIC's y materiales didácticos.

Buscando, además, con un enfoque de inclusión, aprovechar el acompañamiento por los equipos USAER.

Como tendencias generales, encontramos que los colectivos docentes tienen una preferencia hacia la modalidad a distancia y consideran necesarias acciones de formación relacionadas con lectoescritura, evaluación formativa y planeación didáctica alineadas al Plan y programas de estudio y la NEM, lo que permita en concreto las habilidades y herramientas para realizar ajustes al programa analítico y el diseño de estrategias didácticas concretas directamente implementables en el aula.

Sobre la formación vinculada a la inclusión y diversidad, los colectivos señalan la necesidad de contar con acciones de formación que les permitan realizar ajustes razonables y la atención a la diversidad.

Respecto al trabajo colegiado, los docentes buscan que se aproveche el Consejo Técnico Escolar (CTE) como espacio de capacitación, donde se permita el intercambio de experiencias y proyectos exitosos entre docentes y, el análisis colectivo de prácticas y resultados, dando espacio a la construcción de comunidades de aprendizaje.

Respecto a las áreas por fortalecer en el servicio de formación continua, los colectivos señalan lo siguiente:

- Necesidad de mejorar la articulación entre las acciones ofertadas.
- Acciones de formación dispersas (falta de vinculación y organización en las convocatorias).
- Se requiere dar continuidad pedagógica a las acciones implementadas.
- Es necesario establecer una estrategia para medir el impacto de las acciones sobre los cambios en la práctica docente y la mejora de los aprendizajes.
- Fortalecer el acompañamiento pedagógico (apoyarse del personal con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión).
- Aprovechar el espacio del CTE para recibir formación continua.

Organismos o instituciones

Con la finalidad de identificar las necesidades de formación continua de las figuras educativas del Estado a través de informantes como departamentos, coordinaciones y direcciones tanto de área como generales de educación básica en la Secretaría, cuyas atribuciones implican la formación continua a docentes en sus diversas áreas de competencia, se consideró el desarrollo de una sesión de trabajo para su detección.

Dentro de la sesión, se buscó iniciar con la reflexionar sobre distintos factores que condicionan la formación continua docente, apoyados de preguntas guía como:

1. ¿Cuál es la principal causa que limita que los estudiantes aprendan, asistan y permanezcan en la escuela?

Resultado de esta interrogante se obtuvieron respuestas concretas basadas en:

- Las prácticas docentes.
- Desvinculación de la escuela con la realidad.

- Desmotivación.
- Prácticas docentes poco motivadoras.

2. ¿Cuáles son las áreas de mejora en las prácticas educativas para impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes?

Resultado de esta interrogante se obtuvieron respuestas concretas basadas en:

- Las planeaciones didácticas.
- Flexibilidad al cambio.
- Interés del docente.
- Evaluación formativa.
- Practicidad del tiempo.
- Enfoque del buen trato y la NEM.
- Estrategias didácticas.
- Planeación multigrado.
- Transversalidad.

3. Si solo pudieras atender a una necesidad de formación este ciclo escolar, ¿cuál tendría el mayor impacto en la mejora de la educación en el Estado?

- Trabajo colaborativo.
- Proyectos transversales.
- Matemáticas y lectura.
- Gestores de lectura.
- Comprensión lectora.
- Alfabetización y lectura.
- Socioemocional.
- Enseñanza situada.
- Evaluación.
- Retroalimentación.
- Autoaprendizaje.

A fin de fortalecer los procesos de diagnóstico realizados por las áreas, se compartieron los principales resultados de los distintos diagnósticos, tales como el informe de la ENFC a nivel federal, los resultados estatales de la EDNFC, los resultados de la EVOF y los resultados de RIMA.

Para llegar a la identificación de necesidades de formación, se realizó un trabajo en grupos donde se compartieron las experiencias e información sobre los diagnósticos propios de las áreas, llegando a la definición de necesidades y acciones de formación consideradas en los apartados siguientes.

Resultados de evaluaciones de aprendizaje de alumnas y alumnos

RIMA es una iniciativa estatal que permite recabar información válida, confiable, útil y accesible, sobre los aprendizajes de los educandos de educación básica en cuanto a español, matemáticas y habilidades socioemocionales, bajo un enfoque de mejora continua orientado al proceso de enseñanza – aprendizaje.

La aplicación de RIMA se realizó en los grupos de cuarto, quinto y sexto de primaria (primaria alta); así como primero, segundo y tercero de secundaria. Entre los hallazgos más notables podemos determinar los siguientes temas que representan un reto mayor:

Campo / Nivel	Primaria (grado)	Secundaria (grado)
Español	• Uso de adjetivos y adverbios (4to) • Tiempos verbales (4to) • Uso de la coma (4to) • Textos expositivos (5to) • Relaciones causales y expresiones como consecuencia (6to) • Argumentos o tramas de textos (6to) • Cartas para correos (6to)	• Sintetiza información (1ero) • Reconoce el tema central de los textos (2do) • Elementos para un ensayo (3ero) • Identifica sucesos significativos familiares, escolares, comunitarios y sociales (3ero)
Matemáticas	• Sumas y restas de múltiplos de 100 y fracciones (4to) • Sumas y restas de fracciones diferente denominador (5to) • Multiplicaciones de 2 y 3 cifras (5to) • Problemas de multiplicación con decimales y fracciones (6to)	• Plano cartesiano (1ero) • Conversión de fracciones a decimales y viceversa (2do) • Problemas que implican dividir fracciones (2do) • Relaciones entre los ángulos, lados y diagonales de diversas figuras (3ero) • Principios de estadística descriptiva

Los resultados de esta prueba estandarizada deben verse como el punto de arranque de acciones orientadas a atender los retos identificados, aportando elementos para reforzar las prácticas docentes desde la formación continua. Estos resultados constituyen una herramienta estratégica para atender de manera prioritaria diversos desafíos del sistema educativo en Guanajuato.

2. Definición de población a atender

Clasificación de la oferta formativa	Función	Nivel	Etapas formativas
Intervenciones formativas con recurso estatal	Docente, técnico docente, con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	En servicio e inserción a la función (promoción, reconocimiento y nuevo ingreso)
Intervenciones formativas con recurso federal	Docente, técnico docente, con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión	Preescolar, primaria y secundaria	En servicio
Acciones de formación con Recurso estatal	Docente, técnico docente, con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	Inserción a la función (promoción, reconocimiento y nuevo ingreso)
Acciones de formación con recurso federal	Docente, técnico docente, con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	En servicio
Acciones de Formación de carácter nacional	Docente, técnico docente, con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	En servicio

3. Determinación de acciones de formación e intervenciones formativas a implementar

En la tabla a continuación, informamos las acciones de formación e intervenciones formativas proyectadas a desarrollar en la entidad:

Nombre de la acción de formación e intervención formativa	Línea temática prioritaria y subtema	Programa de formación continua y desarrollo profesional docente	Tipo de acción de formación o dispositivo formativo	Modalidad de implementación	Cantidad de población a atender	Función del personal a formar	Nivel educativo	Tipo de servicio	Tipo de organización	Período de implementación
Formación con recurso PRODEP (indicar cuando corresponden al Anexo 13 del PEF)										
Comunidades inclusivas en educación básica	10. Atención a la diversidad y las desigualdades. Estrategias para la atención de la diversidad desde la inclusión e interculturalidad crítica	Anexo 13	Taller	A distancia	700	Docente y técnico docente	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	General, técnica y telesecundaria	Completa y multigrado	Octubre-noviembre 2026
Aprendizaje Basado en Proyectos para el desarrollo integral y el bienestar en secundaria	4. Metodología de proyectos Metodologías sociocríticas		Curso	A distancia	1295	Docente	Secundaria	General, técnica y telesecundaria	Completa y multigrado	Octubre-noviembre 2026
Acciones de formación o Intervenciones formativas implementadas con recurso estatal										
Estrategias de acompañamiento para el desarrollo de habilidades en lenguaje y comunicación para la equidad educativa	7. Lectura y escritura en el marco de la NEM Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura		Taller	Mixta	120	De asesoría técnica pedagógica	Primaria y secundaria	General, técnica y telesecundaria	Completa y multigrado	Abril- mayo 2026
Estrategias de acompañamiento para el desarrollo de habilidades en pensamiento matemático para la equidad educativa	6. Pensamiento científico y matemático en el marco de la NEM Diseño de recursos didácticos para el pensamiento científico matemático		Taller	Mixta	101	De asesoría técnica pedagógica	Primaria y secundaria	General, técnica y telesecundaria	Completa y multigrado	Mayo- junio 2026
Liderazgo para el aprendizaje basado en la equidad, excelencia y el reconocimiento académico	9. Transformación de la función directiva y de supervisión: liderazgos pedagógicos hacia un trabajo horizontal Liderazgo 500democrático (situado, compartido)		Curso	Mixta	370	De dirección	Primaria y secundaria	General, técnica y telesecundaria	Completa y multigrado	Abril – mayo 2026
Liderar con sentido humano: estrategias para transformar comunidades educativas para la equidad y la excelencia	9. Transformación de la función directiva y de supervisión: liderazgos pedagógicos hacia un trabajo horizontal Liderazgo democrático (situado, compartido)		Curso	A distancia	252	De supervisión	Primaria y secundaria	General, técnica y telesecundaria	Completa y multigrado	Abril – mayo 2026

Liderazgo docente: innovación con rostro humano	10. Atención a la diversidad y las desigualdades Uso de las tecnologías en el proceso educativo y desarrollo de habilidades digitales		Diplomado	A distancia	500	Docentes	Primaria y secundaria	General, técnica, telesecundaria y especial	Completa y multigrado	Mayo – diciembre 2026
La evaluación formativa para la mejora educativa	2. Codiseño de la NEM Evaluación formativa		Curso	A distancia	600	Docente de nuevo ingreso	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria Misiones culturales en su carácter de educación extraescolar.	Completa y multigrado	Septiembre-noviembre 2026
Curso intervención pedagógica como estrategia de acompañamiento desde la dirección y la supervisión escolar	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva Cultura de paz crítica y justicia social		Curso	Mixta	-	Con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria, misiones culturales en su carácter de educación extraescolar. Atención a personas en situación de movilidad o migración	Completa y multigrado	Mayo-julio 2026
Curso Liderazgo y Asesoría para el fortalecimiento académico	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva Participación democrática y convivencia escolar		Curso	Mixta	-	Con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria, misiones culturales en su carácter de educación extraescolar. Atención a personas en situación de movilidad o migración	Completa y multigrado	Mayo-julio 2026
Seminario La asesoría y el acompañamiento pedagógico como estrategia para la alfabetización	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva Participación democrática y convivencia escolar		Seminario	Mixta	-	Con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria, misiones culturales en su carácter de educación extraescolar. Atención a personas en situación de movilidad o migración	Completa y multigrado	Mayo-julio 2026
Seminario Seguimiento, evaluación de la asesoría en los procesos de alfabetización	7. Lectura y escritura en el marco de la NEM Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura		Seminario	Mixta	-	Con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria, misiones culturales en su carácter de educación extraescolar. Atención a	Completa y multigrado	Mayo-julio 2026

								personas en situación de movilidad o migración		
Clima escolar positivo	4. Metodología de proyectos Metodologías sociocríticas		Curso	A distancia	200	Docente, técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria, misiones culturales en su carácter de educación extraescolar. Atención a personas en situación de movilidad o migración	Completa y multigrado	Septiembre-noviembre 2026
Buen trato en las escuelas	3. Vida saludable Educación socioemocional y salud mental		Curso	A distancia	200	Docente, técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria, misiones culturales en su carácter de educación extraescolar. Atención a personas en situación de movilidad o migración	Completa y multigrado	Septiembre-noviembre 2026
Gestión escolar para la convivencia	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva Cultura de paz crítica y justicia social		Curso	A distancia	200	Docente, técnico docente, con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, indígena, especial, telesecundaria, misiones culturales en su carácter de educación extraescolar. Atención a personas en situación de movilidad o migración	Completa y multigrado	Septiembre-noviembre 2026
Aventuras en papel: Teorías y enfoque sobre la alfabetización en sentido amplio.	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva Participación democrática y convivencia escolar		Curso	A distancia	5000	Docentes	Primaria	General	Completa	Septiembre-diciembre 2026
Asesoría y acompañamiento de la alfabetización en primaria baja.	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva Participación democrática y convivencia escolar		Curso	A distancia	1000	Con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica	Primaria	General	Completa	Septiembre-diciembre 2026
Uso estratégico del fichero de Escuela Extendida	7. Lectura y escritura en el marco de la NEM Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura		Jornada	Presencial	330	Docente y con funciones de dirección	Primaria	General	Multigrado	Abril- mayo 2026
Educación para el Bienestar: estrategias	9. Transformación de la función		Diplomado	A distancia	1000	Docente, directiva,	Preescolar	General	Completa	Marzo- junio 2026

socioemocionales para la construcción de comunidades de aprendizaje basadas en una cultura de paz	directiva y de supervisión: liderazgos pedagógicos hacia un trabajo horizontal Acompañamiento pedagógico					de supervisión, de asesoría técnica pedagógica y jefatura de sector				
Estrategias para fomentar el pensamiento científico en preescolar	6. Pensamiento científico y matemáticas en el marco de la NEM Estrategias para el pensamiento científico y matemático en la vida cotidiana		Taller	Mixto	300	Docentes	Preescolar	General	Completa	Agosto - septiembre 2026
Intervenciones formativas implementadas que constituyen los programas de formación continua y desarrollo profesional docente										
Re-conocer los saberes y los tiempos de la niñez de familias jornaleras agrícolas migrantes en mi práctica docente	10. Atención a la diversidad y las desigualdades Educación a NNA en situación de movilidad o migración, y protocolos de atención	Programa de formación para docentes en servicio	Grupo de análisis de la práctica	Mixta	30	Docentes	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, telesecundaria y especial	Completa y multigrado	Septiembre 2026
Acciones de formación de carácter nacional										
Transformación del conflicto	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva		Curso	A distancia	500	Docente, técnico docente y de asesoría técnica pedagógica	Inicial, preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, telesecundaria e indígena	Completa y multigrado	Mayo 2026
Educación Sociemocional	3. Vida saludable		Curso	A distancia	500	Docente	Preescolar, primaria y secundaria	General, técnica, telesecundaria e indígena	Completa y multigrado	Mayo 2026
Estrategias para el uso de IA en entornos educativos	10. Atención a la diversidad y las desigualdades Uso de las tecnologías en el proceso educativo y desarrollo de habilidades digitales		Curso	A distancia	500	Docente, técnico docente, con funciones de dirección y de asesoría técnica pedagógica	Docente, técnico docente, con funciones de dirección y de asesoría técnica pedagógica	Preescolar, primaria y secundaria	Completa	Octubre-noviembre 2026
Educación integral en sexualidad	5. Enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva Enfoque de derechos humanos		Curso	A distancia	Según registro	Docente y técnico docente	Primaria y secundaria	General	Completa	Agosto-diciembre 2026
Estrategias en el aula: prevención de adicciones	3. Vida saludable Prevención de las adicciones		Curso	A distancia	Según registro	Docente y técnico docente	Primaria y secundaria	General	Completa	Agosto-diciembre 2026
Primeros auxilios psicológicos	3. Vida saludable Educación socioemocional y salud mental		Curso	A distancia	Según registro	Docente y técnico docente	Preescolar, primaria y secundaria	General	Completa	Agosto-diciembre 2026
Alimentación saludable sostenible	3. Vida saludable Alimentación saludable y sostenible		Curso	A distancia	Según registro	Docente y técnico docente	Preescolar, primaria y secundaria	General	Completa	Agosto-diciembre 2026

Es importante mencionar que, al tratarse de un ejercicio de planeación, esta proyección de acciones de formación e intervenciones formativas pueden modificarse.

4. Vinculación con el Comité Estatal de Formación Continua

El Comité Estatal de Formación Continua (CEFC), de acuerdo con las *Disposiciones Generales para la conformación y funcionamiento del Comité Nacional y los Comités Estatales y de la Ciudad de México de Formación Continua*, es el órgano encargado de promover espacios de deliberación y análisis destinados a la valoración del diseño de las acciones de formación, a fin de garantizar opciones pertinentes, relevantes, consistentes e integrales para la formación continua de las maestras y los maestros de educación básica, considerando el número de maestras y maestros, los tipos de servicio y modalidades existentes en el Estado.

La DPyDD, de acuerdo con las Disposiciones, es la encargada de la coordinación de actividades del Comité, apoyando en la conformación de éste para el pleno ejercicio de sus atribuciones y en el proceso para la valoración de propuestas académicas, de manera que se coordinan los esfuerzos para garantizar acciones de formación pertinentes para los docentes del Estado.

El Comité Estatal de Formación Continua para el año 2026, se integra bajo la siguiente estructura:

Junta directiva	
Nombre y cargo	Institución de procedencia
Guadalupe Valenzuela Ríos <i>Presidenta</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Subsecretaría de Educación Básica)
Rebeca del Carmen Valadez Hegler <i>Secretaria Técnica</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Directora de Profesionalización y Desarrollo Docente)
Ana Pamela González Martínez <i>Vocal</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Secretaría Particular de la Subsecretaría de Educación Básica)
Mesa técnica	
Ileana Itzel Sandoval Briones <i>Vocal representante del equipo técnico y académico del área de formación continua</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Jefa de Formación Continua)

J. Loreto Ortiz Arredondo <i>Vocal representante de educación indígena</i>	Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, ENSOG (Docente y equipo de posgrado)
María Guadalupe Labra Merino <i>Vocal representante de los Centros de Actualización del Magisterio</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Directora del Centro de Actualización del Magisterio Plantel Celaya)
Yolanda Coral Martínez Dorado <i>Vocal representante de las Escuelas Normales</i>	Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, ENSOG (Coordinadora de Posgrado, ENSOG)
Gloria Sandoval Gutiérrez <i>Vocal representante de multigrado</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Jefa de Escuelas Multigrado)
Aida Josefina Castro Rodríguez <i>Vocal representante de nivel inicial</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Jefa de Apoyos Educativos para la Equidad)
Christian Mauricio Muñoz García <i>Vocal representante de nivel preescolar</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Director General para el Desarrollo Integral de la Comunidad Educativa)
Esmeralda Imelda Barquera Arteaga <i>Representante de nivel primaria</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Directora General de Educación Básica)
Laura Mireya Terrones Miranda <i>Vocal representante de nivel secundaria</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Directora de Medios, Métodos y Materiales Educativos)
Alma Rosa Rico Negrete <i>Vocal representante de educación especial</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Supervisora de la Zona 507 de Educación Especial)
Enrique Guzmán Reyes <i>Vocal representante de educación física</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Jefe de Fomento al Deporte y Cultura Física)
Marco Alberto Macías Guerrero <i>Vocal representante de atención a población</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Jefe de Educación Intercultural Bilingüe)

<i>migrante y/o misiones culturales</i>	
Ana Isabel Gutiérrez Garnica <i>Vocal representante de los Consejos Técnicos Escolares</i>	Secretaría de Educación de Guanajuato (Directora de Gestión y Supervisión Escolar)
Mireya Martí Reyes <i>Vocal representante de instituciones u organismos públicos orientados a la formación docente</i>	Universidad de Guanajuato (Docente-investigadora del Departamento de Educación)

La vinculación con la DPYDD se realiza a partir de los objetivos del Comité y considerando la calendarización siguiente:

- Revisar, valorar y validar las propuestas académicas, emitiendo el fallo a favor de aquella que cumple con los elementos básicos indispensables y, en su caso, la que resulte mejor evaluada a través de la rúbrica de valoración: la DPYDD es la encargada de recuperar las propuestas académicas enviadas por las VP que atiendan a las necesidades de formación continua en el Estado, y finalmente proporcionar al CEFC para su valoración.
- Emitir las convocatorias para el diseño de las acciones de formación propuestas por las vertientes de participación: en conjunto con la DPYDD, se sientan las bases para la participación de las vertientes en el diseño de las acciones de formación continua derivadas de los procesos de diagnóstico y con los elementos y características idóneas para su atención. La publicación de la convocatoria se realiza a través de la PDYDD y la recepción de las propuestas se coordina por esta misma, quien previo a la sesión de valoración correspondiente, revisa la información, la organiza y pone a disposición del CEFC en conjunto con los materiales y documentos necesarios para la dictaminación.

Asunto	Asuntos	Fecha/periodo
Sesión de instalación	• Instalación de Comité Estatal de Formación Continua 2026. • Aprobación del Plan Anual de Trabajo 2026. • Presentación de las Disposiciones para la conformación y funcionamiento del Comité.	26/02/2026
Primera sesión	• Presentación de la Estrategia Nacional y Estatal de Formación Continua 2026 • Revisión de instrumentos para la valoración de acciones de formación 2026. • Valoración y dictaminación de acciones de formación de carácter estatal (sin recurso).	10/03/2026
Segunda sesión	• Presentación y análisis de las necesidades de formación 2026. • Elaboración, valoración y firma de la Convocatoria estatal para el diseño de acciones de formación.	25/03/2026
Publicación de convocatoria	• Publicación de la 1ra. Convocatoria estatal para el diseño e implementación de acciones de formación continua en el estado de Guanajuato 2026, dirigida a vertientes de participación	26/03/2026
Recepción de propuestas	• Recepción por la DPYDD de las propuestas resultantes de la 1ra. Convocatoria estatal para el diseño e implementación de acciones de formación continua en el estado de Guanajuato 2026, para su disposición del CEFC	20/04/2026
Tercera sesión	• Valoración y dictaminación de acciones de formación derivadas de la Convocatoria Marco.	29/04/2026
Cuarta sesión	• Sensibilización sobre las prioridades educativas en el Estado y hallazgos en materia formativa a la fecha. • Valorar y dictaminar acciones de formación con recurso PRODEP.	03/06/2026
Quinta sesión	• Valoración y dictaminación de acciones de formación.	12/08/2026

Convocatoria para el proceso de licitación de recurso PRODEP	• Publicación de la convocatoria en el portal para el proceso de licitación de recurso PRODEP	Mayo
Recepción de propuestas validadas	• Recepción de propuestas validadas por el subcomité	Mayo
Sexta sesión	• Valoración y dictaminación de acciones de formación.	09/09/2026
Séptima sesión	• Presentación y valoración del Plan Anual de Trabajo 2027.	14/10/2026

5. Estrategia de difusión, inscripción y emisión de constancias

Una vez diseñadas y validadas las acciones de formación ante la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, se establecerán los mecanismos para la difusión de la oferta formativa, de acuerdo con las características de cada acción y su proceso de implementación.

La difusión se realizará mediante la emisión de convocatorias —preferentemente abiertas— que establecerán los criterios de participación y darán a conocer la oferta dirigida al personal docente, técnico docente, directivo, de supervisión y de asesoría técnico-pedagógica. Estas convocatorias se difundirán a través de medios electrónicos institucionales, tales como el portal oficial, redes sociales y correo institucional, por ser canales de amplio acceso para el personal educativo, lo que permitirá ampliar la cobertura y favorecer el acceso al Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización

De manera complementaria, se incorporarán estrategias de difusión a través de medios locales, como radio y televisión, mediante cápsulas informativas o spots. Asimismo, se fortalecerá la difusión directa en espacios colegiados, como las sesiones de Consejo Técnico de sector, zona y escuela, mediante el

uso de materiales digitales —infografías, trípticos, folletos y carteles—, con el propósito de incentivar la participación de docentes con acceso limitado a medios digitales.

Para las acciones de formación dirigidas a población focalizada, se prevé la realización de sesiones de trabajo con las autoridades escolares inmediatas. En estos espacios se presentará la información derivada de los diagnósticos, particularmente los principales hallazgos relacionados con las necesidades de formación identificadas, así como la oferta formativa diseñada para su atención.

A partir de ello, las autoridades escolares contarán con los elementos necesarios para difundir de manera oportuna, clara y precisa la convocatoria o los mecanismos de difusión correspondientes, en congruencia con las características de la oferta formativa.

Para el caso de las telesecundarias, las convocatorias serán abiertas y se implementarán en coordinación con las autoridades escolares. Esta colaboración tendrá como propósito fortalecer la difusión de la oferta formativa entre el personal que, por sus necesidades o intereses, requiera participar en las acciones de formación.

Asimismo, las autoridades escolares brindarán apoyo en el proceso de inscripción y darán seguimiento a las y los participantes durante su trayecto formativo, con el fin de favorecer su conclusión y promover la aplicación de los aprendizajes en el aula y en la escuela.

La convocatoria emitida contendrá la siguiente información:

- Formación continua para ofertar: nombre y tipo de formación o dispositivo formativo.
- Personal educativo al que va dirigido.
- Modalidad de implementación.
- Requisitos de participación.
- Metodología y acreditación.
- Proceso de inscripción.
- Periodos y fechas importantes.
- Información de contacto.

Posterior a la difusión de la oferta formativa, el personal docente podrá inscribirse en las acciones de formación o intervenciones formativas disponibles. Para ello, las personas interesadas deberán realizar un registro electrónico con sus datos personales y laborales, conforme al formato y procedimiento establecidos por la Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente.

Las ligas de registro se incluirán en la convocatoria correspondiente y su difusión será reforzada por las Jefaturas de Desarrollo del Docente de las siete Delegaciones Regionales. El registro se realizará a través de un formulario institucional, al término del cual se generará un correo electrónico de confirmación de recepción.

En caso de presentarse alguna incidencia durante el proceso de registro, las personas interesadas serán canalizadas a la Mesa Técnica de Apoyo, a cargo del personal técnico especializado adscrito al área responsable de la formación, para su atención y orientación.

Una vez concluido el registro, el área responsable validará la información proporcionada para determinar la procedencia de la inscripción. En caso favorable, se notificará mediante correo electrónico la confirmación de inscripción, acompañada de una carta de bienvenida que incluirá información sobre el desarrollo del programa, la vertiente de participación responsable de su implementación y los datos de contacto del enlace correspondiente.

Obtención de constancias de acreditación.

La constancia de acreditación es el documento otorgado a las y los participantes para validar el cumplimiento de los requisitos establecidos en una acción de formación o intervención formativa.

La oferta de formación continua de la Secretaría contempla la emisión de **constancias de participación o de acreditación**, según corresponda. Para su emisión, las y los participantes deberán cumplir con los criterios de evaluación o valoración definidos y validados previamente.

En el caso de la constancia de participación, se deberá comprobar la asistencia mediante los mecanismos establecidos, evidencias de participación o instrumentos de valoración, conforme a las características de cada acción. Este tipo de constancia es compatible con intervenciones formativas y acciones de formación desarrolladas en menos de 20 horas.

La constancia de acreditación requiere el cumplimiento de mínimo del 80 por ciento de los criterios de acreditación mencionados en la propuesta académica y validados por el Comité Estatal de Formación Continua y; según se requiera, responder la Valoración de la Formación Continua correspondiente. Este tipo de constancia es compatible con acciones de formación o intervenciones formativas que se desarrollan en un mínimo de 20 horas y máximo de 200 horas.

La emisión de constancias de las acciones de formación implementadas durante el presente año fiscal deberá realizarse a más tardar el 15 de diciembre del año en curso, y las de las intervenciones formativas y acciones de formación, cuyo diseño sea por ciclo escolar, el periodo de término para la emisión de constancias podrá ser con fecha del año siguiente.

Para considerar su validez ante la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), en los respectivos procesos de promoción horizontal y horas adicionales de las acciones de formación e intervenciones formativas que cuente con previo registro ante la DGFCDD, las constancias de acreditación deberán contar con la siguiente información:

- Nombre y logo de la Secretaría de Educación de Guanajuato.
- Nombre y firma de los responsables de la validación de las constancias, señalando la vertiente de participación o autoridad educativa estatal. Logotipos, sellos y firmas originales o en su caso, firmas electrónicas.
- Nombre de la o el participante.
- Nombre de la acción/intervención formativa que cursó y acreditó.
- Nombre del programa (en caso de ser intervención formativa).
- Tipo de formación/dispositivo formativo.
- Modalidad de implementación.
- Duración en horas.
- Fecha de realización.
- Código QR, con una vigencia de 3 años.
- Folio.

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

6. Acciones para el seguimiento y acompañamiento

Para que se cumplan los objetivos propuestos, la Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente plantea una estrategia de seguimiento que incluye acciones de monitoreo y acompañamiento durante el desarrollo de las acciones e intervenciones de formación.

A continuación, describiremos las líneas de acción que se seguirán:

- **Dudas académicas durante la implementación de la acción de formación:** Contar con *Criterios de referencia* que incluyan la descripción y especificaciones necesarias para brindar información necesaria para determinar los requerimientos técnicos y académicos con los que requieren contar las vertientes de participación para asesorar a las figuras educativas. Especificar a las vertientes de participación cómo se brindará apoyo desde la mesa académica y/o la mesa técnica en caso de dudas, incidencias y situaciones para dar respuesta a los participantes de forma inmediata.

Garantizar el acceso a la acción o intervención formativa: que todos los participantes reciban su usuario y contraseña para ingresar a las plataformas, así como ligas de acceso. Las vertientes de participación deberán generar una guía de apoyo para las figuras educativas que les facilite la navegación. También hay que asegurar que reciban su carta de bienvenida donde adquieren el compromiso de participar y concluir su formación.

- **Garantizar que las mesas de ayuda tengan una atención oportuna y pertinente:** Establecer varias mesas:
 - a) Mesa de apoyo técnico con los asesores de la acción de formación o intervención formativa.
 - b) Mesa técnica instalada por la vertiente de participación responsable de la acción de formación o intervención formativa para, en su caso, asistir en el acceso desde los navegadores.
 - c) Las vertientes de participación diseñan una guía o videos de incidencias técnicas frecuentes, uso de la plataforma en caso de formación a distancia o mixta, etc., para los participantes.
 - e) Establecer horarios de atención y personal para atender a los participantes.
- **Detección de participantes con baja o nula participación para incentivarlos a culminar la formación:** las vertientes de participación deberán entregar reportes semanales a las áreas responsables de SEG para conocer la participación de los involucrados; socializar la información con las autoridades escolares inmediatas y establecer un seguimiento y lograr el fin de la acción.

- **Fortalecer las capacidades del personal que conforma los equipos técnicos estatales para dar seguimiento y conclusión a los tipos de formación ofertados:** establecer un mecanismo de comunicación fluida entre el equipo técnico estatal y las Delegaciones Regionales para brindar seguimiento, marcando acciones, fechas y responsables. Dar a conocer los resultados finales al equipo técnico estatal y los JDD realizando una realimentación para identificar logros, dificultades y retos a atender.

Las siguientes líneas de acción estatales buscan que las figuras educativas en servicio tengan una adecuada implementación en la formación:

- **Carta de bienvenida.** Es el correo electrónico que se les hace llegar a los docentes inscritos con toda la información relevante sobre su participación, el período de duración y la implementación de la oferta formativa.
- **Organización y planeación del desarrollo de la propuesta formativa.** Es la organización con la vertiente de participación sobre inicio, desarrollo y fin de la propuesta. Hacer una especial coordinación con respecto al manejo de base de datos de participantes, considerando la información de inicio y acceso a los espacios de formación considerados (presenciales o virtuales).
- **Sesión introductoria.** En toda acción de formación y/o intervención formativa se prevé la realización de una sesión introductoria en la que se dé a conocer a los participantes el propósito, contenidos, criterios de evaluación, recursos, uso y funcionamiento de la plataforma o esquema de trabajo.
- **Desarrollo y acompañamiento académico.** Durante el desarrollo de la propuesta formativa, la DPyDD se vincula con otras direcciones o áreas responsables de la formación en la entidad, con el propósito de sumar esfuerzos en el acompañamiento académico a los docentes participantes. Respecto al seguimiento, se solicitan reportes semanales o quincenales sobre participación acerca del avance académico y se envían a las Coordinaciones Regionales para el Desarrollo Educativo para reforzar la comunicación con autoridades escolares sobre la participación de las figuras educativas. Las vertientes de participación comparten la responsabilidad de identificar y apoyar a los rezagados para atender sus necesidades y que culminen la formación; esto implica también el dar atención a las necesidades de las figuras

participantes que presenten alguna solicitud de información o aclaración respecto a temas académicos o de accesibilidad a las acciones de formación y/o intervenciones formativas.

- **Sesión de cierre.** Se contempla una sesión de cierre donde se pueda socializar y reforzar los contenidos y aprendizajes desarrollados y obtenidos durante la participación de las figuras educativas en la formación, para fortalecer y consolidar los objetivos propuestos.
- **Acreditación.** Una vez que se comprobó la respuesta a la Valoración de la Formación Continua, la vertiente de participación notificará a los participantes el resultado de su desempeño y aprovechamiento. La misma enviará información de conclusión al curso al área responsable de la formación, quienes la compartirán a las Coordinaciones Regionales para el Desarrollo Educativo de forma que llegue hasta las autoridades escolares.

Tras la formación recibida, se solicitará a la parte de las vertientes de participación un informe final que deberá incluir: las prácticas desarrolladas durante la oferta formativa por todos los participantes, y una retroalimentación de los aspectos académicos de los participantes valiosos para un análisis.

7. Rendición de cuentas

A nivel estatal se integra un Comité de Contraloría Social con el objetivo de vigilar, de manera organizada y participativa, que la planeación, operación y ejecución del Programa de Formación Continua se realicen con apego a la normatividad aplicable, promoviendo la transparencia, la rendición de cuentas y el uso eficiente de los recursos públicos, en beneficio del desarrollo profesional del personal educativo, bajo principios de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

Con la finalidad de verificar el cumplimiento de las metas y la correcta aplicación de los recursos públicos asignados, se coordinan las siguientes acciones:

- Establecer contacto con el Enlace Estatal de Contraloría Social de PRODEP, Dirección de Participación Social, de la Dirección General para el Desarrollo Integral de la Comunidad Educativa, para constituir el Comité que participará en las reuniones convocadas por el enlace Estatal de Contraloría Social de PRODEP.
- Participar en la conformación del Comité de Contraloría Social mediante el proceso establecido, considerando la participación equitativa de hombres y mujeres representantes de la comunidad escolar.

- Participar en el seguimiento de las acciones que se realicen del programa de formación continua con el enlace estatal de Contraloría Social.
- Atender quejas, denuncias y sugerencias del programa de formación continua si existen.
- Entregar la información requerida del Plan de trabajo de Formación Continua, que solicite Contraloría Social.

El Comité de Contraloría Social, una vez recibido el informe de trabajo sobre la Formación Continua emitida, revisa y valora el cumplimiento de las metas bajo el objetivo del PRODEP: fortalecer el perfil necesario para el desempeño de las funciones de las y los profesores de tiempo completo, personal docente y personal con funciones de dirección, supervisión o asesoría técnico pedagógica de las instituciones de educación públicas, a través de programas de formación, actualización académica, capacitación y/o proyectos de investigación, en igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.

Y de los siguientes objetivos específicos:

- Contribuir al desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales del personal docente, técnico docente y del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica de educación básica, priorizando a quienes laboran en contextos de vulnerabilidad, mediante la implementación de acciones de formación e intervenciones formativas que promuevan la reflexión sobre la práctica, bajo los principios de inclusión, equidad y excelencia educativa, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Contribuir al desarrollo de capacidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y digitales del personal docente, técnico docente y del personal con funciones de dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica, en la función que desempeñan en el aula, la escuela y/o la zona escolar, a través de la implementación de acciones de formación e intervenciones formativas que promuevan la reflexión sobre la práctica, para el conocimiento y apropiación del Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria.

Referencia bibliográfica

Secretaría de Educación de Guanajuato. (s.f.). *Catálogos Educativos Oficiales*. Recuperado el 10 de marzo de 2026 de <https://app.seg.guanajuato.gob.mx/ceo/>



EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
DE GUANAJUATO



Subsecretaría de Educación Básica
Dirección de Profesionalización y Desarrollo Docente