

Resumen del “Estudio de estimación cualitativa de la demanda de **certificación de competencias de los agentes educativos de la educación básica y técnico-productiva**”





Resumen del “Estudio de estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias de los agentes educativos de la educación básica y técnico-productiva”

Consejo Directivo Ad Hoc

Carlos Tamayo Barreda, presidente
Benjamín Abelardo Marticorena Castillo, representante de Concytec
Yojani María Abad Sullón, representante del Ministerio de Educación

Gerencia General

Renato Salinas Huett

Dirección de Evaluación y Políticas

Paula Maguiña Ugarte, directora
María Clelia Zagal Heredia, ejecutiva
Víctor Hugo Romero Pajares, coordinación
Maria Isabel Ganaja Leey, especialista
Ivan Jesus Figueroa Apestegui, especialista
Sonia Curasma Quispe, analista

Oficina de Comunicaciones e Imagen Institucional

Angélica Jenny Gabriel Madueño, jefa
Maribel Acuña Coronado, coordinación

Diseño y Diagramación

Cinthia Martin Olaya

Corrección de textos

Vicke de la Cruz Pérez

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n° 2023-05157
1° Ed. electrónica, Lima – Perú, junio 2023

© Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa

Av. República de Panamá 3659-3663, San Isidro-Lima
Teléfonos: (+51 1) 637-1122
E-mail: cir@sineace.gob.pe/www.gob.pe/sineace/

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (2023). Resumen del “Estudio de estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias de los agentes educativos de la educación básica y técnico-productiva”. Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

Tabla de contenidos

1. Introducción	4
2. Justificación	5
3. Diseño metodológico	6
4. Análisis de resultados	8
4.1. Funciones prioritarias que atienden problemas prioritarios	8
4.2. Ocupaciones prioritarias que participan en funciones prioritarias	14
4.3. Estimación de la demanda prioritaria de certificación de competencias	16
4.4. Estimación de la demanda general/transversal de ocupaciones/empleos/agentes de la EB y ETP (1.ª y 2.ª prioridad)	18
5. Conclusiones	22
6. Recomendaciones	25
Referencias	27

1. Introducción

El propósito de este documento es presentar los principales resultados y las recomendaciones del *Estudio de estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias de los agentes educativos de la educación básica y técnico-productiva* elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas del Sineace, el cual tuvo por objetivo identificar cuáles son las ocupaciones y los empleos ejercidos por los agentes educativos que, de manera prioritaria, requieren contar con el mecanismo de *certificación de competencias* para incrementar su “valor público”.

Las recomendaciones derivadas de él aportan a identificar la demanda de certificación de competencias de aquellos **agentes educativos** que, al estar involucrados en funciones importantes para la prestación del servicio educativo de la educación básica (EB) y técnico-productiva (ETP), no cuentan con mecanismos de cualificación que reconozcan sus competencias y que permitan mejorar sus condiciones de empleabilidad y transitabilidad educativa para el ejercicio de sus funciones. Al mismo tiempo aportan a la identificación de las brechas de **capital humano** para brindar una educación de calidad.

2. Justificación

El capital humano alude a los conocimientos, las habilidades, las **competencias** y los atributos incorporados en los individuos que les facilitan la generación de ingresos, además de bienestar personal, social y económico (Keeley, 2007; Cegolon, 2022).

Este concepto es relevante porque existe una relación positiva entre el incremento del capital humano y el aumento de la productividad, la competitividad, el crecimiento económico y el desarrollo humano (Lucas, 1988; Romer, 1990; King & Rebelo, 1990; Young, 1991; Mankiw et al., 1992; Lucas, 1993; Barro & Lee, 1994; Krueger & Lindahl, 1999). De tal manera que, si se incrementa el capital humano del sector educación, en particular de quienes proveen el servicio educativo de EB y ETP, se puede esperar no solo mejoras en las condiciones laborales de los agentes educativos (salario, reconocimiento, etc.), sino también mejoras en el servicio educativo a través de la labor cualificada que realizan.

Por otro lado, la **certificación de competencias profesionales**

“es el proceso de reconocimiento público de la competencia demostrada por una persona natural, [que es] valorada en el mercado laboral, de acuerdo con las normas emitidas por el Sineace.” (Sineace, 2021b, p. 4).

Tales competencias pueden haberse desarrollado a través de la formación o exclusivamente desde la experiencia; este mecanismo genera un mayor valor público entre quienes han adquirido la competencia profesional exclusiva o principalmente a partir de la experiencia y no cuentan con una certificación académica u otro mecanismo de cualificación que lo respalde. Así, este mecanismo favorece la inserción laboral, el incremento salarial, la movilidad laboral y

la formalización del ejercicio profesional u ocupacional (Sineace, 2021d).

Las competencias tienen distintos niveles, según el grado de “complejidad y diversidad de las funciones y tareas cuyos desempeños corresponden a una **ocupación**” (INEI, 2016, p. 9).

Una ocupación es “un conjunto de empleos cuyas principales tareas y cometidos se caracterizan por un alto grado de similitud” (Minedu, 2022, p. 68; INEI, 2016, p. 9).

Existen 4 niveles de ocupaciones, de acuerdo con el Clasificador Nacional de Ocupaciones. Los niveles 3 y 4 son equivalentes a los niveles 5 - 8 del MNCP, los cuales demandan competencias de nivel profesional, puesto que se encuentran en correspondencia con los niveles de formación profesional reconocidos por el sistema educativo peruano (profesional técnico, profesional, maestría y doctorado).

3. Diseño metodológico

La metodología empleada para determinar la demanda de certificación de competencias en el sector Educación fue similar a la utilizada en el caso del sector Salud (Sineace, 2022a), salvo algunas adaptaciones dada su naturaleza. Basándose en un enfoque cualitativo, la metodología consistió en la aplicación de 4 pasos y 11 procedimientos orientados a priorizar 3 aspectos fundamentales: i) las problemáticas prioritarias de la EB y ETP, ii) las funciones sectoriales con mayor impacto en la atención de dichas problemáticas y iii) las ocupaciones/los empleos y los agentes educativos involucrados en dichas funciones, con una demanda prioritaria de certificación de competencias (procedimientos 7 - 11) (Tabla 1).

Tabla 1:
Pasos y procedimientos metodológicos

Paso	Procedimientos
Paso 1	1 Análisis del marco normativo y de políticas públicas
	2 Análisis situacional de los problemas del sector
Paso 2	3 Descripción funcional y organizacional del sector
	4 Identificación de los modelos de servicios
	5 Análisis del mapa funcional del sector y complemento (de ser necesario)
	6 Identificación de problemáticas y funciones asociadas a los servicios educativos

Paso	Procedimientos
Paso 3	7 Priorización de problemáticas y funciones <ul style="list-style-type: none"> • Primera priorización (método Hanlon y principio de Pareto) • Ordenamiento y depuración de funciones priorizadas • Segunda priorización (trabajo de gabinete con expertos)
	8 Identificación de agentes educativos
	9 Identificación de ocupaciones relacionadas con las funciones priorizadas
Paso 4	10 Clasificación de ocupaciones relacionadas con el sector
	11 Estimación de la demanda prioritaria de certificación de competencias del sector

Nota. Adaptado de "Estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias del sector Salud en el Perú" (Sineace, 2022a. p. 62).

Para la caracterización e identificación de las problemáticas prioritarias, se recurrió a fuentes secundarias (estadísticas, mediciones, estudios/diagnósticos, encuestas y censos nacionales); mientras que, para la identificación de funciones, agentes educativos y ocupaciones involucrados en el sector, se recurrió al marco normativo y de políticas (sectoriales y multisectoriales) vigentes que orienta el sector (procedimientos 1 - 6)¹. Para la valoración y priorización de las problemáticas, funciones y ocupaciones, se recurrió a fuentes primarias, a través de la técnica de juicio de expertos (procedimientos 7 - 11). En una primera fase, se empleó el método Hanlon² de priorización mediante la aplicación de 7 cuestionarios en línea (por nivel, modalidad y/o forma educativa analizada), contando con 53 expertos del sector, y la aplicación del principio de Pareto (Tabla 2). En una segunda fase de priorización, se conformó 7 gabinetes de trabajo con

¹ Con fecha de corte el 15 de febrero de 2023.

² Es una técnica ampliamente utilizada en la priorización de problemas e intervenciones en salud basada en un conjunto de criterios, como la magnitud y gravedad del problema y la eficacia y factibilidad de la intervención.

expertos del sector, cuya tarea fue identificar y seleccionar el 20 % del total de funciones registradas (equivalentes a **40 funciones**) a partir de la técnica del consenso, según su nivel de **impacto en el aprendizaje y el cierre de brechas** de acceso.

La estimación de la demanda cualitativa se reporta en dos niveles: a) por cada modalidad, nivel y forma educativa analizada de la EB y ETP, y b) de manera general o transversal a toda la EB y ETP, considerando cuatro niveles de prioridad de acuerdo con el puntaje total obtenido por cada ocupación: 1.^a prioridad: [100 % - 75 %], 2.^a prioridad: < 75 % - 50 %], 3.^a prioridad: < 50 % - 25 %] y 4.^a prioridad: menor a 25 %.

Tabla 2:
Criterios de priorización y escalas de valoración

Pasos	Criterios de priorización
1	Priorización de problemáticas 1.ª fase a) Magnitud (Escala: 1 - 4) b) Gravedad (Escala: 1 - 4)
2	Priorización de funciones 1.ª fase a. Eficacia (Escala: 1 - 4) b. Factibilidad (Escala: 1 - 4) c. Principio de Pareto. Funciones con un porcentaje acumulado mayor o igual al 80 %. 2.ª fase Selección del 20 % de funciones, según su... a. Impacto en el logro de aprendizajes b. Impacto en el cierre de brechas c. Nivel de urgencia
3	Priorización de ocupaciones a. Disponibilidad por parte de las ocupaciones de mecanismos de certificación académica (Valor: 1 = Sí dispone/2 = NO dispone) b. Exigencia legal de colegiación para el ejercicio de las funciones de las ocupaciones (Valor: 1 = Sí tiene/2 = NO tiene) c. Obtención de competencias laborales exclusivamente a través del trabajo (Valor: 1 = Sí obtuvo/2 = NO obtuvo) d. Densidad de participación de la ocupación en las funciones priorizadas (Valor: 4 = participación > 80 %; 3 = participación de 50 % a 80 %; 2 = participación de 25 % a 49 % y 1 = participación < 25 %).

Nota. Adaptado de "Estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias del sector Salud en el Perú" (pp. 67 - 68), Sineace, 2022a. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

4. Análisis de resultados

El estudio identificó **40 funciones** prioritarias, de un total de 189 funciones asociadas³ a la educación básica (EB) y educación técnico-productiva (ETP), que tienen un alto impacto en la atención de problemáticas prioritarias que el sector debe atender, como son la baja calidad educativa, reflejada en el bajo nivel del logro de aprendizajes; la limitada transitabilidad de los estudiantes hacia la Educación Superior, y el limitado acceso a una educación de calidad, en particular de las poblaciones con mayor vulnerabilidad (por su condición de pobreza, ámbito de residencia, lengua, discapacidad, género, entre otros).

Así también el estudio identificó cuáles son los agentes educativos involucrados en dichas funciones prioritarias, a través de qué empleos participan y a qué ocupaciones pertenecen dichos empleos. En total se identificó **70 empleos pertenecientes a 24 ocupaciones de nivel profesional**, de acuerdo con el Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO).

Sobre estas ocupaciones, según el procedimiento y los criterios de estimación de demanda de certificación de competencias señalados, se identificó un orden de prioridad para su atención.

Se identificó un total de **14 ocupaciones** con prioridad n.º1 en cada modalidad, nivel y forma educativa; y **6 ocupaciones** con prioridad n.º 1, con los mayores puntajes [100 % - 75 %], a nivel transversal para toda la EB y ETP.

Esta estimación de demanda prioritaria fue producto de los 3 resultados previos de priorización: 1) Funciones prioritarias

que atienden problemas prioritarios, 2) Ocupaciones prioritarias que participan en funciones prioritarias y 3) Estimación de la demanda prioritaria de certificación de competencias. A continuación, se resumen los 3 grupos de prioridades resultantes.

4.1 Funciones prioritarias que atienden problemas prioritarios

Las 40 funciones prioritarias identificadas atienden problemáticas prioritarias de la educación básica regular (EBR), la educación básica especial (EBE), la educación básica alternativa (EBA), la educación comunitaria (EC) y la educación técnico-productiva (ETP), distribuidas como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 3:
Funciones prioritarias según nivel, modalidad y forma educativa

Nivel/Modalidad/Forma educativa	Total funciones	Funciones
EBR - EI	38	8
EBR - EP	28	6
EBR - ES	33	7
EBE	31	7
EBA	21	4
EC	22	4
ETP	16	4
TOTAL	189	40

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Estas funciones fueron priorizadas, considerando las características y problemáticas prioritarias en cada nivel, modalidad y forma educativa, las cuales se resumen a continuación.

a) Modalidad educación básica regular (EBR)

La EBR se organiza en tres niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Si bien existen

³ De ellas 144 funciones provienen del Mapa Funcional del sector (Sineace, 2022a) y 45 de la revisión de normas más específicas dictadas por el sector (modelos de servicio, principalmente).

problemáticas comunes relativas a la calidad, acceso e inclusión, los desafíos tienen énfasis diferentes según cada nivel.



Educación inicial

La educación inicial congrega a 1 726 166 niños/as menores de 6 años a través de 52 648 II. EE. y programas educativos (81 % de gestión pública y 56 % en ámbito rural). Es atendida por 98 697 docentes (67,6 % de II. EE. públicas y 70 % de ámbitos urbanos) y por 29 782 personas no docentes, incluyendo a las promotoras educativas comunitarias a cargo de programas no escolarizados (78,3 % de gestión pública) (Censo Educativo, 2022).

Basándose en los diagnósticos oficiales y en la opinión de expertos del sector, se identificaron 5 problemáticas prioritarias que afectan a la educación inicial (EI).

Principales problemáticas de educación inicial



Dificultad de adaptación a la diversidad.



Incremento en la tasa de deserción interanual.



Desnutrición crónica infantil que afecta el logro de los aprendizajes, especialmente en el área rural (17 % más que en el área urbana).



Limitada participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos.



Escaso desarrollo de competencias parentales en prácticas de salud, nutrición y alimentación.

Para este nivel educativo, se **priorizaron 8 funciones**, de un total de 38 identificadas. En opinión del panel de expertos, estas funciones tienen un impacto importante en

la reducción de brechas de calidad y acceso oportuno al sistema educativo, por lo que esta etapa es crucial para el desarrollo de la infancia y la vida escolar futura.

Hubo consenso para establecer que en esta etapa se debe empezar la formación del pensamiento crítico con el objetivo de lograr la autonomía necesaria, y que la inclusión temprana de menores de 3 años al sistema educativo es estratégica, más aún si tienen alguna discapacidad o riesgo de tenerla. Su inclusión requiere el uso de herramientas pedagógicas con enfoque inclusivo, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que permite la atención a la diversidad de estudiantes. Además, la educación y prevención de la violencia infantil es crucial debido a su impacto en el desarrollo y la estabilidad emocional del infante, base sustancial del desarrollo integral.

Para lograrlo, resulta muy importante tanto el fortalecimiento del rol parental, basado en una crianza positiva que integre pautas de cuidado (afectivo, en salud, nutrición, alimentación, entre otros aspectos), considerando su cultura y sus saberes, como el fortalecimiento y acompañamiento al rol docente.



Educación primaria

La educación primaria congrega a 3 847 053 niños(as) a través de 38 236 II. EE. (78 % de gestión pública y 67 % en ámbito rural). Es atendida por 219 308 docentes (71,6 % de II. EE. públicas) y por 22 974 personas no docentes (Censo Educativo, 2022).

El problema central de este nivel educativo es el bajo nivel del logro de aprendizajes, el cual se agudiza según el ámbito de residencia, nivel socioeconómico, lengua y discapacidad.

Principales problemáticas de educación primaria



Prevalece la necesidad de la adaptación de la diversidad.



Solo el 17 % y el 34 % de los estudiantes de segundo y cuarto grado, respectivamente, alcanzaron los objetivos de aprendizaje esperados.



En comprensión de textos, el 37,6 % y el 34,5 % alcanzan los objetivos esperados.



Las brechas del logro de aprendizaje se incrementan en el área rural.

Para la educación primaria, **se priorizaron 6 funciones** de un total de 28 identificadas. De acuerdo con el panel de expertos, estas funciones son prioritarias en Educación Primaria porque contribuyen al logro de las competencias previstas, donde el pensamiento crítico y creativo es central. Así también permiten fortalecer el protagonismo del estudiante en el proceso de aprendizaje, sus intereses, las situaciones de la vida cotidiana, y, de ese modo, fortalecer su autonomía, labor prioritaria para este grupo de edad. Por otro lado, si bien la cobertura del nivel es amplia, existen rezagos en la participación plena de algunos grupos por género, discapacidad, ruralidad, etc.

En tal sentido, la atención diversificada es fundamental tanto para el cierre de brechas como para el logro de aprendizajes. Contribuye a identificar barreras para el aprendizaje, así como la implementación de procesos de aprendizaje pertinentes y accesibles; y a impulsar acciones para la igualdad de oportunidades que conduzcan al logro de aprendizajes de las niñas y los niños, asegurando las condiciones que los estudiantes necesitan. En esta tarea, la capacidad de evaluación es relevante, puesto que permite a los docentes contar con mecanismos de retroalimentación para

el logro de competencias de los estudiantes. Por otro lado, el sistema educativo no se da abasto con el trabajo del docente, requiere de un trabajo colaborativo con las familias para lograr procesos de aprendizaje más efectivos.



Educación secundaria

La educación secundaria alberga a 2 832 340 niños(as) a través de 15 056 II. EE. y diversos modelos de servicio, según las características de la población estudiantil (66 % de gestión pública y 47 % en ámbito rural). Es atendida por 211 530 docentes (75,4 % de II. EE. públicas y 68,3 % de ámbitos urbanos) y por 35 279 personas no docentes (Censo Educativo, 2022).

Principales problemáticas de educación secundaria

Acceso e inclusión

- ✓ Tasa neta de matrícula: 87,0 % (2021), 10 % menor que educación primaria; y 78,2 % menor con pobreza extrema.
- ✓ Atraso escolar: 6,6 % a nivel nacional, pero 8,1 % en II. EE. públicas y 14,3 % en II. EE. rurales.
- ✓ 27,1 % de II. EE. urbanas recibe SAANEE vs. el 10,9 % de II. EE. del área rural.
- ✓ Tasa de transición a educación superior 29,7 % en ámbito urbano vs. 19,9 % en ámbito rural (2021).

Aprendizajes

- ✓ En comunicaciones, solo el 14,5 % de estudiantes logra "nivel satisfactorio" de aprendizajes, y en el ámbito rural solo el 2,4 %
- ✓ En matemática, el 19,3 % en II. EE. urbanas vs. 4,8 % en II. EE. rurales

Permanencia

- ✓ Tasa de conclusión: 81,3 % vs. 70,4 % ámbito rural; y pobre extremo: 61 %
- ✓ Embarazo adolescente 5 %, pero 7,4 % en área rural

Para la educación secundaria, se priorizaron **7 funciones** de un total de 33 identificadas. De acuerdo con el panel de expertos, estas funciones son prioritarias en Educación Secundaria porque contribuyen a la formación integral del estudiante y al logro de competencias establecidas para el nivel.

Por un lado, el desarrollo del pensamiento crítico es importante porque impacta positivamente en el logro del aprendizaje, así como la educación sexual integral brindada de manera oportuna fortalece las condiciones para un buen aprendizaje y evita que se ahonden las brechas en la trayectoria y culminación de la educación secundaria (5% de embarazo adolescente, 7,4 % en ámbitos rurales).

Por otro lado, la función de orientación del bienestar y el desarrollo de competencias afectivas del estudiante es fundamental para asegurar su buen desarrollo. Por tanto, será vital considerar la motivación y salud mental frente a los altos índices de depresión, angustia y falta de concentración reportados en el grupo adolescente, producto de la pandemia.

Los diferentes modelos de servicio educativo desarrollan estas y otras funciones con la finalidad de asegurar la inclusión de los estudiantes, considerando las brechas de acceso, aprendizajes en comunicaciones y matemática (2,4 % y 4,8 % en ámbito rural), permanencia y conclusión de EB (61 % pobre extremo), así como las tradiciones culturales, el entorno, y también los saberes. Esto, de acuerdo a la valoración de los expertos, se hace a través de las funciones: gestionar la atención bilingüe (F8), implementar el diseño universal para el aprendizaje como estrategia

con enfoque de inclusión (F30), las acciones para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (F19), la implementación de los servicios de apoyo educativos (SAE interno y externo) (F29) para fortalecer las capacidades de las II. EE. y atender apropiadamente la diversidad (F29).

b) Modalidad educación básica especial (EBE)

De acuerdo con el INEI (2017), el porcentaje de personas con alguna discapacidad al 2020 fue estimada en 10,3 %, equivalente a 3 351 919. El Decreto Supremo 007-2021-Minedu, que modifica el reglamento de la Ley General de Educación, señala que es obligación del Estado atender en igualdad de oportunidades a toda la población estudiantil sin distinción alguna.

No obstante, la brecha de atención a la población con discapacidad es aún grande. De acuerdo con el Censo Educativo (2022), La EBE está compuesta por 907 II. EE. (CEBE), de las cuales el 92 % es de gestión pública. En la práctica, la población en ámbitos rurales no es atendida (solo el 7 %). Esta modalidad es brindada por 4489 docentes (92 % de II. EE. y programas de gestión pública) y por 1042 personas no docentes (86,4 % de gestión pública).



Principales brechas de educación básica especial

- ✓ 9470 II. EE. inclusivas no recibieron el servicio de apoyo SAANEE, lo que significa que **31 536 estudiantes (33 %) no fueron atendidos** por dicho servicio el 2022 (Minedu, 2020).
- ✓ **Tasa de deserción** interanual en EBE (11,9 % y 10,8 %) **es mayor a la de EBR** (6,3 % y 9 %) entre 2018-2022. (Siagie 2018 - 2019, 2019 - 2020)
- ✓ Solo el **39,2 %** de adolescentes con discapacidad (12-16 años) **asiste a la secundaria** (INEI, 2018b).

- ✓ Solo el **39,9 %** de **personas con discapacidad culmina la educación básica** y se espera que ello se incremente al 48,2 %.
- ✓ **13,4%** de la población con discapacidad tiene **estatus de “sin nivel educativo”** (Censo Nacional 2017)

Por un lado, el acceso oportuno de la población infantil con discapacidad es limitado, los servicios de apoyo y asesoramiento para la atención de las necesidades educativas especiales (SAANEE), indispensables para una atención adecuada, no llegan a todas las II. EE., y menos del 40 % de estudiantes con discapacidad asiste a la secundaria y la culmina.

Bajo esta problemática, para la EBE se priorizaron 7 funciones de un total de 31 identificadas, las cuales, según el panel de expertos, son prioritarias porque contribuyen a asegurar su inclusión oportuna al sistema educativo y a brindar una educación de calidad de acuerdo con las necesidades de apoyo educativo de la población con discapacidad.

Así la función de identificar a la población con discapacidad para incluirla y la atención a niños(as) menores de 3 años con discapacidad o riesgo de tenerla permiten mejores aprendizajes a lo largo de la escolaridad. Por otro lado, la atención a la población con discapacidad severa, una de las menos atendidas, es relevante para asegurar el desarrollo del autovalimiento; así también la atención a la población con altas capacidades que se encuentra en la EBR (equivalente al 5 % de la población), que requiere una atención pertinente.

Además, resulta prioritaria la función de formación docente y del conjunto de agentes educativos para asegurar una atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, como señala el Reglamento de la LGE. Con este fin, la implementación de los servicios

educativos de apoyo (SAE) en las escuelas y fuera de ellas es fundamental.

c) Modalidad educación básica alternativa (EBA)

Esta modalidad está dirigida a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron insertarse o culminarla y tienen más de 14 años, incluyendo a adultos mayores y personas privadas de su libertad.

De acuerdo con el Censo Educativo (2022), el sistema educativo atiende a 188 613 jóvenes y adultos, en su mayoría a través de la oferta pública (77 %) y en II. EE. del ámbito urbano (96 %), este servicio es ofrecido por 2415 II. EE., 44% de gestión privada. Esta modalidad es atendida por 13 002 docentes (69 % proveniente de II. EE. públicas) y 1458 personas no docentes (Censo Educativo 2022).



Principales brechas de educación básica alternativa

- ✓ 79,2 % de los matriculados en EBA inicial e intermedio **comparten su tiempo entre sus estudios y el trabajo** (2022).
- ✓ En el área rural, solo el **14,0 % de los matriculados estudian** frente a un 21,1 % del área urbana.

Para la educación básica alternativa, se priorizaron 4 funciones de un total de 21 identificadas. De acuerdo con el panel de expertos, estas 4 funciones son prioritarias en la EBA porque, dada las características de la población que atiende la modalidad, se busca que ella pueda reinsertarse en el sistema educativo para incorporarse mejor a la sociedad y al sistema económico.

De esa manera las funciones de reinserción, nivelación y aceleración son importantes, así como los mecanismos de reconocimiento de sus aprendizajes, identificando sus trayectorias educativas y desarrollando capacidades referidas a las actividades

económicas y productivas del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes.

d) Educación comunitaria (EC)



Principales brechas de educación comunitaria

- ✓ **Limitado reconocimiento oficial de los conocimientos, saberes comunitarios** practicados por diversidad de pueblos originarios, afroperuanos, comunidades rurales y sectores populares.
- ✓ **Erosión de saberes y valores** comunitarios asociados al cuidado de los bienes comunes, el patrimonio inmaterial y a la biodiversidad nacional.
- ✓ **No reconocimiento de la diversidad** de trayectorias y culturas educativas.

Para la educación comunitaria se priorizaron 4 funciones de un total de 22 identificadas. De acuerdo al panel de expertos, estas 4 funciones son prioritarias porque contribuyen a lograr el acercamiento entre las II. EE. y la comunidad, a partir del reconocimiento del aporte de los educadores comunitarios y la convalidación de los aprendizajes comunitarios, a través de mecanismos de evaluación y certificación de los aprendizajes.

e) Educación técnico-productiva (ETP)

La ETP articula la educación básica con la educación superior, orientada a la adquisición de competencias laborales y de emprendimiento en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo, con énfasis en las necesidades productivas a nivel regional y local. Está destinada a personas que buscan una inserción en el mercado laboral, incluidas las personas con discapacidad y estudiantes de educación básica⁴.

Atiende a 210 441 estudiantes a través de II. EE. de gestión pública (64 %), ubicadas en su mayoría en el ámbito urbano (92 %). En total congrega a 1648 II. EE. o CETPRO, de los cuales el 49 % es de gestión pública y el 76 % se ubica en el ámbito urbano. Por otro lado, la ETP es atendida por de 9464 docentes y por 2111 personas no docentes.



Principales problemáticas de educación técnico-productiva

- ✓ **Acceso:** Solo el 7,4 % de los estudiantes matriculados corresponde al área rural, debido a la baja cobertura de los centros de educación técnico-productiva en dicha área.
- ✓ **Transitabilidad:** No existen mecanismos eficientes de articulación que visibilicen la formación brindada en el CETPRO, ni se facilitan mecanismos ágiles para el reconocimiento de las capacidades adquiridas en la educación básica.
- ✓ **Pertinencia:** La oferta formativa del CETPRO no corresponde con las necesidades formativas y la demanda laboral a nivel de las regiones.

Para la educación técnico-productiva, se priorizaron **4 funciones** de un total de 16 identificadas. De acuerdo con el panel de expertos, estas funciones son prioritarias porque, dado que esta formación se encuentra orientada a la adquisición de competencias laborales y de emprendimiento con énfasis en las necesidades productivas, requieren articularse con el sector productivo y con la comunidad, lo cual se vincula, además, con los modelos de servicio educativo: dual y en alternancia.

Así también contribuyen a la transitabilidad de los estudiantes, en tanto cuenten

⁴ Ley N.º 28044, Ley General de Educación, art. 40

con mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos, adquiridos en las otras modalidades. Por otro lado, permiten el proceso de acompañamiento, tutoría, instrucción y seguimiento formativo y de orientación vocacional, considerando la diversidad de estudiantes desde un enfoque de inclusión; y promueven el acceso, la promoción y la culminación en la formación técnico-productiva.

En este contexto, los **agentes educativos** involucrados en los servicios educativos de la EB y ETP requieren de la participación de docentes y de un conjunto más amplio de agentes educativos, como directores, auxiliares, mediadores como modelos lingüísticos e intérpretes de LSP, acompañantes pedagógicos, psicólogos, entre otros agentes, que son necesarios para articular los apoyos educativos⁵ y brindar una atención pertinente y oportuna que elimine barreras educativas a los estudiantes, los cuales ocupan 70 empleos identificados pertenecientes a 24 ocupaciones, como se analiza a continuación.

4.2 Ocupaciones prioritarias que participan en funciones prioritarias

De acuerdo con el análisis de empleos, el perfil, funciones y niveles de responsabilidad de los agentes educativos involucrados en la prestación del servicio educativo de la EB y ETP, se determinó que existen al menos **70 empleos** (cargos o puestos de agentes educativos) agrupados en **24 ocupaciones**, considerando los criterios de clasificación del Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO) del INEI⁶, siendo que 4 ocupaciones no se encuentran ahí clasificadas.

En todos los casos, las 24 ocupaciones analizadas corresponden a los niveles 3 y 4 de competencia profesional, equivalente a

los niveles 5 - 8 del MNCP. Tales ocupaciones se pueden organizar en tres grupos:



Primer grupo. Vinculado a la educación (Gran grupo 1 y 2 del CNO), ya sea en la labor de docencia o de gestión educativa o acompañamiento, y cuenta con un perfil de formación superior (titulados, segunda especialidad, bachilleres, egresados y estudiantes de VIII ciclo en adelante) para la provisión del servicio educativo, excepto las ocupaciones de “auxiliares de educación” y “especialistas en formación del personal”, los cuales pueden no ser docentes de formación.

Este grupo de ocupaciones tiene un nivel de competencia 4, a excepción de las ocupaciones de “educadores para necesidades especiales” y “especialistas en formación del personal”, donde algunos de los agentes educativos (empleos) tienen niveles de competencia 3 o 4, como es el caso de el “*intérprete de lengua de señas peruana empírico*”, el “*guía intérprete para sordoceguera*” y el “*instructor-formador*”, respectivamente.



Segundo grupo. Proviene del campo de la salud (Gran grupo 2 y 3 del CNO) para contribuir con la formación integral de los estudiantes. Dichas ocupaciones requieren para su ejercicio una formación superior, ya sea universitaria (psicólogos, profesionales de enfermería, odontólogos y tecnólogos médicos) o superior técnica (enfermería técnica, técnicos y asistentes

⁵ A través de los Servicios de Apoyo Educativo (SAE), establecidos en el artículo 11E del Reglamento de la Ley General de Educación, u otro mecanismo.

⁶ Luego del análisis comparado de los 6 clasificadores que coexisten en el Perú: el Marco Nacional de Cualificaciones del Perú (MNCP), el Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO) elaborado por el INEI, El Clasificador Internacional Uniforme de Ocupaciones (CIUO) de la OIT, el Catálogo Nacional de Perfiles Ocupacionales (Cualificaciones) del MTPE, el Catálogo Nacional de la Oferta Formativa (CNOF) y el Clasificador Internacional Normalizado de la Educación (CINE).

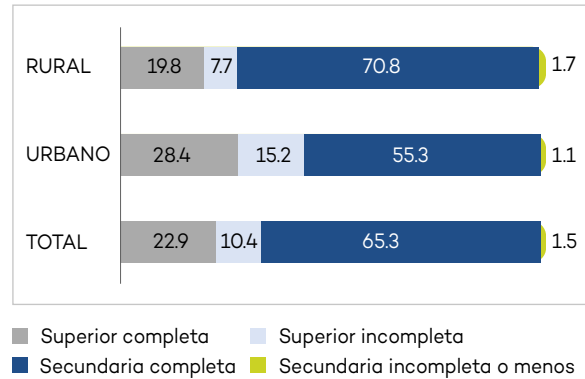
fisioterapeutas). El conjunto de estas ocupaciones tiene nivel de competencia 4 y 3, respectivamente.



Tercer grupo. Proviene principalmente de la educación no formal (algunas de ellas no identificadas en el CNO); es decir, son ocupaciones ejercidas por agentes educativos que asumen un empleo o cargo y cuya competencia es adquirida a través de la experiencia o alguna formación no formal. Entre ellos se identifican al “educador comunitario intercultural”, al “promotor educativo comunitario”, al “gestor comunitario” y al “modelo lingüístico” (mediador).

Además, el estudio registró problemáticas relacionadas con la gestión y cualificación tanto de los docentes como de los otros agentes educativos identificados, asociados a la EB y ETP. En el caso de los docentes, si bien cuentan con un marco normativo altamente estructurado que regula su desarrollo profesional a partir de criterios meritocráticos, se determina que persiste una demanda insatisfecha de docentes que es cubierta por otros agentes educativos que no cuentan con el mismo perfil o nivel educativo necesariamente. Por otro lado, existen diferencias importantes en las condiciones laborales entre los docentes nombrados y contratados; por ejemplo, en términos salariales y en oportunidades de acceso a cargos.

Figura 1:
Porcentaje de promotoras educativas de Educación Inicial No Escolarizada que han alcanzado un determinado grado de instrucción



Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas en base al Ministerio de Educación – Censo Educativo 2022

En el caso del director, en el sector público, el docente puede acceder a cargos directivos (director, coordinador, jefe de taller, entre otros) si se encuentran entre la segunda y octava escala magisterial⁷. Por tanto, el acceso al cargo de director en la educación básica y técnico-productiva en las II. EE. públicas supone que el candidato sea docente de formación.

De otro lado, en el caso de los otros agentes educativos, el marco normativo que regula su contratación y desempeño es frágil, frondoso, heterogéneo y poco articulado. No cuentan con una línea de carrera dentro del sistema educativo o con un documento orientador donde se definan los desempeños y competencias para el ejercicio de su labor. Se encuentran en una situación de desventaja en materia de condiciones laborales y certificación de competencias. Ejercen funciones de nivel de competencia profesional sin que tengan acceso a la obtención del título profesional, y, debido a que adquieren la competencia desde la experiencia, sus salarios son bastante menores que los de cualquier otro profesional contratado para funciones equivalentes en la EB y ETP.

⁷ Ley n.º 29944, Ley de Reforma Magisterial, artículo 12 y RVM N.º 121-2022-Minedu, p. 15.

Así, en comparación con la remuneración mensual de la Primera Escala Magisterial de los docentes del sector público y asumiendo una jornada laboral convencional de 30 horas semanales, muestra que esta se encuentra muy por encima de lo percibido por los modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas peruana, al representar un 254 % la remuneración mínima vital, mientras que modelos e intérpretes representan menos del 150 %, pero trabajan una jornada laboral mayor de entre 40 y 48 horas semanales.

4.3 Estimación de la demanda prioritaria de certificación de competencias

De la estimación de la demanda de certificación de competencias (procedimiento 11), se obtuvo como resultado un total de **14 ocupaciones con prioridad n.º 1**, considerando las prioridades n.º 1 de cada nivel, modalidad y forma educativa. Así también se identificó de manera transversal a toda la educación básica y técnico-Productiva: **6 ocupaciones con prioridad n.º 1 y 6 ocupaciones con prioridad n.º 2**.

La estimación de la demanda de certificación de competencias se obtuvo a partir de la aplicación de 4 criterios sobre las 24 ocupaciones asociadas a las funciones prioritarias que atienden problemas prioritarios:

- i) disponibilidad de mecanismos de certificación académica;
- ii) exigencia legal de colegiación;
- iii) obtención de competencias a través del trabajo;
- iiii) densidad de participación de la ocupación en las funciones priorizadas, como se resume a continuación.

Respecto al C1: **“Disponibilidad por parte de las ocupaciones de mecanismos de certificación académica”**, de las 24 ocupaciones identificadas, 16 cuentan con mecanismos de certificación académica, mientras que 8 ocupaciones no cuentan con mecanismos de certificación.

Respecto al C2: **“Exigencia legal de colegiación para el ejercicio de las funciones”**, se identificó que solo las ocupaciones vinculadas al campo de la salud tienen como requisito para el ejercicio de sus funciones contar con colegiatura⁸, además de formación conducente al grado y título profesional, como es el caso de psicología, enfermería, odontología y tecnología médica.

Respecto al C3: **“Obtención de competencias exclusivamente a través del trabajo”**, se identificó que las ocupaciones que son ejercidas por agentes que han desarrollado las competencias para el ejercicio de sus funciones/empleos, a partir de la experiencia misma, son “especialistas en métodos pedagógicos” (acompañantes pedagógicos y coordinadores), “educadores para necesidades especiales” (ILSP de formación, ILSP empírico y guía e intérprete de sordoceguera), “directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación” y “especialistas en formación del personal” (instructor-formador⁹).

Cabe señalar que algunas ocupaciones están compuestas por empleos con características diversas, lo que obligó a señalar criterios adicionales para efectos de su clasificación. Un caso particular es la ocupación de **“educadores para necesidades especiales”** que, de acuerdo con los criterios de clasificación del CNO, agrupa empleos como i) docente de educación básica especial, ii) intérprete de lengua de señas peruana (ILSP) con formación, iii) ILSP empírico y iv)

⁸ Si bien los docentes de educación intercultural bilingüe requieren acreditar su incorporación en el registro nacional de docentes bilingües con lenguas originarias del Perú, pero este requisito no es de cumplimiento estricto en las normas de contratación de las instituciones de educación intercultural bilingüe; por lo que no es equivalente a la exigencia legal de colegiación.

⁹ De acuerdo a la RVM 188-2020-Minedu, el formador-instructor realiza el seguimiento y evaluación del proceso formativo del estudiante dentro de la empresa; además, asegura la rotación del estudiante en diferentes secciones, departamentos o áreas dentro de la empresa (p. 38). Asimismo, en la educación secundaria (RM N.º 204-2021-Minedu, MSE-secundaria en alternancia, p. 13, componente pedagógico) participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje los dueños de los centros de producción, emprendedores, entre otros.

guía e intérprete de sordoceguera. Los dos primeros empleos cuentan con mecanismos de certificación académica, mientras que los dos últimos no. En este caso el criterio adoptado fue el de asignar el puntaje mayor (2) a dicha ocupación, en función de la necesidad de certificación de al menos uno de los empleos involucrados.

Por otro lado, la ocupación **“especialistas en métodos pedagógicos”** tiene entre sus empleos a los “acompañantes pedagógicos de la educación básica”¹⁰ y los “coordinadores”¹¹, que no disponen de mecanismos de certificación académica para el ejercicio de sus funciones específicas, aunque sí disponen de mecanismos de certificación como profesores de la educación básica.

Del mismo modo, si bien la ocupación **“directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación”** dispone de mecanismos de certificación como profesores, no disponen de mecanismos de cualificación para asumir el ejercicio de sus funciones directivas, siendo que sus competencias se van desarrollando principalmente a través de la experiencia y cursos cortos, los cuales no necesariamente miden la adquisición de la competencia.

Respecto al C4: **“Densidad de participación de la ocupación en las funciones priorizadas”**, se identificó un conjunto de ocupaciones que, sistemáticamente, participan con mayor intensidad en las funciones prioritarias, según cada nivel, modalidad y forma educativa, como indica la tabla 29, que se explica en parte porque algunos agentes educativos están habilitados por la norma vigente a ejercer en niveles diferentes para los que fueron formados; por ejemplo, los profesores de inicial, primaria y secundaria,

quienes pueden participar en los concursos de contratación de niveles diferentes.

Ello debido a la falta de abastecimiento de docentes del nivel, como es el caso de la educación inicial¹² (con una baja tasa de cobertura), y cuya expansión requiere de la participación de profesores de primaria y de personal no docente (otros agentes educativos) en el proceso de enseñanza, con similitud de funciones y responsabilidades al docente de inicial.

Asimismo, las II. EE. de nivel primaria pueden contratar a profesores del nivel inicial o secundaria. En el caso de la educación secundaria, las II. EE. pueden contratar profesores de cualquier nivel, modalidad y especialidad y a profesionales de diversas disciplinas; por ejemplo: sociólogos, matemáticos, ingenieros, historiadores, geógrafos, economistas, filósofos, abogados, biólogos, físicos, químicos, profesionales técnicos, técnicos deportivos o deportistas calificados, entre otros.

De igual forma, en la modalidad de ETP¹³ podrían enseñar otros profesionales no docentes o sin formación pedagógica que cuenten con “certificación modular en la especialidad requerida” o personal con “certificación vigente de competencias laborales en el área”. Mientras que en las instituciones de educación básica alternativa el perfil de contratación para las distintas especialidades solo requiere de profesionales de educación (titulados, bachilleres, egresados, técnicos profesionales), salvo en el caso del área curricular de educación para el trabajo (EBA avanzado) donde, como última opción en orden de prelación, aceptan a auxiliares técnicos en la especialidad requerida¹⁴.

¹⁰ De acuerdo a Resolución Ministerial N.º 231-2021-Minedu, para acceder al cargo de acompañante pedagógico, se requiere estar en la CPM, como mínimo en la escala 3.

¹¹ Excepto el profesor/coordinador de programas no escolarizados de educación inicial cuyas funciones son transversales (RVM N.º 036-2015-Minedu, p. 33-34, y RVM N.º 223-2021-Minedu-anexo 2). Este actor educativo se encuentra ubicado en la ocupación de profesor de educación inicial.

¹² Decreto Supremo N.º 001-2023-Minedu (Anexo 6).

¹³ Decreto Supremo N.º 001-2022-Minedu, p. 11.

¹⁴ Decreto Supremo N.º 001-2023-Minedu (Anexo 6).

4.4 Estimación de la demanda general/transversal de ocupaciones/empleos/agentes de la EB y ETP (1.º y 2.ª prioridad)

Para la estimación de la demanda de certificación de competencias, a nivel general o transversal, se sumó los puntajes obtenidos por cada ocupación en cada nivel, modalidad y forma educativa, identificando como primera prioridad a aquellas ocupaciones ubicadas por encima del percentil 75 y como segunda prioridad a las ocupaciones ubicadas por encima del percentil 50, como se muestra en esta sección.

Las **6 ocupaciones de primera prioridad** comprenden **30 empleos**:

Tabla 4:
Ocupaciones y empleos con primer orden de prioridad para fines de certificación de competencias

PRIMERA PRIORIDAD				
N.º	OCUPACIÓN	EMPLEOS	TOTAL	DEMANDA
1	Educadores para necesidades especiales	Profesor de EBE de inicial, primaria y PRITE (ciclo I).	64	100%
		Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruana y ii) ILSP empírico.	64	100 %
		Guías intérpretes para sordo ceguera.	64	100 %
2	Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	Director de escuela primaria, secundaria y otras instituciones educativas o centros de capacitación.	60	91,3 %
		Subdirector de institución educativa.	60	91,3 %
		Subdirector académico.	60	91,3 %
		Subdirector de Bienestar y Desarrollo Integral de Estudiantes.	60	91,3 %
		Director de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú.	60	91,3 %
		Director del PRIT E.	60	91,3 %
		Director de la educación básica alternativa.	60	91,3 %
		Director o director general de instituciones educativas privadas .	60	91,3 %
3	Especialistas en métodos pedagógicos	Acompañantes pedagógicos de la educación básica.	60	91,3 %
		Coordinador/a distrital de EBA.	60	91,3 %
		Coordinadores de las redes educativas rurales.	60	91,3 %
		Coordinador pedagógico (MSE-JEC/MSE-SRE/EIB).	60	91,3 %
		Coordinador de tutoría y orientación educativa (MSE-JEC).	60	91,3 %
		Coordinador de núcleo educativo (MSE-ST).	60	91,3 %
		Coordinador psicopedagógico (MSE-AEHS).	60	91,3 %
		Coordinador académico del CETPRO.	60	91,3 %
4	Modelo Lingüístico	Persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa.	56	86,9 %

5	Educador comunitario intercultural	Sabios y sabias .	47	78,2 %
		Líderes reconocidos.	47	78,2 %
		Facilitadores.	47	78,2 %
		Promotores.	47	78,2 %
		Líderes locales.	47	78,2 %
		Autoridades comunitarias.	47	78,2 %
		Sabios de la comunidad-Yachachis .	47	78,2 %
6	Gestores comunitarios	Actor voluntario de la comunidad que cuenta con el reconocimiento y respaldo de las autoridades comunales y locales.	47	78,2 %

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

- La ocupación **“educadores para necesidades especiales”** se conforma por cuatro empleos: profesor de EBE y PRITE, intérprete para personas sordas con formación, intérprete para personas sordas empírico y guía e intérprete de sordoceguera. Estos dos últimos empleos han sido priorizados dado que desempeñan funciones que requieren competencia profesional, pero no cuentan con mecanismos de certificación académica, lo que dificulta su contratación y una remuneración acorde con las funciones realizadas.

Estos actores contribuyen a cerrar las brechas de acceso, permanencia y logros de aprendizaje en la educación básica, técnico-productiva de las personas en condición de discapacidad¹⁵. Por ejemplo, el ILSP facilita el proceso de aprendizaje de los estudiantes sordos al interpretar de manera simultánea la lengua de señas peruana (LSP) al castellano o cualquier otra lengua oral, y viceversa, y solo recibe una remuneración de 1350 a 1500 soles.

- “Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación”**, los directores tienen entre sus principales funciones ser líderes pedagógicos de la institución educativa y conducir los procesos de gestión, así como dirigir e

implementar acciones que favorezcan el clima escolar en un entorno de convivencia democrática, inclusiva e intercultural, entre otras. Por lo tanto, son piezas claves para el desarrollo de una educación inclusiva de calidad en la escuela.

Algunos de los hallazgos encontrados en el estudio realizado por Grade (Freire, & Miranda, 2014) señalan que existe un efecto significativo entre el liderazgo pedagógico del directivo y el logro de aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora y matemáticas, principalmente en los estudiantes con bajo rendimiento o rendimiento medio.

Estos resultados resaltan la particular relevancia que tendría el liderazgo pedagógico ejercido por el director en estudiantes con menor rendimiento, que usualmente asisten a escuelas públicas, ubicadas en zonas rurales y en contextos de bajo nivel socioeconómico (Freire, & Miranda, 2014, p. 50).

Además, se resalta que, para que el rol del director contribuya en la mejora del clima escolar y en el desarrollo de las competencias de los estudiantes, debe ser capacitado como un líder

¹⁵ La primera encuesta especializada sobre discapacidad señala que el 47,8 % de personas con discapacidad entre 3 y 18 años no asiste a un servicio educativo (ENAH0, 2021). Además, según los resultados de la evaluación censal de estudiantes (Minedu, 2016, 2018, 2019), la mayoría de los estudiantes con discapacidad no alcanzan los niveles satisfactorios en comunicación y matemáticas, y en promedio sus brechas de aprendizaje son mayores que la de los estudiantes sin discapacidad. Sin embargo, se evidencia que muchos estudiantes con discapacidad alcanzan el nivel de logro satisfactorio, lo que indicaría que, con las oportunidades de aprendizaje suficientes, pueden desarrollar sus competencias y que, cuando más temprano incluyen a los estudiantes en una escuela de EBR, mayor es su rendimiento (UMC, Minedu, 2018, p.27).

pedagógico efectivo. Asimismo, recomiendan que, *dada la importancia del liderazgo pedagógico y el rol del director en la gestión escolar, sería importante también que, desde el Sineace u otro organismo, se dispongan lineamientos claros para certificar la oferta en materia de capacitación en gestión institucional y acreditar a aquellos directores que se han venido formando hasta el momento (Freire, & Miranda, 2014, p. 50).*

Como bien se señala en el estudio de Grade (2014), es necesario certificar las competencias de los directores con mecanismos como el de certificación de competencias.

Por lo expuesto, y considerando el impacto positivo que tiene el liderazgo pedagógico del director en el logro de aprendizaje de los estudiantes, principalmente en los que presentan mayores barreras para el aprendizaje, y que los directores no disponen de mecanismos de certificación académica para el ejercicio de sus funciones directivas, esta ocupación ha sido priorizada.

- **“Especialistas en métodos pedagógicos”**, en esta ocupación se encuentran empleos como los “acompañantes pedagógicos de la educación básica” y los “coordinadores de los diferentes modelos de la educación básica y técnico-productiva”, empleos que no cuentan con mecanismos de valoración ni evaluación de las competencias necesarias para el ejercicio de sus funciones. Sus competencias han sido aprendidas exclusivamente en el trabajo, pese a que los empleos vinculados a esta ocupación cumplen funciones como fortalecer las competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar el desempeño del profesor de aula; capacitar, acompañar, monitorear y evaluar la gestión de los procesos pedagógicos; o acciones de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes en función de su desarrollo personal-social,

académico y vocacional, lo cual impacta directamente en el desempeño de los docentes, pilar fundamental para el logro de aprendizaje de los y las estudiantes.

- **“El modelo lingüístico”**, es esencial para el aprendizaje, la socialización y el desarrollo de la identidad y cultura de los niños y las niñas sordos, más aún en edades tempranas. Tiene entre sus principales funciones hacer comprensible la información brindada por el docente y/o el intérprete de lengua de señas, enseñar y evaluar el nivel de conocimiento de la lengua de señas peruana, así como transmitir la cultura sorda.

Es necesario que el niño sordo pueda comprender y comunicarse a través de la lengua de señas peruana desde la primera infancia, porque de ello depende el éxito del desarrollo de las competencias. Por otro lado, teniendo en cuenta que los primeros años de vida son cruciales para el desarrollo infantil, es necesario que los niños diagnosticados con pérdida de audición reciban los apoyos necesarios para promover el desarrollo de las competencias comunicativas. Sin embargo, si no las han adquirido en los primeros años de vida, se debe aprender a lo largo de su trayectoria educativa.

Actualmente, existen muy pocos modelos lingüísticos por cada estudiante sordo. De acuerdo al Censo Educativo, en el 2021 había 1 modelo lingüístico por cada 138 estudiantes sordos matriculados en la educación básica, cifra muy insuficiente para atender la demanda en el marco de una educación inclusiva.

Este insuficiente personal contratado recibe una retribución equivalente al salario mínimo, a pesar de que cumple con labores que demandan una competencia profesional y son necesarias para el desarrollo de una educación inclusiva.

Considerando este contexto y que no cuenta con mecanismos de certificación

académica, su certificación de competencias permitiría una mayor atención a la población con discapacidad auditiva y la adecuada implementación del Plan Marco de la educación inclusiva con enfoque territorial. Por ello, la certificación de competencias le permitiría contar con un reconocimiento formal de sus saberes, lo que coadyuvaría a reducir las asimetrías salariales o un aumento en su empleabilidad.

- Los **“educadores comunitarios interculturales”** y los **“gestores comunitarios”** no cuentan con mecanismos de certificación académica que conduzcan a la obtención del título profesional. Asimismo, se identifican brechas salariales y desigualdad económica acorde con el salario mínimo vital. En ese caso, la certificación permitiría al sector educación contar con personal calificado para el cierre de brechas en acceso y logros de aprendizaje, donde la población del área rural es una de las más afectadas en términos de acceso, permanencia, repitencia, deserción y analfabetismo, así como garantizar los aprendizajes pertinentes y de calidad desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país.

Así también se identifican otras **6 ocupaciones con segundo orden de prioridad**, las cuales comprenden 13 empleos diferentes, según el nivel, modalidad o forma educativa (Tabla 5).

Estas ocupaciones, y los empleos que estas agrupan, no son menos relevantes o prioritarios que las anteriores con relación al servicio educativo, sino en términos de la necesidad o del valor que le otorga la certificación de competencias en dicho grupo de agentes, en términos de su cualificación.

Tabla 5:
Ocupaciones y empleos con segundo orden de prioridad para fines de certificación de competencias

N.º	OCUPACIÓN	EMPLEO
7	Especialista en formación del personal	Formador-instructor.
8	Promotor educativo comunitario	El PEC es la persona encargada de la atención del niño o niña en los PRONOEI.
9	Docente Bilingüe de Lenguas Originarias del Perú	El docente bilingüe de lenguas originarias del Perú incluyen a los docentes en las distintas especialidades y en los niveles de inicial, primaria y secundaria.
10	Profesores de enseñanza inicial	Profesor/a de educación inicial.
		Profesor/a Coordinador/a del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI).
11	Profesores de enseñanza primaria	Profesor de educación primaria.
		Profesor con encargatura de director (Servicio de educación multigrado rural).
		Profesor de educación física.
12	Profesores de enseñanza secundaria	Profesor de educación secundaria en las diferentes especialidades.
		Docentes tutoriales (MSE-JEC/ MSE-ST/ MSE-SA/MSE-SER).
		Docente monitor (MSE-SA).
		Equipo de educadores especializados.
		Profesor de educación física.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

5. Conclusiones

- El Estado es el principal proveedor del servicio educativo en la educación básica y técnico-productiva, especialmente en la educación básica regular (78,1 %) y en la educación básica especial (92 %). No obstante, se observan algunas limitaciones para la provisión de una educación de calidad con equidad e inclusión: i) persisten limitaciones de acceso por género, área geográfica, lengua materna y discapacidad; ii) persisten brechas en los logros de aprendizaje, llegando incluso a brechas de más del 85 % de estudiantes de segundo año de secundaria que no logran alcanzar los objetivos esperados en textos, Matemática, Ciencia y Tecnología; iii) persisten brechas en permanencia y culminación de estudios, con mayor énfasis por área geográfica, pobreza, lengua, condición de discapacidad y género.
- Se identifican 40 funciones prioritarias, de un total de 189, para la provisión del servicio educativo, las cuales fueron valoradas en función de la magnitud y gravedad de la problemática que abordan, la eficacia y factibilidad de su implementación, así como por su capacidad de impacto en el logro de competencias y en el cierre de brechas de equidad, y su carácter de urgencia.
- Un grupo de funciones priorizadas son comunes a más de un nivel, modalidad y forma educativa, tales como i) desarrollo del pensamiento crítico y creativo, ii) diseño universal para el aprendizaje, iii) servicios de apoyo educativos, iv) gestionar acciones para la igualdad de oportunidades en el logro de aprendizajes y v) funciones asociadas a la educación intercultural bilingüe y atención en ámbitos rurales.
- Para el cumplimiento de las funciones prioritarias, es fundamental una mejora sustancial de las cualificaciones de los agentes educativos involucrados en el proceso educativo. El estudio ha identificado dos grupos de agentes: los docentes y otros agentes educativos (psicólogos, tecnólogos médicos, intérprete de lengua de señas peruana, modelo lingüístico, promotores educativos comunitarios, entre otros); no obstante, en ambos grupos se han identificado problemáticas específicas.
- En el caso de los docentes, si bien cuentan con un marco normativo altamente estructurado que regula el desarrollo profesional docente a partir de criterios meritocráticos, se identifica que persiste una demanda insatisfecha de docentes que es cubierta por otros agentes educativos que no cuentan con el mismo perfil o nivel educativo necesariamente, así como una brecha significativa entre los salarios y horas de trabajo de los docentes que se encuentran dentro de la CPM con docentes contratados y con otros agentes educativos, y la necesidad de asegurar la calidad de la formación inicial y en servicio del docente, las condiciones laborales y el fortalecimiento y ampliación de la carrera docente.
- Por el contrario, los otros agentes educativos tienen un frágil marco normativo, frondoso, heterogéneo y poco articulado. Además, no cuentan con una línea de carrera dentro del sistema educativo o con un documento orientador donde se definan los desempeños y competencias para el ejercicio de su labor.
- Entre la problemática relacionada con este grupo se encuentran la inequidad en las condiciones laborales de los agentes educativos; las brechas en la certificación de competencias, donde existen ocupaciones que no cuentan con programas de estudios que conduzcan a la obtención del título profesional;

e insuficientes agentes educativos contratados, especialmente para la implementación del Plan Marco de la educación inclusiva con enfoque territorial.

- En ese contexto, la certificación de competencias se presenta como una vía de cualificación para reconocer los resultados de aprendizaje que permitiría que el sector educación cuente con una mayor oferta de capital humano calificado para la implementación de servicios educativos de calidad, reducir las asimetrías en las brechas salariales y en las condiciones laborales, y mejorar la empleabilidad de los agentes educativos.
- El presente estudio estimó la demanda prioritaria de certificación de competencias en el sector educación, obteniéndose como primera prioridad 14 ocupaciones y 11 de segunda prioridad, según nivel, modalidad y forma educativa, para la atención a las funciones priorizadas. Respecto a la primera prioridad, se priorizaron las siguientes ocupaciones: i) especialistas en métodos pedagógicos (inicial, primaria y EBE); ii) educadores para necesidades especiales (inicial, primaria, secundaria, EBE, EBA), iii) promotores educativos comunitarios (inicial), iv) directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación (EBA y ETP), v) educador comunitario intercultural (educación comunitaria), vi) gestores comunitarios en educación comunitaria (educación comunitaria) y vii) especialistas en formación del personal (ETP).
- Asimismo, se realizó una priorización transversal de ocupaciones, dando como resultado seis ocupaciones de “primera prioridad” de certificación de competencias: i) “educadores para necesidades especiales”, primera prioridad en EBR y EBE; ii) “modelo lingüístico”, prioridad en EBR y EBE; iii) “directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación”, prioridad en

EBR, EBE, EBA y ETP; iv) “especialistas en métodos pedagógicos”, prioridad en educación inicial, primaria, EBE; v) “educador comunitario intercultural”, prioridad en la educación comunitaria; y vi) “gestores comunitarios”, prioridad en educación comunitaria.

- En el caso de los “educadores para necesidades especiales”, dicha ocupación contribuye a reducir las brechas de acceso, aprendizaje y permanencia de los estudiantes con discapacidad, así como reducir las brechas de atención del SAANEE, en correspondencia con las funciones priorizadas de manera transversal relacionadas con la atención a la diversidad (diseño universal para el aprendizaje, servicios de apoyo educativos y seguimiento para la inclusión). Adicionalmente, cabe mencionar que dicha ocupación agrupa a los empleos de profesor de EBE de inicial, primaria y PRITE (ciclo I), intérprete para personas sordas con formación, intérprete para personas sordas empírico y guía e intérprete de sordoceguera, siendo que los dos últimos no cuentan con certificación académica; es decir, la educación superior no ofrece programas de estudios que conduzcan a la obtención del título profesional.
- Respecto al modelo lingüístico, el cual cumple funciones prioritarias para una educación inclusiva, tales como hacer comprensible la información brindada por el docente y/o el intérprete de lengua de señas, y enseñar y evaluar el nivel de conocimiento de la lengua de señas peruana, su certificación de competencias permitiría una mayor atención a la población con discapacidad y la adecuada implementación del Plan Marco de la educación inclusiva con enfoque territorial. Sin embargo, el modelo lingüístico tampoco cuenta con mecanismos de certificación académica, y su retribución es equivalente al salario mínimo. Por ello, la certificación de competencias le permitiría contar con un

reconocimiento formal de sus saberes, lo que reduciría las asimetrías salariales o un aumento en su empleabilidad.

- Sobre los “directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación”, cumplen un rol prioritario para la provisión de los servicios educativos, tales como conducir la gestión para el fortalecimiento de las capacidades de los docentes y la calidad del servicio educativo o dirigir la planificación institucional de la institución educativa. Asimismo, participan en más del 62 % de las funciones priorizadas en el Nivel Inicial, 71 % en EBE, y en el 100 % de las funciones priorizadas en ETP. No obstante, no cuentan con mecanismos de valoración ni evaluación de las competencias necesarias para ejercer sus funciones, las que han sido aprendidas exclusivamente en el trabajo.
- Asimismo, los “especialistas en métodos pedagógicos” tampoco cuentan con mecanismos de valoración ni evaluación de las competencias necesarias para el ejercicio de sus funciones, cuyas competencias han sido aprendidas exclusivamente en el trabajo, pese a que los empleos vinculados a esta ocupación cumplen funciones como fortalecer las competencias pedagógicas de manera individualizada y mejorar el desempeño del profesor de aula; capacitar, acompañar, monitorear y evaluar la gestión de los procesos pedagógicos; o acciones de seguimiento y acompañamiento a los estudiantes en función de su desarrollo personal-social, académico y vocacional, lo cual impacta directamente en el desempeño de los docentes, pilar fundamental para el logro de aprendizaje de los y las estudiantes.
- Finalmente, con relación a los “educadores comunitarios interculturales” y “gestores comunitarios”, la certificación permitiría al sector educación contar con personal calificado para el cierre de brechas en acceso y logros de aprendizaje,

donde la población del área rural es la más afectada en términos de acceso, permanencia, repitencia, deserción y analfabetismo. Así también permitiría al Estado garantizar los aprendizajes pertinentes y de calidad desde el reconocimiento y valoración positiva de la realidad socioambiental y la diversidad cultural y lingüística que caracteriza al país.

- Por tanto, las ocupaciones priorizadas en el presente estudio requieren de mecanismos de certificación como vía de cualificación de sus competencias, las cuales contribuirán a la provisión de capital humano calificado en el sector educación que permita garantizar una educación de calidad y adaptada a las necesidades de los estudiantes para el logro de los fines educativos propuestos.

6. Recomendaciones

A partir de los hallazgos del estudio desarrollado en las secciones previas, se advierte un conjunto de recomendaciones orientadas a implementar la certificación de competencias profesionales como un mecanismo de cualificación clave entre los agentes educativos que participan en la EB y ETP, las cuales se organizan en cinco ejes:

a. Agenda prioritaria de cualificación de los agentes del sector educación

Siendo el capital humano sustancial para el desarrollo del país y, teniendo como factor determinante del logro de aprendizajes, la calidad del desempeño docente, del directivo y del conjunto de agentes educativos, resulta evidente que es preciso colocar la certificación de competencias de los agentes del sector educación en la agenda prioritaria nacional. Por tanto, se debe integrar como sector prioritario al sector educación en el Plan Nacional de Competitividad y Productividad, en materia de certificación de competencias profesionales, tarea en la que participa directamente el Sineace.

b. Arreglos normativos y estímulos

Siendo la certificación de competencias un mecanismo de cualificación reconocido por el MNCP, se requiere abrir las normas de contratación y desarrollo profesional del conjunto de agentes del sector educación, en particular en la EB y la ETP, para que funcionen cabalmente sus beneficios, en

términos de mejoras salariales y condiciones laborales. Es decir, implementar este mecanismo en el sector supone que se hagan los arreglos normativos necesarios para que el reconocimiento de las competencias cumpla su objetivo real, estimulando la mejora continua en la cualificación profesional.

Además, debe ser acompañado por un conjunto de estímulos, no siempre pecuniarios, pero sí de reconocimiento que mejore el desarrollo de los distintos agentes. Por ejemplo, con relación al grupo de “otros agentes educativos”, se requiere incorporar en las normas y procedimientos de contratación anual la posibilidad de demostrar el cumplimiento con el perfil, a través de la certificación de competencias, y a la vez que ello le permita acceder a mejoras remunerativas o de condiciones laborales.

En el caso de los docentes y directivos, si bien cuentan con suficiente marco regulatorio alrededor de su carrera profesional, incorporar el mecanismo de certificación, como señal de calidad o pertinencia del perfil, podrá brindar mejores señales a las II. EE., a las UGEL y a las DRE durante los procesos de selección y contratación de personal.

c. Articulación de sistemas y transitabilidad de los agentes educativos

Se debe articular los sistemas de formación y desarrollo de profesionales promovidos por el Minedu, las DRE y otros organismos, de modo que la certificación de competencias de los agentes educativos les permitan la transitabilidad educativa. Ello requiere establecer caminos articulados entre diferentes direcciones del órgano rector y el Sineace.

d. Ordenamiento de los marcos de competencia de los agentes educativos del sector educación y normalización, a partir de una ruta prioritaria

Es importante que se valide con el Minedu y otros grupos de interés las prioridades del sector en materia de certificación de competencias, teniendo como referente los resultados del estudio del Sineace. Así también se debe planificar y conducir el proceso de normalización de competencias, evaluando en cada caso la pertinencia de normalizar y certificar competencias de nivel ocupacional o de empleo, según nivel, modalidad o forma educativa.

e. Ampliar el estudio de demanda de certificación de competencias a otros agentes educativos

Se recomienda ampliar el estudio de identificación de demanda de certificación de competencias entre los agentes educativos relacionados con la gestión educativa a nivel territorial; por ejemplo, sobre agentes de la UGEL y DRE, de modo que se puedan fortalecer las capacidades y los mecanismos de cualificación de toda la EB y ETP.

Referencias

- Andra, M., y Boldea, M. (2015). Human capital and its influence on economic development. The case of Romania. *Annals - Economy Series, Constantin Brancusi University, Faculty of Economics*, 4, 190-197. https://www.utgjiu.ro/revista/ec/pdf/2015-04/28_Miculescu,%20Boldea.pdf
- Becker, G. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/books-and-chapters/human-capital-theoretical-and-empirical-analysis-special-reference-education-third-edition>
- Bertrand, O. (1997). Evaluación y certificación de competencias y cualificaciones profesionales. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000108523_spa
- Bruce, J., Langley, G., y Tjale, A. (septiembre de 2008). The use of experts and their judgments in nursing research: an overview. *Curationis*, 31(4), 57-61. doi:10.4102/hsag.v18i1.699
- Cabasés, J. (2018). Value-based Prioritisation in Healthcare. En Llano-Señaris, J. & Moreno, S. (Eds), *Prioritising health services or muddling*. <https://www.upf.edu/documents/3223410/3287206/Prioritising-Health-Services-or-Muddling+Through.pdf/fcdb94af-d637-083f-0e1b-79ad530c380a>
- Carroll, G. y Boutall, T. (2011). *Guide to Developing National Occupational Standard*.
- Cegolon, A. (2022). Merit, competence and human capital. *Studi sulla Formazione*, 61-72. doi:<https://doi.org/10.13128/ssf-13657>
- Centers for Disease Control and Prevention. (s.f.). Prioritization. Obtenido de <https://www.cdc.gov/nphpsp/documents/prioritization%20section%20from%20apexph%20in%20practice.pdf>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico -CEPLAN (2018). *Guía de Políticas Nacionales*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2305903/CEPLAN%20-%20Gu%C3%ADa%20de%20Pol%C3%ADticas%20Nacionales.pdf?v=1635090876>
- Centro Nacional de Planeamiento Estratégico -CEPLAN (2019). *Visión del Perú al 2050*. <https://www.ceplan.gob.pe/visionperu2050/>
- Choi, B., Maza, R., Mujica, O., PAHO Strategic Plan Advisory Group, y PAHO Technical Team. (2019). *Pan American Journal of Public Health*. doi:<https://doi.org/10.26633/RPSP.2019.61>
- Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales -CONOCER (2022). *Estudio de la importancia e impacto de la certificación de competencias laborales*. <https://conocer.gob.mx/wp-content/uploads/Estudio-de-la-importancia-e-impacto-de-la-certificacio%CC%81n-de-competencias-laborales.pdf>

- Consejo Nacional de Educación (2022). Educación comunitaria: educando desde y con la comunidad. <https://www.gob.pe/institucion/cne/informes-publicaciones/3764071-educacion-comunitaria-educando-desde-y-con-la-comunidad>
- Decreto Supremo n° 011-2012-ED de 2012 [Ministerio de Educación]. Aprueban el Reglamento de la Ley n° 28044, Ley General de Educación. 7 de julio de 2012.
- Decreto Supremo n° 017-2012-ED de 2012 [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política Nacional de Educación Ambiental. 19 de diciembre de 2012.
- Decreto Supremo n° 003-2015-MC de 2015 [Ministerio de Cultura]. Aprueban la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural. 27 de octubre de 2015.
- Decreto Supremo n° 006-2016-Minedu de 2016 [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (PSEIEIB). 8 de julio del 2016.
- Decreto Supremo n° 015-2016-PCM de 2016 [Presidencia del Consejo de Ministros]. Aprueban la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. 2 de febrero de 2016.
- Decreto Supremo n° 006-2017-PCM de 2017 [Presidencia del Consejo de Ministros]. Aprueban la Política Nacional de Protección al Consumidor. 27 de enero de 2017.
- Decreto Supremo n° 013-2018-Minedu de 2018 [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (PAEPAR). 13 de diciembre de 2018.
- Decreto Supremo n° 345-2018-EF de 2018 [Ministerio de Economía y Finanzas]. Aprueban la Política Nacional de Competitividad y Productividad. 31 de diciembre 2018.
- Decreto Supremo n° 008-2019-MIMP de 2019 [Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables]. Aprueban la Política Nacional de Igualdad de Género. 4 de abril de 2019.
- Decreto Supremo n° 237-2019-EF de 2019 [Ministerio de Economía y Finanzas]. Aprueban el Plan Nacional de Competitividad y Productividad. 28 de julio de 2019.
- Decreto Supremo 255-2019-EF de 2019 [Ministerio de Economía y Finanzas]. Aprueban la Política Nacional de Inclusión Financiera. 5 de agosto de 2019.
- Decreto Supremo n° D.S n° 013-2019-Minedu de 2019 [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política Nacional de Juventud. 23 de setiembre de 2019.
- Decreto Supremo n° D.S n° 013-2019-Minedu de 2019 [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política Nacional de Juventud. 23 de setiembre de 2019.
- Decreto Supremo n° 004-2019-Minedu de 2020 [Ministerio de Educación]. Modifican el Reglamento de la Ley n° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo n° 011-2012-ED, y lo adecúa a lo dispuesto en el Decreto Legislativo n° 1375 que modifica diversos artículos de la Ley n° 28044, sobre educación técnico-productiva y dicta otras disposiciones. 12 de marzo 2019.
- Decreto Supremo N° 003-2020-Minedu de 2020 [Ministerio de Educación]. Aprueban el Reglamento de la Ley n° 30772, Ley que promueve la atención educativa integral de los estudiantes en condiciones de hospitalización o con tratamiento ambulatorio de la educación básica. 13 de febrero de 2020.
- Decreto Supremo n° 012-2020-Minedu de 2020 [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política Nacional de Educación

Superior y Técnico-Productiva. 31 de agosto de 2020.

- Decreto Supremo n° 004-2013-ED de 2013 [Ministerio de Educación]. Aprueban el Reglamento de la Ley n° 29944, Ley de Reforma Magisterial. 3 de mayo de 2013

- Decreto Supremo n° 009-2020-MC de 2020 [Ministerio de Cultura]. Aprueban la Política Nacional de Cultura. 21 de julio de 2020.

- Decreto Supremo n° 007-2021-MIMP de 2021 [Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables]. Aprueban la Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030. 5 de junio de 2021.

- Decreto Supremo n° 008-2021-MIMP de 2021 [Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables]. Aprueban la Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños y Adolescentes al 2030. 24 de junio de 2021.

- Decreto Supremo n° 007-2021-Minedu de 2021 [Ministerio de Educación]. Modifica el reglamento de la Ley General de Educación. 11 de mayo de 2021.

- Decreto Supremo n° 012-2021- inedu de 2021 [Ministerio de Educación]. Crea el Marco Nacional de Cualificaciones del Perú - MNCP y la comisión multisectorial de naturaleza permanente denominada "Comisión Nacional para el seguimiento a la implementación del Marco Nacional de Cualificaciones del Perú - MNCP". 9 de julio de 2021.

- Decreto Supremo n° 0164-2021-PCM de 2021 [Presidencia del Consejo de Ministros]. Aprueban la Política General de Gobierno para el periodo 2021 -2026. 16 de octubre de 2021.

- Decreto Supremo n° 013-2021-TR de 2021 [Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo]. Aprueban la Política Nacional de Empleo Decente. 13 de junio de 2021.

- Decreto Supremo n° 095-2022-PCM de 2022 [Presidencia del Consejo de Ministros]. Aprueban el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050. 27 de julio de 2022.

- Decreto Supremo n° 014-2022-Minedu de 2022 [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política Nacional de Actividad Física, Recreación, Deporte y Educación Física. 16 de setiembre de 2022.

- Ducci, A. (1997). Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas. En OIT, El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. doi:https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/libmex.pdf

- Escobar, & Cuervo, (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

- Garrubba, & Melder, (2015). Priority Setting for Health Service Quality Improvement. doi:<https://monashhealth.org/wp-content/uploads/2019/03/Picker-Questionnaire-and-improving-patient-experience30102015.pdf>

- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2016). Clasificador Nacional de Ocupaciones.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática-INEI (2014). Clasificador de Carreras de Educación Superior y Técnico Productivas.

- Irigoin, & Vargas, (2002). Certificación de competencias: del concepto a los sistemas. En OIT/Cinterfor (Ed.), Boletín técnico interamericano de formación profesional. Competencia laboral y valoración del aprendizaje (pp. 75-88). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/ir_va.pdf

- Keeley, B. (2007). Human Capital. How what you know shapes your life. OECD publishing. doi:10.1787/9789264029095-en
- King, & Rebelo, (1990). Public Policy and Economic Growth: Developing Neoclassical Implications. Journal of Political Economy, 98(5), 126-150. doi:<https://doi.org/10.1086/261727>
- Ley n° 28044 de 2003. Ley General de Educación. 17 de julio de 2003.
- Ley n° 29944 de 2012, Ley de Reforma Magisterial, 24 de noviembre de 2012
- Ley n° 30797 de 2018, Ley que promueve la educación inclusiva. 19 de junio de 2018
- Ley n° 31224 de 2021, Ley de organización y funciones del Ministerio de Educación. 18 de junio de 2021.
- Ley n° 31431 de 2022, Ley que incorpora al profesional odontólogo en la comunidad educativa. 3 de marzo de 2022.
- Lopez-Valcarcel, B. (2018). Prioritisation in Public Health: Aims, Methods, Problems and Practical Experiences. En J. & Llano-Señaris, Prioritising health services or muddling through. Springer Healthcare Ibérica S.L. <https://www.upf.edu/documents/3223410/3287206/Prioritising-Health-Services-or-Muddling+Through.pdf/fcdb94af-d637-083f-0e1b-79ad530c380a>
- McDonald, Boud, Francis, & Gonczi, A. (2000). Nuevas perspectivas sobre la evaluación. En OIT/Cinterfor (Ed.), Boletín técnico interamericano de formación profesional. Competencias laborales en la formación profesional (Vol. 149, pp. 41-72). https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/file_articulo/rodajog.pdf
- Mertens, L. C. (1997). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo.
- Mincer, J. (1974). Schooling, Experience, and Earnings. National Bureau of Economic Research. <https://www.nber.org/books-and-chapters/schooling-experience-and-earnings>
- Ministerio de Educación. (2014a). Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014b). Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5182/Marco%20de%20Buen%20Desempe%C3%B1o%20del%20Directivo%20directivos%20construyendo%20escuela%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2017). Currículo Nacional de la Educación Básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). Optimización de la Oferta Educativa de la Educación Superior Tecnológica Pública. [Diagnóstico de la Oferta Educativa Superior Tecnológica Pública de las 25 regiones y la Provincia Constitucional del Callao]. Gobiernos Regionales o Direcciones Regionales de Educación.
- Ministerio de Educación. (2022). Marco Nacional de Cualificaciones del Perú. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8454>
- Ministerio de Educación. (s.f.). EDUDATOS n° 25: Desnutrición infantil y rendimiento escolar. https://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=5782168a-0dc0-43e4-a330-9c888347b5aa&groupId=10156

- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2014). Catálogo nacional de perfiles ocupacionales (cualificaciones). https://www2.trabajo.gob.pe/archivos/direcnormalizacion/catalogo/Catalogo_Nacional_Perfiles_Ocupacionales_ver.2014.pdf
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo. (2017). Guía metodológica para la elaboración de mapas funcionales, perfiles ocupacionales y estándares de competencia laboral. <https://www2.trabajo.gob.pe/archivos/dirgenfpcl/normalizacion/guia/gmmfpoecpl.pdf>
- National Association of County & City Health Officials. (s.f.). Guide to Prioritization Techniques. <https://www.naccho.org/uploads/downloadable-resources/Guide-to-Prioritization-Techniques.pdf>
- Resolución Ministerial n° 321-2021-Minedu de 2021 [Ministerio de Educación]. Aprobar el documento denominado "Estructura, contenido y criterios para la agrupación y priorización del Marco Nacional de Cualificaciones del Perú - MNCP". 23 de agosto 2021.
- Rodríguez, & López de Castro, (2004). Planificación sanitaria (II): desde la priorización de problemas a la elaboración de un programa de salud. SEMERGEN - Medicina de Familia, 30(4), 180-189. doi:[https://doi.org/10.1016/S1138-3593\(04\)74298-7](https://doi.org/10.1016/S1138-3593(04)74298-7)
- Romer, P. (1990). Human capital and growth: Theory and evidence. Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy, 251-286. doi:[https://doi.org/10.1016/0167-2231\(90\)90028-J](https://doi.org/10.1016/0167-2231(90)90028-J)
- Ruiz de Vargas, Jaraba, & Romero, (2005). Competencias laborales y la formación universitaria. Psicología desde el caribe, 16, 64-91. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301603.pdf>
- Salman, Ganie, & Saleem, (2020). The concept of competence: a thematic review and discussion. European Journal of Training and Development, 44(6/7), 717-742. doi:<https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>
- Schkolnik, Araos, & Machado, F. (2005). Certificación por competencias como parte del sistema de protección social: la experiencia de países desarrollados y lineamientos para América Latina. CEPAL - Serie Políticas Sociales.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. The American Economic Review, 51, 1-17. <http://www.jstor.org/stable/1818907>
- Servicio Nacional de Capacitación y Empleo. (2009). Nota Técnica n° 10/octubre 2009. Impacto de la Línea de Certificación de Competencias Laborales, Piloto Sector Logística. https://cdn.sence.gob.cl/sites/default/files/articles-3074_archivo_003.pdf
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2021a). Guía Técnica de Evaluación y Certificación de Competencias. En Sineace (Ed.), Resolución de Presidencia n° 000052-2021-SINEACE/CDAH-P.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2021b). Reglamento de Autorización de Entidades Certificadoras de Competencias del Sineace.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2021c). Guía Técnica para la Normalización de Competencias. En Sineace (Ed.), Resolución de Presidencia n° 000052-2021-SINEACE/CDAH-P.
- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2021d). Directiva n° 000002-2021-SINEACE/P, Directiva para la evaluación y certificación de competencias.

- Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa. (2022a). Estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias del sector salud en el Perú.
- Sineace (2022b). Análisis de la certificación de competencias: Una mirada funcional del Sector Educación en el Perú.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (noviembre de 2009). Indicadores de la educación. Especificaciones técnicas. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-indicators-technical-guidelines-sp.pdf>



 www.gob.pe/sineace

 Av. República de Panamá N° 3659 - 3663 - San Isidro, Lima

 (511) 6371122 - 6371123

 /SINEACEOFICIAL

 @SineacePeru

 Sineace

 Sineace CalidadEducativa

 sineaceperu