

Estudio de Estimación de la Demanda de Certificación de **Competencias de los Agentes Educativos de la Educación Básica y Técnico-Productiva del Sector Educación**





"Estudio de Estimación de la Demanda de Certificación de Competencias de los Agentes Educativos de la Educación Básica y Técnico-Productiva del Sector Educación"

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 Martín Olaya

Corrección de textos

Vicke de la Cruz Pérez

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú n° 2023-
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). "Estudio de Estimación de la Demanda de Certificación de Competencias de los Agentes Educativos de la Educación Básica y Técnico-Productiva del Sector Educación". Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

Tabla de contenidos

1. Índice de tablas	4
2. Marco de análisis	8
2.1 Marco teórico	8
2.2 Marco metodológico	9
3. Análisis del sector educación: contextualización y diagnóstico	11
3.1 Caracterización del sector educación y de las prioridades de política educativa en la educación básica (EB) y en la educación técnico-productiva (ETP)	11
3.2 Caracterización del servicio educativo de la EB y ETP: población objetivo, servicios educativos y agentes educativos involucrados	13
4. Estado situacional de la educación básica y la educación técnico-productiva, y de sus agentes educativos	27
4.1 Problemática educativa	27
4.2 Gestión y cualificación de los agentes educativos de la EB y ETP	29
5. Principales resultados de la estimación cualitativa de la demanda de certificación	43
5.1 Resultado 1: funciones prioritarias que atienden problemas prioritarios	44
5.2 Resultado 2: ocupaciones prioritarias que participan en funciones prioritarias	54
5.3 Resultados 3: estimación de la demanda prioritaria de certificación de competencias	56
6. Conclusiones	68
7. Recomendaciones	71
Referencias	73
Anexos	79

1. Índice de tablas

Tabla 1	Pasos y procedimientos de la Etapa I, adaptada para el análisis del sector educación	9
Tabla 2	Criterios empleados para la priorización de problemáticas, funciones y ocupaciones - empleos - agentes educativos	10
Tabla 3	Número de instituciones educativas y programas de la Educación Básica y Técnico-Productiva, por tipo de gestión y área geográfica	15
Tabla 4	Matrícula en la Educación Básica y Técnico-Productiva, por tipo de gestión y área geográfica	15
Tabla 5	Programas, modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Inicial	17
Tabla 6	Programas, modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Primaria	18
Tabla 7	Programas, modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Secundaria	19
Tabla 8	Programas, modelos de servicios y agentes educativos de Educación Básica Especial	22
Tabla 9	Programas, modelos de servicios y agentes educativos de Educación Básica Alternativa	24
Tabla 10	Servicios y agentes educativos de la Educación Comunitaria	25
Tabla 11	Modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Técnico-Productiva	26
Tabla 12	Requisitos para el acceso a la Carrera Pública Magisterial	30
Tabla 13	Perfil para contratación del servicio de profesor	31
Tabla 14	Otros agentes educativos	33
Tabla 15	Porcentaje de docentes del nivel inicial que cuentan con título pedagógico en las especialidades asociadas al nivel que enseñan	36
Tabla 16	Porcentaje de docentes del nivel inicial, primaria y secundaria que cuentan con título pedagógico en las especialidades asociadas al nivel que enseñan	37
Tabla 17	Número de estudiantes con discapacidad por Intérprete de lengua de señas peruana para EBR/EBA y Modelo Lingüístico de lengua de señas peruana EBR/EBA	41
Tabla 18	Resumen de los resultados	43
Tabla 19	Funciones prioritarias según nivel, modalidad y forma educativa	44
Tabla 20	Principales brechas de Educación Inicial, problemas y funciones prioritarias	45
Tabla 21	Principales brechas de Educación Primaria, problemas y funciones prioritarias	47
Tabla 22	Principales brechas de Educación Secundaria, problemas y funciones prioritarias	48
Tabla 23	Principales brechas de Educación Básica Especial, problemas y funciones prioritarias	50

Tabla 24	Principales brechas de Educación Básica Alternativa, problemas y funciones prioritarias	51
Tabla 25	Principales brechas de la Educación Comunitaria, problemas y funciones prioritarias	52
Tabla 26	Principales brechas de Educación Técnico-Productiva, problemas y funciones prioritarias	53
Tabla 27	Listado de ocupaciones identificadas en la Educación Básica y Técnico Productiva	55
Tabla 28	Ocupaciones con y sin mecanismos de certificación académica	57
Tabla 29	Densidad de participación de la ocupación en las funciones priorizadas según nivel, modalidad y forma educativa	59
Tabla 30	Educación Inicial	60
Tabla 31	Educación Primaria	61
Tabla 32	Educación Secundaria	61
Tabla 33	Educación Básica Especial	62
Tabla 34	Educación Básica Alternativa	62
Tabla 35	Educación Comunitaria	62
Tabla 36	Educación Técnico-Productiva	63
Tabla 37	Ocupaciones y empleos con primer orden de prioridad para fines de certificación de competencias	64
Tabla 38	Ocupaciones y empleos con segundo orden de prioridad para fines de certificación de competencias	67

Resumen

En el “marco de la evaluación y certificación de competencias profesionales del Sineace... [se] priorizan las competencias en materia de salud, educación y derecho” (Sineace, 2021a, p. 3). Como parte de la estrategia de implementación del mecanismo de certificación de competencias en los sectores prioritarios, Sineace estimó una primera demanda cualitativa de certificación de competencias en el sector Salud (Sineace, 2022a) y desarrolló para el Sector Educación un primer *“Estudio de estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias de los agentes educativos de la educación básica y técnico- productiva”*, el cual tuvo por objetivo identificar cuáles son las ocupaciones y los empleos que ejercen los agentes educativos que, de manera prioritaria, requieren contar con el mecanismo de certificación de competencias para incrementar su “valor público”. Un segundo estudio será realizado con posterioridad sobre las demandas de la educación superior.

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 haber sido desarrolladas a través de la experiencia y no contar con debe ir una certificación académica o formativa. El valor público de la certificación de competencias profesionales consiste en que favorece la protección social y económica de las personas a quienes se les reconoce determinada competencia profesional que posibilita su inserción laboral, un incremento salarial, su movilidad laboral, así como la formalización del ejercicio de una actividad profesional u ocupacional (Sineace, 2021d).

De esta definición se desprende que dicho mecanismo genera un mayor valor público a quienes han adquirido la competencia profesional basada, principalmente, en la experiencia y no cuentan con una certificación académica o formativa que los respalde.

En tal sentido, el estudio del Sineace (2023) y el conjunto de recomendaciones que se derivan de él aportan a la identificación de la demanda de certificación de competencias de **aquellos agentes educativos** que, estando involucrados en funciones importantes para la prestación del servicio educativo de la educación básica y técnico-productiva, no cuentan con mecanismos de cualificación que reconozcan sus competencias ni con otros que permitan mejorar sus condiciones de empleabilidad y de transitabilidad educativa para el ejercicio de sus funciones, y a la vez que permitan al sistema educativo identificar dónde se encuentra el personal calificado para el ejercicio de esas funciones y cuáles son las brechas existentes para la atención del servicio educativo.

Dicho estudio identifica 40 funciones prioritarias, de un total de 189 funciones asociadas a la educación básica (EB) y educación técnico-productiva (ETP), con un alto impacto en la atención de problemáticas urgentes que el sector debe atender, como la baja calidad educativa, reflejada en el deficiente nivel del logro de aprendizajes; la limitada transitabilidad de los estudiantes hacia la educación superior y el restringido acceso a una educación de calidad, en particular, de las poblaciones con mayor vulnerabilidad (por su condición de pobreza, ámbito de residencia,

lengua, discapacidad y género). Así también identifica a los agentes educativos involucrados en dichas funciones prioritarias, quienes las a través de 70 empleos, que forman parte de 24 ocupaciones de nivel profesional, según el Clasificador Nacional de Ocupaciones, y, sobre ellas, se estima que el primer orden de prioridad de demanda de certificación de competencias se ubica en 14 ocupaciones —según nivel, modalidad y forma educativa— y en 6 ocupaciones de nivel transversal para toda la EB y ETP.

Este documento se encuentra organizado en cuatro secciones. La primera de ellas presenta brevemente el marco de análisis, tanto teórico como metodológico, de la demanda de certificación de competencias en el sector Educación. La segunda sección muestra la caracterización del sector Educación, primordialmente de la educación básica y técnico- productiva (finalidad pública, marco, organización, servicios educativos, así como la gestión y cualificación de los agentes educativos involucrados). En la tercera sección se resumen los principales resultados del “Estudio de estimación cualitativa de la demanda de certificación de competencias de los agentes educativos de la educación básica y técnico- productiva”. Y, por último, en la cuarta sección se desarrolla un conjunto de recomendaciones para ver realizado el valor público de la certificación de competencias en el sector Educación, considerando su marco normativo.

2. Marco de análisis

2.1 Marco teórico

El concepto de **capital humano** ha sido analizado por diversos autores, como Lucas (1988), Romer (1990), King y Rebelo (1990), Young (1991), Mankiw et al. (1992), Lucas (1993), Barro & Lee (1994), Krueger & Lindahl (1999), quienes señalan la existencia de una relación positiva entre el incremento del capital humano y el aumento de la productividad, la competitividad, el crecimiento económico y el desarrollo humano. Como señalan Keeley (2007) y Cegolon (2022), el capital humano alude a los conocimientos, habilidades, **competencias** y atributos incorporados en los individuos que facilitan la generación de ingresos, así como la creación de bienestar personal, social y económico.

La literatura especializada indica que la **certificación de competencias** se erige como un mecanismo de validación y credibilidad social de las capacidades reales de los profesionales y trabajadores para responder ante una función o un conjunto de actividades. Existe evidencia empírica que indica que este mecanismo juega un rol importante en el aumento de la empleabilidad, movilidad y mejora salarial de los trabajadores, así como de la productividad del sector informal (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo de Chile- Sence, 2009; Conocer, 2022). Además, contribuye a una mejor alineación y pertinencia entre la oferta de capacitación actual y las competencias requeridas por el mundo productivo (y del empleo en general), y a la reducción de las asimetrías de información entre empleadores y empleados. De acuerdo con el Marco Nacional de Cualificación del Perú (MNCP), existen cuatro vías de cualificación para reconocer los resultados de aprendizaje, uno de los cuales es “el reconocimiento de aprendizajes previos obtenidos a través de la experiencia o práctica” (Minedu, 2022, p. 13).

Para el Minedu, la competencia “es la combinación integrada de un saber, un saber hacer, un saber ser y un saber ser con los demás que se ponen en acción para un desempeño adecuado en un contexto dado” (Minedu, 2022, p. 60). Desde la perspectiva del empleo y las ocupaciones, el INEI (2016) precisa que la competencia “es la capacidad para desempeñar las funciones y tareas de un empleo” (p. 9). Por su parte, para el Sineace, la evaluación de competencias es un “proceso que implica el recojo y valoración de evidencias para establecer que el candidato cuente con las competencias establecidas en la norma correspondiente” (Sineace, 2021d, p. 3), la cual puede realizarse en dos situaciones: situación real de trabajo y situación simulada de trabajo.

El nivel de competencia alude al nivel de “complejidad y diversidad de las funciones y tareas cuyos desempeños corresponden a una ocupación” (INEI, 2016, p. 9). Por tanto, se puede inferir que existe una relación entre la jerarquía de las ocupaciones, según el nivel de complejidad de las funciones o responsabilidad y de la autonomía del trabajador, y el nivel de competencia que estas demandan. Así, de acuerdo al Clasificador Nacional de Ocupaciones, existen 4 niveles de ocupaciones, siendo los niveles 3 y 4 los niveles equivalentes a los niveles 5 al 8 del MNCP, los cuales demandan **competencias** de nivel profesional, ya que están en correspondencia con los niveles de formación profesional (profesional técnico, profesional, maestría y doctorado) reconocidos por el sistema educativo peruano.

La 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. 11), mientras que el empleo es el “conjunto de funciones y tareas desempeñadas por una persona o que se prevé que esta desempeñe, en particular para un empleador o trabajador por cuenta propia (INEI, 2016, p. 11).

La diferenciación de estos conceptos es importante para efectos de analizar e identificar correctamente dónde se localiza la demanda prioritaria de certificación de competencias profesionales (o de nivel profesional) de los “agentes educativos” involucrados en la provisión del servicio educativo de la Educación Básica y Técnico-Productiva; así también para sustentar la necesidad de encaminar la certificación de competencias como mecanismo de cualificación de los agentes educativos que participan en funciones, empleos y ocupaciones relativas a la Educación Básica y Técnico-Productiva que a) son estratégicas para el cumplimiento de la finalidad del sector y para atender las principales problemáticas educativas (según nivel, modalidad o forma educativa); y b) tienen poco o ningún acceso a otros mecanismos de cualificación que reconozcan la competencia adquirida.

Cabe resaltar la importancia de contar con mecanismos de cualificación en el sector Educación, considerando que este demanda un alto nivel de capital humano para cumplir con su finalidad pública, como es garantizar una formación integral de calidad que logre desarrollar las competencias básicas en toda la población estudiantil y permita, así su tránsito a la educación superior y al empleo.

2.2 Marco metodológico

La metodología empleada para determinar la demanda cualitativa de certificación de competencias en el sector Educación, en el marco del estudio señalado, fue similar a la empleada en el caso de salud por Sineace (2022a); no obstante, se hicieron algunas adaptaciones dada la naturaleza del sector Educación.

La metodología del estudio emplea un enfoque cualitativo, compuesto por 4 pasos y 11 procedimientos, como se indica en la tabla 1:

Tabla 1:
Pasos y procedimientos de la etapa I, adaptada para el análisis del sector Educación

	Paso 1 Contextualización y diagnóstico sectorial	Paso 2 Análisis organizacional	Paso 3 Priorización de funciones claves	Paso 4 Estimación de la demanda cualitativa de certificación de competencias
Procedimientos	1. Análisis del marco normativo y de políticas públicas	3. Descripción funcional y organizacional del sector	7. Priorización de problemáticas y funciones	8. Identificación de agentes educativos
	2. Análisis situacional de los problemas del sector	4. Identificación de los modelos de servicios	a. Primera priorización (método Hanlon y principio de Pareto) b. Ordenamiento y depuración de funciones priorizadas c. Segunda priorización (trabajo de gabinete con expertos)	9. Identificación de ocupaciones relacionadas a las funciones priorizadas
		5. Análisis del mapa funcional del sector y complemento (de ser necesario)		10. Clasificación de ocupaciones relacionadas con el sector
		6. Identificación de problemáticas y funciones asociadas a los servicios educativos		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 (p. 62), Sineace, 2022a.

Este conjunto de pasos y procedimientos se orientan a caracterizar el sector Educación: su finalidad pública, marco, organización, servicios educativos, gestión y cualificación de los agentes educativos involucrados (procedimientos 1-6), así como a identificar y priorizar a) las principales problemáticas de la Educación Básica y de la Educación Técnico-Productiva, b) las funciones sectoriales con mayor impacto en la atención de dichas problemáticas, y c) las ocupaciones/empleos y agentes educativos involucrados con una demanda prioritaria de certificación de competencias (procedimientos 7-11).

Para la identificación de las problemáticas, 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 acudió al marco normativo y de políticas (sectoriales y multisectoriales) vigentes que orienta el sector¹. De otro lado, 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. En una primera fase, se empleó el método Hanlon 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. En una segunda fase de priorización, se conformó 7 gabinetes de trabajo con expertos del sector, cuya tarea fue identificar y seleccionar el 20 % del total de funciones (40) —aquellas que tengan el mayor impacto en el aprendizaje y cierre de brechas de acceso— a partir de la técnica del consenso.

Tabla 2:
Criterios empleados para la priorización de problemáticas, funciones, ocupaciones-empleos y agentes educativos

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

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

La estimación de la demanda cualitativa se reporta a dos niveles: a) por cada nivel, modalidad y forma educativa analizada, y b) de manera general o transversal en toda la educación básica y técnico-productiva, considerando cuatro niveles de prioridad de acuerdo con el puntaje total obtenido por cada ocupación:

- | | |
|--|---|
| ✓ 1.ª prioridad: 100 % - 75 % | ✓ 3.ª prioridad: <50 % - 25 % |
| ✓ 2.ª Prioridad: < 75 % - 50 % | ✓ 4.ª prioridad: menor a 25 % |

3. Análisis del sector educación: contextualización y diagnóstico

En esta sección se describen el marco normativo, la visión y los objetivos del sector Educación, así como la organización y estructura del sistema educativo en la etapa de la educación básica (EB), y de la Educación Técnico-Productiva (ETP) donde se circunscribe el presente estudio, profundizando en i) las características de los servicios educativos, programas y modelos de servicio para la atención diferenciada, según las características de la población estudiantil, así como los agentes educativos involucrados en la prestación del servicio educativo y ii) las características de la gestión y cualificación de los agentes educativos de la EB y ETP. El objetivo de esta sección es poner en contexto la demanda de cualificación de los agentes educativos involucrados en el marco de las prioridades del sector.

3.1 Caracterización del sector Educación y de las prioridades de política educativa en la educación básica (EB) y en la educación técnico-productiva (ETP)

En esta sección se describen las características generales del sector Educación, así como las características particulares de la educación básica y de la educación técnico-productiva, contexto educativo sobre el cual se analiza la existencia de demandas prioritarias de certificación de competencias de los agentes educativos involucrados en la prestación del servicio educativo.

3.1.1 Marco, objetivos y prioridades de política del sector Educación

- El marco normativo del sector Educación establece que la educación es un “derecho fundamental” de toda persona y que “el Estado garantiza el derecho a una educación integral y de calidad” (Ley N.º 28044, art. 3).
- El sector Educación está regulado por un frondoso marco normativo; en primera instancia, por la Ley General de Educación (Ley N.º 28044), su reglamento y sus modificatorias, así como por un conjunto de normas técnicas y dispositivos legales que regulan de manera específica uno o más componentes del sistema o servicio educativo, como las modalidades educativas (por ejemplo, la Educación Básica Especial) o formas educativas (por ejemplo, la educación técnico-productiva), entre otros aspectos. A esta regulación se suma el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del órgano rector, el Ministerio de Educación (Decreto Supremo N.º 001-2015-MINEDU; y otras leyes generales, como la Ley de Bases

de la Descentralización, que especifica las funciones de las instancias de gestión descentralizadas en materia de educación (Ley N.º 27783), la Ley para personas con discapacidad (Ley N.º 29973), entre las más importantes (Anexo 1).

- Además, el Estado ha aprobado un conjunto de instrumentos de gestión que orientan al sector de manera programática para el logro de sus objetivos, en el mediano y largo plazo, como son el Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050, la Política General de Gobierno, el Proyecto Educativo Nacional al 2036; y ha suscrito el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N.º 4: “Educación de calidad” de la agenda 2030. Así, la visión de país al 2050 establece en materia de educación que el Estado debe garantizar una educación pública y privada inclusiva, integral y de calidad en todos los niveles y modalidades. La formación en valores que brindan las instituciones educativas reafirma la igualdad entre hombres y mujeres, es decir, la equidad de género, y prepara ciudadanos y ciudadanas con memoria histórica, pensamiento crítico y aspiraciones para incorporarse de manera activa y responsable en la sociedad. Se promueve una educación para el trabajo y el desarrollo artístico y deportivo.
- La educación pública asegura la igualdad de oportunidades atendiendo la diversidad cultural, social, territorial y lingüística del país. Se ha erradicado el analfabetismo. Las personas tienen acceso universal y gratuito a una educación pública inicial y básica. La educación superior se adecúa a las realidades y potencialidades de cada territorio. Se fomenta la formación científica, la investigación y el uso de nuevas tecnologías. La comunidad educativa y los docentes son aliados estratégicos en las reformas educativas logradas (CEPLAN, 2019, p. 2).
- Así también el Estado ha aprobado al menos 6 políticas sectoriales y 10 multisectoriales desde el 2012 a la fecha (Anexo 1), las cuales señalan un conjunto de prioridades que orientan al sector. Estas coinciden en señalar la necesidad de i) impulsar mecanismos para el acceso equitativo a una educación de calidad, que reduzca las inequidades existentes; ii) promover la pertinencia sociocultural y diversidad de los servicios educativos, atendiendo las características específicas, necesidades y oportunidades de los estudiantes e iii) incrementar y diversificar la oferta educativa considerando los requerimientos de formación para el trabajo y la adaptabilidad a las demandas laborales.
- Estas políticas coinciden también en señalar necesaria la mejora de las competencias docentes, como agentes educativos estratégicos para el logro de los fines educativos propuestos, así como la mejora de las competencias del conjunto de agentes educativos que participan en el proceso educativo y son requeridos para garantizar una educación inclusiva de calidad.

3.1.2 Organización y gestión del sector Educación

- De acuerdo a la Ley General de Educación, “la gestión del sistema educativo es descentralizada, simplificada, participativa y flexible” (art. 63), y recae en cuatro instancias de gestión descentralizada: i) el Ministerio de Educación (Minedu); ii) la Dirección Regional de educación (DRE); iii) la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL); y iv) la institución educativa (art. 65).
 - El órgano rector del sector Educación es el **Minedu**, órgano de gobierno nacional que tiene por finalidad definir, dirigir y articular la política de educación, cultura recreación y deporte, en concordancia con la política general del Estado (art. 79) y preservando la unidad del sistema.
 - El órgano responsable del servicio educativo a nivel regional es la **DRE**, órgano especializado del Gobierno Regional que tiene relación técnico-normativa con el Minedu y coordina con las **UGEL** de su ámbito jurisdiccional. Estas últimas son instancias de ejecución descentralizada del Gobierno Regional con autonomía en el ámbito de su competencia, cuya jurisdicción territorial es la provincia (art. 73).
 - La **institución educativa** es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado, ámbito físico y social, donde se presta el servicio educativo “mediante el desarrollo de actividades extracurriculares y comunitarias, preservando los fines y objetivos educativos, así como las funciones específicas del local institucional” (art. 66)
- Por tanto, el servicio educativo, como servicio público, se desarrolla en los programas e instituciones educativas bajo la conducción de los directivos, docentes y otros agentes educativos, según cada modalidad, nivel y forma educativa.

3.2 Caracterización del servicio educativo de la EB y ETP: población objetivo, servicios educativos y agentes educativos involucrados

- La educación básica (EB) es la primera etapa del Sistema Educativo Peruano, y su culminación permite a los estudiantes transitar hacia la educación superior, segunda etapa del sistema educativo. La educación básica se organiza en modalidades educativas (Educación Básica Regular-EBR, Educación Básica Alternativa-EBA, Educación Básica Especial-EBE), niveles educativos (inicial, primaria y secundaria)² y formas educativas (Educación Comunitaria-EC y Educación Técnico-Productiva-ETP).
- La Educación Técnico-Productiva (ETP) es una forma educativa que articula la educación básica, en sus distintas modalidades, con la educación superior, y se orienta “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”³.

² La educación básica se organiza, además, en términos curriculares, en ciclos definidos como “procesos educativos que se desarrollan en función del logro de los aprendizajes.”, según el art. 28 de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación.

³ Ley N.º 28044, Ley General de Educación, art. 40.

- De acuerdo al Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, el Estado promueve, a través del Minedu, DRE o la que haga sus veces, la creación de modelos de servicios educativos y formas de atención diversificada con la finalidad de garantizar una oferta de servicios educativos accesibles, adaptados a las características y demandas educativas de las personas que favorezcan la continuidad de la trayectoria educativa de todas las y los estudiantes⁴.
- Para la prestación del servicio educativo de la Educación Básica y la Educación Técnico-Productiva, el Estado viene implementando programas educativos (escolarizados y no escolarizados) y “modelos de servicio” específicamente diseñados para atender a las necesidades educativas de los estudiantes bajo determinadas condiciones. Dichos modelos de servicio pueden alcanzar a uno o más niveles o modalidades como, por ejemplo, el modelo de servicio educativo intercultural bilingüe o el modelo de servicio educativo hospitalario, entre otros.
- Los modelos de servicio educativo precisan las características de los componentes educativos (proceso de enseñanza-aprendizaje, recursos pedagógicos, agentes educativos, organización escolar, etc.) que configuran el servicio educativo para cumplir su finalidad pública. Así también precisan conocer cuáles son los agentes educativos que deben participar en la prestación del servicio, cuáles son las funciones específicas que deben realizar y cuáles son los perfiles de puesto por los cuales deben ser contratados, principalmente por las instituciones educativas (II. EE.) de gestión pública.
- Estas diferentes modalidades, formas de atención educativa y modelos de servicio demandan la participación activa y calificada de los directores, docentes y otros agentes educativos involucrados en la provisión del servicio educativo, los cuales requieren contar con las cualificaciones necesarias para cumplir cabalmente con las demandas educativas, de acuerdo a sus necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- La oferta total de II. EE. de la EB y ETP es en su mayoría de gestión pública (77 %), y se ubica en mayor proporción en el área rural (56,4 %), equivalente a 62 608 instituciones. Por tanto, el Estado es el principal proveedor del servicio educativo; en particular con relación a la EBR (78,1 % de II. EE.) y a la EBE (92 % de IIEE), siendo que la oferta pública de IIEE de ETP solo alcanza al 49% del total.

⁴ Reglamento de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, art. 11C.

Tabla 3:
Número de instituciones educativas y programas de la Educación Básica y Técnico- Productiva, por tipo de gestión y área geográfica

Etapa /modalidad / nivel	Total	Gestión pública	Gestión privada	Área urbana	Área rural
Educación Básica Regular	105 940	82 734	23 206	43 849	62 091
Inicial	52 648	42 809	9839	23 107	29 541
Primaria	38 236	29 945	8291	12 731	25 505
Secundaria	15 056	9980	5076	8011	7045
Educación Básica Alternativa	2415	1429	986	2245	170
Educación Básica Especial	907	834	73	803	104
Educación Técnico-Productiva	1648	810	838	1405	243
TOTAL	110 910	85 807	25 103	48 302	62 608

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con el Ministerio de Educación-Padrón de Instituciones educativas 2022

No obstante, en términos de matrícula, el 75,5 % se concentra en el área urbana, alcanzando a 6 342 548 estudiantes.

Tabla 4:
Matrícula en la Educación Básica y Técnico-Productiva, por tipo de gestión y área geográfica

Etapa /modalidad / nivel	Total	Gestión pública	Gestión privada	Área urbana	Área rural
Educación Básica Regular	8 405 559	6 501 368	1 904 191	6 342 548	2 063 011
Inicial	1 726 166	1 358 650	367 516	1 265 579	460 587
Primaria	3 847 053	2 926 569	920 484	2 885 887	961 166
Secundaria	2 832 340	2 216 149	616 191	2 191 082	641 258
Educación Básica Alternativa	188 613	145 862	42 751	180 420	8193
Educación Básica Especial	25 510	24 089	1421	24 761	749
Educación Técnico-Productiva	210 441	133 816	76 625	193 767	16 674
TOTAL	8 830 123	6 805 135	2 024 988	6 741 496	2 088 627

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con el Ministerio de Educación-Padrón de Instituciones educativas 2022

A continuación se caracteriza cada modalidad, nivel y forma educativa, considerando la población objetivo que atienden, los programas y/o modelos de servicio orientados a atender a la diversidad de estudiantes y los agentes educativos involucrados en la prestación de cada servicio educativo.

3.2.1 Caracterización de la modalidad de Educación Básica Regular (EBR)

La modalidad de educación básica regular está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento. Abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria⁵.

De acuerdo con el Censo Educativo (2022), las II. EE. de EBR representan el 95,5 % del total de II. EE. (105 940) y albergan a 8 405 559 estudiantes. Por otro lado, esta modalidad es atendida por 529 535 docentes y por 88 035 personas no docentes (Censo Educativo, 2022).

La EBR cuenta con los siguientes programas y modelos de servicios:



Educación Inicial

Se brinda a niños/as menores de 6 años a través de instituciones educativas de inicial y diferentes programas educativos, escolarizados y no escolarizados, de acuerdo con las características de la población estudiantil que atiende. Alcanza a un total de 1 726 166 niños/as menores de 6 años —por medio, principalmente, de la oferta pública (79 %)— que, en su mayoría, residen en ámbitos urbanos (73 %) (Censo Educativo, 2022).

La oferta de servicio educativo de educación inicial congrega a 52 648 II. EE. y programas, los cuales son en su mayoría de gestión pública (81 %) y se ubican en un 56 % en el ámbito rural. Además, es atendida por 98 697 docentes —procedentes, fundamentalmente, de II. EE. públicas (67,6 %) y de II. EE. de ámbitos urbanos (70 %)— y por 29 782 personas no docentes, incluyendo a las promotoras educativas comunitarias a cargo de programas no escolarizados, donde el 78,3 % es de gestión pública (Censo Educativo, 2022).

⁵ Ley N.º 28044, Ley General de Educación, art.36.

La siguiente tabla describe los programas y modelos servicios de la educación inicial, así como los agentes educativos involucrados:

Tabla 5:
Programas, modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Inicial

MODALIDAD EBR – NIVEL EDUCACIÓN INICIAL	
Población objetivo	Programas/servicios/modelos de servicio
Atiende a niños/as menores de 6 años de forma escolarizada y no escolarizada	Cunas Atiende a niños y niñas menores de tres años. Reciben una atención integral durante un tiempo no menor de cinco días a la semana, en horarios de ocho horas diarias como máximo. La permanencia diaria del niño está sujeta a las necesidades de la familia.
	Jardines Atiende a niños y niñas de 3 a 5 años de edad. Se adecúa a las características y necesidades específicas de los niños, las familias y el medio.
	Programas Infantiles Comunitarios Dirigido a niños y niñas de hasta 5 años, preferentemente en situaciones de desventaja, ya sea por razones sociales, económicas, ambientales, geográficas o de discapacidad, donde atienden selectivamente sus necesidades específicas.
	Programas de Educación Integral dirigidos a niños menores de 3 años Orientados a fortalecer las prácticas de cuidado y acompañamiento al desarrollo infantil de las familias de niños y niñas menores de 3 años. Combinan estrategias de visitas domiciliarias, sesiones de juego y reuniones de intercambio de experiencias.
	Programas de Educación Inicial dirigidos a niños de 3 a 5 años de edad Orientado a niños y niñas de 3 a 5 años que no pueden acceder a un servicio educativo escolarizado por la dispersión de las comunidades y/o la dificultad de asistir regularmente.
Agentes educativos involucrados en el servicio Directores: Director de institución educativa/Director de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú/ Director o director general de instituciones educativas privadas. Profesores: Profesores de educación inicial/Profesor de educación inicial/Profesora coordinadora (con conocimientos en EIB)/Promotores educativos comunitarios (PEC) / Profesor de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú. Auxiliares: Auxiliares de educación. Especialistas en métodos pedagógicos: Acompañantes pedagógicos de la educación básica/Coordinadores de las redes educativas Rurales. Mediadores y/o profesionales vinculados al SAANEE: Modelo lingüístico/Guías intérpretes para sordoceguera. Profesionales de la salud: Enfermera/Odontólogo/Psicólogo. Otros agentes educativos: Autoridades comunitarias (EIB).	

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento y modificatorias y las Resoluciones Ministeriales que regulan los modelos de servicio.



Educación Primaria

La Educación Primaria se brinda a niños/as a partir de los 6 años de edad a través de instituciones educativas de primaria y modelos de servicio diferenciados, según sus características y necesidades de los estudiantes. Alcanza a un total de 3 847 053 estudiantes —sobre todo, mediante la oferta pública (76 %)— y los cuales en su mayoría residen en ámbitos urbanos (75 %) (Censo Educativo 2022).

La oferta de servicio educativo de Educación Primaria congrega a 38 236 instituciones educativas, las cuales son, fundamentalmente, de gestión pública (78 %) y se ubican en un 67% en el ámbito rural. Además, es atendido por 219 308 docentes (71,6 % proveniente de II. EE. públicas) y 22 974 personas no docentes (Censo Educativo, 2022).

La siguiente tabla describe los programas y modelos de servicios de la Educación Primaria, así como los agentes educativos involucrados:

Tabla 6:
Programas, modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Primaria

MODALIDAD EBR – NIVEL EDUCACIÓN PRIMARIA	
Población objetivo	Programas/servicios/modelos de servicio
Atiende a niños/as menores de 6 años de forma escolarizada y no escolarizada	Servicio regular II. EE. en ámbito urbano
	Modelo de Servicio Educativo Multigrado Rural⁶: Atiende a estudiantes de 6 a 12 años de poblaciones rurales o pueblos indígenas con lenguas originarias de nivel primaria de EBR, monolingüe castellano o intercultural bilingüe. Ofrece un servicio educativo multigrado rural de calidad y con pertinencia pedagógica, cultural, lingüística, acorde a la diversidad en los ámbitos rurales a fin de alcanzar logros de aprendizaje, permanencia, culminación oportuna de la educación primaria hacia la continuidad en la educación secundaria.
Atiende a niños y niñas a partir de los 6 años de edad con lengua originaria	Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (EIB)⁷: Atiende a estudiantes pertenecientes a pueblos originarios o indígenas de la EBR de instituciones educativas públicas y programas inscritos en el Registro Nacional de II. EE. de EIB. Comprende tres formas de atención: i) fortalecimiento cultural y lingüístico, ii) revitalización cultural y lingüística y iii) EIB en ámbitos urbanos.
Agentes educativos involucrados en el servicio Directores: Director de institución educativa/Subdirector de institución educativa/Director de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú/Director/Profesor con encargatura de director/Director o director general de instituciones educativas privadas. Profesores: Profesores de educación primaria/Profesor con encargatura de director/Profesor de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú/Profesor de Educación Física/Profesor de Innovación Pedagógica. Especialistas en métodos pedagógicos: Acompañantes pedagógicos de la educación básica/ Coordinadores de las redes educativas rurales. Profesionales de la salud: Enfermera/Odontólogo/Psicólogo. Mediadores y/o profesionales vinculados al SAANEE: Modelo lingüístico/Guías intérpretes para sordoceguera. Otros agentes educativos: Líderes y/o sabios de la comunidad/Autoridades comunitarias (EIB).	

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento y modificatorias y las Resoluciones Ministeriales que regulan los modelos de servicio.

6 Resolución Secretaría General N.º 256-2016-MINEDU, Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural

7 Resolución Ministerial N.º 519-2018-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe



Educación Secundaria

Se brinda a través de instituciones de Educación Secundaria y diversos modelos de servicio, según las características de la población estudiantil, a niños/as y adolescentes que han aprobado el sexto grado de Educación Primaria. Alcanza a un total de 2 832 340 niños/as y adolescentes —sobre todo, mediante la oferta pública (78 %)— que residen en su mayoría en ámbitos urbanos (77 %) (Censo Educativo, 2022).

La oferta de servicio educativo de Educación Secundaria congrega a 15 056 II. EE., las cuales son, en su mayoría, de gestión pública (66 %) y se ubican en un 47 % en el ámbito rural. Además, se encuentra atendida por 211 530 docentes para el año 2022, donde el 75,4 % son de instituciones de gestión pública y el 68,3 % del área urbana; y 35 279 personas no docentes (Censo Educativo, 2022).

La siguiente tabla describe los programas y modelos de servicios de la educación secundaria, así como los agentes educativos involucrados:

Tabla 7:
Programas, modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Secundaria

MODALIDAD EBR – NIVEL EDUCACIÓN SECUNDARIA	
Población objetivo	Programas/servicios/modelos de servicio
Atiende a adolescentes que han aprobado el sexto grado de Educación Primaria.	Modelo de Servicio Educativo Jornada Escolar Completa (JEC)⁸ Atiende a estudiantes de las Instituciones Educativas Públicas del nivel de Educación Secundaria comprendidas en el MSE JEC de la Educación Básica Regular. Promueve el desarrollo de competencias establecidas en el Currículo Nacional, los que permiten lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes, ampliar las oportunidades de aprendizaje y promover el cierre de brechas y la equidad educativa del país, donde el docente es mediador, guía y orientador del aprendizaje y del desarrollo de las competencias. En razón de ello, se convierte en acompañante socioafectivo de los estudiantes que respeta la diversidad cognitiva, social, cultural, biológica y geográfica.
	Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Residencia Estudiantil en el ámbito rural (MSE-SRE)⁹ Atiende a estudiantes provenientes de centros poblados rurales que presentan dispersión poblacional de Instituciones Educativas públicas del nivel de educación secundaria en el ámbito rural. Se implementa en II. EE. del nivel secundaria e integra un servicio de residencia estudiantil, posterior a la jornada escolar, donde se ofrecen servicios y actividades orientadas al bienestar y desarrollo integral de los/las estudiantes residentes con una propuesta pedagógica de gestión y soporte que articula el trabajo en ambos espacios.

⁸ Resolución Viceministerial N.º 326-2019-MINEDU, Disposiciones para la implementación del modelo de servicio educativo jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria

⁹ Resolución Viceministerial N.º 138-2022-MINEDU, Orientaciones para la implementación del Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Residencia Estudiantil en el ámbito rural.

	Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia (MSE-SA) ¹⁰ • Atiende a estudiantes que habitan en zonas rurales que presentan dispersión poblacional, a estudiantes cuya comunidad o familia practica alguna actividad productiva o ancestral y a estudiantes que habitan en un área de hasta 4 horas desde el punto donde se ubica el servicio educativo que implementa el MSE SA. Modelo semipresencial que se desarrolla en dos espacios formativos: en el medio socioeconómico y familiar y en la Institución Educativa denominada Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA). Contempla el servicio de residencia estudiantil, con una propuesta pedagógica que trabaja las competencias y capacidades establecidas en el CNEB. Además, el estudiante desarrolla competencias mediante la investigación y el emprendimiento de proyectos productivos y planes de negocio. Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial (MSE-ST) ¹¹ • Atiende a estudiantes que viven en centros poblados rurales, ubicados en zonas dispersas, que hayan culminado la Educación Primaria y que no continúen o se encuentren en la imposibilidad de continuar la Educación Secundaria debido a que se dedican a actividades socioproductivas o enfrentan situaciones de riesgo, o que no cuentan con una I. E. de nivel secundaria en su comunidad o que se ubique a más de 45 minutos de desplazamiento. • Se implementa en núcleos educativos ubicados a una hora de distancia de las comunidades de origen como máximo, considera un horario flexible para adaptarse a la organización de las actividades productivas de las familias en las que participan los estudiantes. Además, el servicio incluye visitas domiciliarias a cargo de un docente tutorial para el refuerzo y ampliación de los aprendizajes, así como para brindar tutoría en horarios acordados con las familias. Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Formación Técnica ¹² • Atiende a las y los estudiantes de las instituciones educativas públicas del nivel de Educación Secundaria que residen en el ámbito urbano o rural y que tienen interés vocacional por formarse en una especialidad técnica e insertarse en un trabajo una vez culminados sus estudios escolares. • Busca contribuir a que las y los estudiantes de Secundaria con intereses vocacionales relacionados con especialidades técnicas transiten a niveles formativos de los Centros de Educación Técnico-Productiva, Institutos de Educación Superior, Institutos de Educación Superior Tecnológica y Escuelas de Educación Superior Tecnológica, y se inserten en el mundo del trabajo en función de su proyecto de vida. Además, desarrolla competencias blandas para la empleabilidad y el autoempleo. Modelo de Servicio Educativo para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes (MSE Sobresaliente) • Atiende a estudiantes del séptimo ciclo de EBR de II. EE. públicas con habilidades y desempeños sobresalientes en lo académico y con potencial para comprometerse como agentes de cambio. • Busca desarrollar las competencias de los estudiantes de alto desempeño a un nivel destacado, así como contribuir al crecimiento de estudiantes emocionalmente equilibrados y autónomos. Se caracteriza por una alta exigencia y la promoción de la investigación para la construcción de aprendizajes significativos y profundos; enfatiza, además, una disciplina positiva y la autorregulación orientada al bien común.
	Agentes educativos involucrados en el servicio • Directores: Director de institución educativa/Subdirector de institución educativa/Director de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú/Director general/Subdirector académico/Subdirector de Bienestar y Desarrollo Integral de Estudiantes/Director o director general de instituciones educativas privadas. • Profesores: Profesor de Educación Secundaria en las diferentes especialidades/Profesor de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú/Docentes tutoriales (MSE-JEC/MSE-ST/MSE-SA/MSE-SRE)/Docente monitor (MSE-SA)/Profesor de Educación Física/Profesor de Innovación Pedagógica • Especialistas en métodos pedagógicos: acompañantes pedagógicos de la educación básica/coordinador pedagógico/coordinador psicopedagógico/coordinador de tutoría/coordinador de tutoría y orientación / coordinador de núcleo educativo/coordinador de bienestar y residencia/coordinador de residencia estudiantil/responsable de bienestar/responsable de convivencia/coordinador de innovación y soporte tecnológico/coordinador administrativo y de recursos educativos

10 Resolución Ministerial N° 204-2021-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia.

11 Resolución Ministerial N° 516-2021-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial.

12 Resolución Ministerial N° 165-2022-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo de Secundaria con Formación Técnica.

- **Gestores y promotores:** gestor educativo/gestor sociofamiliar/gestor de vida saludable/promotores de bienestar/jefe de taller (MSE-Formación Técnica)/gestor comunitario.
- **Auxiliares y bibliotecólogo:** auxiliares de educación/auxiliar académico/auxiliar de laboratorio/bibliotecólogo/asistente de biblioteca/monitor de residencia (auxiliar)/monitor de salud.
- **Profesionales de la salud:** enfermera/odontólogo/psicólogo/trabajador social.
- **Mediadores y/o profesionales vinculados al SAANEE:** Modelo lingüístico/Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruanas e ii) ILSP empírico/Guías intérpretes para sordoceguera.
- **Expertos locales:** Emprendedores/Dueños de centros de producción.
- **Otros agentes educativos:** Sabios de la comunidad-yachachiq/Autoridad notable de la localidad/Autoridades comunitarias (EIB).

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas en base a la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento y modificatorias y las Resoluciones Ministeriales que regulan los modelos de servicio.

3.2.2 Caracterización de la modalidad de Educación Básica Especial (EBE)

De acuerdo con la modificación del reglamento de la Ley General de Educación (2021), art. 74, la modalidad de Educación Básica Especial:

Promueve la inclusión, permanencia, tránsito y culminación en el sistema educativo de las personas en condición de discapacidad y con talento y superdotación (altas capacidades), con el fin de garantizar su desarrollo y plena participación en la vida comunitaria, política, económica, social, cultural y tecnológica. La familia es un agente directamente involucrado en este proceso clave.

La EBE es una modalidad transversal que se articula de manera flexible con todos los ciclos, niveles, modalidades y etapas educativas con el propósito de generar las condiciones necesarias para la atención de las personas con discapacidad y con talento y superdotación (altas capacidades), desde un enfoque inclusivo.

Como tal, la EBE brinda una respuesta educativa a niñas y niños con discapacidad, o riesgo de adquirirla, menores de tres (3) años, así como a niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en condición de discapacidad severa que requieren apoyos permanentes y especializados, y con talento y superdotación (altas capacidades). Así también promueve y acompaña la transición de la población con discapacidad y con talento y superdotación (altas capacidades) hacia la educación básica regular, alternativa, técnico-productiva y educación superior, en el marco de una educación inclusiva con miras a una educación en la que todas y todos pueden aprender juntos, donde la diversidad de características, potencialidades y necesidades de la población estudiantil es un elemento que enriquece a toda la comunidad educativa y al desarrollo social y cognitivo de cada estudiante.

En tal sentido, la EBE cumple un rol importante no solo en la atención directa a los estudiantes con discapacidad, sino también en el proceso de inclusión de esta población a la Educación Básica Regular, modalidad que debe ser dotada de las condiciones necesarias para atender a estudiantes con discapacidad, así como con otras necesidades educativas, buscando eliminar las barreras que dificultan su acceso, permanencia y participación.

De acuerdo al Censo Educativo (2022), las EBE atienden a 25 510 estudiantes

provenientes, en su gran mayoría, de II. EE. y programas de gestión pública y que residen casi exclusivamente en el ámbito urbano (97 %); es decir, en la práctica no existe servicio educativo en el ámbito rural.

La oferta del servicio educativo EBE está compuesta por 907 II. EE. (CEBE), de los cuales el 92% es de gestión pública y solo el 7 % se ubica en el ámbito rural. El servicio es atendido por 4489 docentes (92 % proveniente de programas e II. EE. públicas) y por 1042 personas no docentes (86,4 % de gestión pública).

La EBE ofrece los siguientes programas y servicios educativos:

Tabla 8:
Programas, modelos de servicios y agentes educativos de Educación Básica Especial

MODALIDAD EBE	
Población objetivo	Programas/servicios/modelos de servicio
Atiende a niños menores de 3 años con discapacidad o riesgo de tenerla.	Programa de Intervención Temprana (PRITE) Brinda el servicio de atención temprana no escolarizada a niños y niñas menores de 3 años con discapacidad o en riesgo de adquirirla. Y tiene como objetivo prevenir, identificar y atender oportunamente al niño y a la niña y a su familia, en coordinación con la comunidad, promoviendo la transición hacia la Educación Básica Regular de forma conveniente de acuerdo con su progreso.
Atiende a niños, niñas y jóvenes con discapacidad severa.	Centro de Educación Básica Especial (CEBE) Institución educativa que brinda un servicio educativo especializado y transdisciplinario a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad severa que requieren apoyos permanentes y especializados para garantizar su acceso a la educación en igualdad de oportunidades que el resto de estudiantes. El CEBE tiene por objetivo garantizar el desarrollo integral de las/os estudiantes con discapacidad severa que requieren apoyos permanentes y especializados, en el marco del Currículo Nacional de Educación Básica, para permitir su plena participación como miembros de la comunidad. La permanencia de los estudiantes en los CEBE es hasta los 20 años de edad como máximo.
Atiende a adultos con discapacidad que no pudieron acceder al sistema educativo.	Programa de Atención Adulto con Discapacidad (PRAAD) Atiende a personas mayores de 20 años de edad en condición de discapacidad severa que requieren apoyo permanente y especializado y que no han accedido o culminado su escolaridad. El objetivo del PRAAD es brindar oportunidades de aprendizaje que faciliten el desarrollo de sus capacidades de autonomía y competencias laborales.
Atiende, desde la EBR, a estudiantes superdotados o con talentos específicos.	Programa de Atención No Escolarizada al Talento y Superdotación (PANETS) Identifica a la población estudiantil con talento y superdotación (altas capacidades) -matriculada en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo- a quien brinda un servicio educativo complementario no escolarizado de acuerdo con sus características y necesidades educativas. Tiene por objetivo brindar espacios complementarios para el desarrollo de la creatividad y la innovación mediante el enriquecimiento curricular, programas complementarios no escolarizados, entre otros, que promuevan las potencialidades de dichos estudiantes, sin que ello suponga el adelanto o ingreso anticipado al grado inmediato superior y/o desvinculación con su grupo de edad referente. Del mismo modo, capacita a directivos y docentes de II. EE. para la identificación y atención de esta población.

Brinda recursos educativos a la población con discapacidad, a los docentes y a la comunidad en general.	Centro de Recursos de Educación • Centro de recursos especializado en la atención de las demandas educativas de la población con discapacidad, talento y superdotación; de la de los agentes educativos de las diversas modalidades y servicios educativos, y de la comunidad en general para crear una cultura inclusiva y brindar soporte pedagógico, asesoramiento, sensibilización, información, fortalecimiento de capacidades, biblioteca especializada, aula tecnológica accesible, así como la producción y distribución de material específico para los estudiantes con discapacidad, talento y superdotación.
Agentes educativos involucrados en el servicio • Directores: director de institución educativa de Educación Básica Especial (EBE)/director del PRITE/profesor de EBE PRITE/profesores de EBE Educación Inicial/profesores de EBE Educación Primaria. • Equipo interdisciplinario: Psicólogos/Tecnólogos médicos/Tecnólogo médico con mención en Terapia Física/Tecnólogo médico con mención Terapia Ocupacional/Tecnólogo Médico con mención en Terapia del Lenguaje/Terapistas • Auxiliares: Auxiliares • Mediadores y/o profesionales vinculados al SAANEE: Modelo lingüístico/Intérprete para personas sordas que incluye a i) Intérprete de lengua de señas peruanas e ii) ILSP empírico/Guías intérpretes para sordoceguera • Profesionales de la salud: enfermera/odontólogo	

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas en base a la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento y modificatorias y las Resoluciones Ministeriales que regulan los modelos de servicio.

3.2.3 Caracterización de la modalidad de Educación Básica Alternativa (EBA)

La modalidad de Educación Básica Alternativa tiene los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la Educación Básica Regular, pero enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Está dirigida a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla y a aquellos que no lograron insertarse en el sistema de manera oportuna y tienen más de 14 años, incluyendo a los adultos mayores de 60 que no accedieron al sistema y a personas privadas de su libertad.

Dada las características de la población que atiende, se organiza de manera flexible en función de las necesidades y demandas específicas de los estudiantes. El ingreso y el tránsito de un grado a otro depende de las competencias que el estudiante haya desarrollado¹³.

El sistema educativo atiende a 188 613 jóvenes y adultos, en su mayoría, mediante la oferta pública (77 %) y en II. EE. del ámbito urbano (96 %) a través de 2415 II. EE. (44 %) de gestión privada. Por otro lado, esta modalidad se encuentra atendida por 13 002 docentes (69 % proveniente de II. EE. públicas) y por 1458 personas no docentes (Censo Educativo 2022).

¹³ Ley N.º 28044, Ley General de Educación, art. 37

La EBA cuenta con los siguientes programas y modelos de servicios educativos:

Tabla 9:
Programas, modelos de servicios y agentes educativos de Educación Básica Alternativa

MODALIDAD EBA	
Población objetivo	Programas/servicios/modelos de servicio
Atiende a jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla.	Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PEBAJA) Atiende a personas de 14 años a más que no accedieron al sistema educativo o no culminaron la educación básica, a través de tres ciclos: inicial e intermedio, que equivalen al nivel Primaria; y avanzado, que equivale al nivel Secundaria.
Atiende a niños, niñas y adolescentes (con y sin discapacidad) que no se insertaron oportunamente en la EBR o que la abandonaron y son mayores de 14 años.	Centro de Educación Básica Especial (CEBE) Atiende a personas mayores de 15 años que no accedieron oportunamente al sistema educativo o tienen primaria incompleta. Implica el desarrollo de competencias instrumentales (áreas curriculares básicas) socioeducativas y laborales en el marco de una educación continua para que las personas jóvenes y adultas sean capaces-por sí mismas-de emprender o desarrollar otros aprendizajes o proyectos de vida familiar, comunitaria o económica.
Atiende a personas de 60 años de edad que no accedieron o no concluyeron la Educación Básica Regular.	Modelo de Servicio Educativo para personas adultas mayores (MSE-PAM)¹⁴ Reconoce los aprendizajes desarrollados durante la trayectoria de vida de la persona adulta mayor para fortalecerlos y enriquecerlos con las competencias de la educación básica; y promueve el desarrollo de aprendizajes intergeneracionales que permiten a la persona adulta mayor enfrentar desafíos relacionados con la convivencia, transmisión de saberes e integración social. Cuenta con tres estrategias de atención: grupal, talleres educativos y entorno familiar.
Atiende a todos/as los adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que se encuentran en los Establecimientos Penitenciarios y Centros Juveniles de Diagnóstico y Rehabilitación privados de su libertad que no han accedido o culminado la educación básica.	Modelo de Servicio Educativo para personas privadas de libertad de la Educación Básica Alternativa (MSE-PPL)¹⁵ A través del Programa de Educación Básica Alternativa para Jóvenes y Adultos o el Programa de Alfabetización y Continuidad Educativa, busca contribuir en el proceso de reeducación, resocialización y rehabilitación de las personas privadas de libertad que no accedieron o culminaron la educación básica, la cual se ofrece en los establecimientos penitenciarios y centros juveniles de diagnóstico y rehabilitación. cuenta con tres estrategias: i) la adecuación curricular al contexto y características de los y las estudiantes; ii) la articulación entre la educación básica, técnico-productiva y las actividades deportivas, culturales y artísticas que se brindan en los Establecimientos Penitenciarios y Centros Juveniles de Diagnóstico y Rehabilitación; y iii) el desarrollo de un servicio de tutoría y orientación, dirigido a los docentes y estudiantes.

¹⁴ Resolución Ministerial N.º 451-2020-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo para personas adultas mayores.

¹⁵ Resolución Ministerial N.º 168-2021, Modelo de Servicio Educativo para Personas Privadas de Libertad de la Educación Básica Alternativa.

Agentes educativos involucrados en el servicio

- **Directores:** Director de IE de Educación Básica Alternativa
- **Profesores:** Profesores de Educación Básica Alternativa/facilitador de alfabetización
- **Especialistas en métodos pedagógicos:** Acompañantes pedagógicos de la educación básica/coordinador distrital
- **Profesionales de la salud:** Enfermera/odontólogo/psicólogo
- **Mediadores y/o profesionales vinculados al SAANEE:** Modelo lingüístico (EBA niveles básico e intermedio)/intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruanas e ii) ILSP empírico (EBA nivel avanzado)

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas en base a la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento y modificatorias y las Resoluciones Ministeriales que regulan los modelos de servicio.

3.2.4 Caracterización de la Educación Comunitaria

La educación comunitaria es una forma de educación que vincula lo educativo con lo comunitario, se lleva a cabo desde las organizaciones de la sociedad y está orientada al enriquecimiento y despliegue de las capacidades personales, al desarrollo de los aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía y a la promoción del desarrollo humano. Su acción se realiza fuera de las instituciones educativas y los aprendizajes se logran a través de programas efectuados por organizaciones de la sociedad debidamente certificados¹⁶.

Tabla 10:
Servicios y agentes educativos de la Educación Comunitaria

EDUCACIÓN COMUNITARIA	
Población objetivo	Programas/servicios/modelos de servicio
Personas de todas las edades, con o sin escolaridad	Agentes educativos involucrados en el servicio • Educador comunitario intercultural: sabios(as)/líderes reconocidos/facilitador/promotores • Gestores comunitarios

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas en base a la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento y modificatorias y las Resoluciones Ministeriales que regulan los modelos de servicio.

¹⁶ Ley N.º 28044, Ley General de Educación, arts. 46 y 47.

3.2.5 Caracterización de la Educación Técnico-Productiva

La Educación Técnico-Productiva es una modalidad que 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 Básica¹⁷.

La ETP 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 9464 docentes y por 2111 personas no docentes.

La ETP cuenta con los siguientes modelos de servicio educativo:

Tabla 11:
Modelos de servicios y agentes educativos de la Educación Técnico-Productiva

EDUCACIÓN TÉCNICO-PRODUCTIVA	
Población objetivo	Programas/servicios/modelos de servicio
Atiende a personas a partir de los 14 años de edad y a aquellas con necesidades educativas especiales que requieren una formación para el trabajo.	Formación Dual Modelo educativo centrado en la empresa, donde las empresas y el CETPRO se comprometen y corresponsabilizan del proceso formativo de los y las estudiantes; y permite que estos se incorporen en los procesos productivos en situaciones reales de trabajo.
	Formación en Alternancia Modelo educativo donde el CETPRO se compromete y responsabiliza del proceso formativo, asegurando los espacios en los que se desarrollará la formación de manera alternada entre el CETPRO y los escenarios reales del entorno (empresa, comunidad u otros). El CETPRO es responsable del acompañamiento de los y las estudiantes en el ámbito productivo.
Agentes educativos involucrados en el servicio Directores: Director de Centro de Educación Técnico-Productiva (CETPRO). Profesores: Profesores de educación técnico-productiva Especialistas en métodos pedagógicos: coordinador(a) académico/responsable de bienestar y empleabilidad/responsable de administración. Otros agentes educativos: Formador-instructor. Mediadores y/o profesionales vinculados al SAANEE: Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruanas e ii) ILSP empírico. Profesionales de la salud: Psicólogo.	

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas en base a la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, y su Reglamento y modificatorias y las Resoluciones Ministeriales que regulan los modelos de servicio.

¹⁷ Ley N.º 28044, Ley General de Educación, art. 40.

4. Estado situacional de la Educación Básica y la Educación Técnico-Productiva, y de sus agentes educativos

El presente capítulo se organiza dos secciones. En la primera se analizan las principales problemáticas generales de la Educación Básica y la Educación Técnico-Productiva, a través de un conjunto de indicadores basados en las estadísticas oficiales reportadas por el sector y en su marco político-normativo, con el objetivo de entender mejor los desafíos que enfrenta el sector y cuál es el contexto en el que se desenvuelven los agentes educativos que demandan certificación de competencias. La problemática específica (en cada nivel, modalidad y/o forma educativa) se detalla en la sección 4 de resultados. En la segunda sección se analizan el contexto y las condiciones de la gestión y cualificación de los agentes educativos de la EB y ETP, así como las problemáticas involucradas, considerando el marco que regula la actividad de cada tipo de agente, las condiciones de empleo y los requisitos de cualificación para el ejercicio de sus funciones, con el objetivo de contextualizar las demandas de certificación de competencias identificadas.

4.1 Problemática educativa

Del análisis de los principales indicadores educativos reportados por el Minedu, así como de los diagnósticos que motivaron la aprobación de las políticas sectoriales y multisectoriales señaladas anteriormente, se identifica que las principales problemáticas de la Educación Básica y Técnico-Productiva son:



i. La baja calidad educativa, reflejada en el bajo nivel de logro de los aprendizajes;



ii. la brecha en el acceso, en la continuidad educativa de los estudiantes y en la culminación o egreso de la educación básica (esperanza de vida escolar, deserción acumulada, entre otros indicadores);



iii. la brecha en transitabilidad de estudiantes de la EB y ETP a la Educación Superior.

- Estas brechas son especialmente marcadas cuando se analiza la población estudiantil según sus características sociodemográficas (área geográfica, pobreza, lengua materna, condición de discapacidad, género, etc.), donde se evidencian la inequidad en el acceso y permanencia en el servicio educativo y el riesgo de exclusión económica y social de un porcentaje importante de la población estudiantil.
- Respecto a la **baja calidad educativa**, en términos del **bajo logro de aprendizajes**, la última evaluación censal realizada por el Minedu (2019) indica que persisten brechas importantes en el logro de aprendizaje en el Perú. La evaluación realizada a estudiantes de 2.º grado de primaria muestra que el 51,1 % y el 31,9 % de alumnos se encuentran en nivel de logro de competencia “inicio” y en “proceso” en matemática, respectivamente. Por otro lado, el 3,8 % y el 58,6 % de alumnos se encuentran en el nivel “inicio” y en “proceso” en lectura,

respectivamente. Al mismo tiempo, los resultados de la evaluación a estudiantes de 4.º grado de primaria indican que el 8,1 % y el 15,9 % de alumnos se ubican en el nivel de logro “previo al inicio” e “inicio” en matemática, respectivamente; mientras que el 42 % se encuentra en el nivel “en proceso”. Asimismo, en lectura, el 4,9 % y el 25 % de alumnos se ubican en el nivel de logro “previo al inicio” e “inicio”, respectivamente; en tanto que el 35,5 % se encuentra en el nivel “en proceso”.

- Respecto a las **brechas en el acceso, continuidad educativa y egreso** de la EB y ETP, se observa una marcada diferencia en la tasa de deserción y analfabetismo según área geográfica (rural/urbano) y nivel de pobreza, elemento estructural que afecta de manera transversal el acceso y logro de aprendizajes en la educación básica. así, la tasa de **deserción** acumulada de los estudiantes de la Educación Básica en situación de pobreza extrema es más del doble (16,1 %) en comparación con la población no pobre (7,3 %); y alcanza al 11,8 % en el ámbito rural, mientras que en el ámbito urbano alcanza al 7,7 %. La tasa de **analfabetismo** nacional es de 5,2 %. En el área rural alcanza al 12,8 % y entre la población indígena al 13,8 %. De otro lado, la población con discapacidad es otro grupo vulnerable frente al **acceso** a la educación, puesto que solo el 32 % de personas con discapacidad cuenta con nivel Primaria; el 29,6 % con nivel Secundaria; el 13,9 % no tiene ningún nivel de educación y solo el 14,9 % ha culminado sus estudios de Educación Superior (MIMP, 2021, p. 7).
- La EBE tiene como gran desafío articular con los otros niveles y modalidades educativas para atender a la población con discapacidad (leve y moderada) y con altas capacidades, principalmente atendida en la EBR, la EBA y en la ETP, para lo cual requiere del servicio SAANEE de la EBE como soporte a las II. EE. Así también tiene el desafío de ampliar la cobertura de atención a la población menor de 3 años con discapacidad o riesgo de tenerla, a través de los PRITE, y a la población con discapacidad severa, donde en ámbitos rurales es casi inexistente.
- Cabe señalar que en las brechas de inclusión educativa de la población con discapacidad en el sistema educativo, en los diferentes niveles y modalidades educativas, se identifican 3 problemas fundamentales, producto de la falta de condiciones de inclusión en las II. EE., donde contar con personal calificado es fundamental: a) el 47,8 % de personas con discapacidad entre 3 y 18 años que no se encuentra incorporado en el servicio educativo (ENAH0, 2021), b) la mayoría de estudiantes con discapacidad no alcanza los niveles satisfactorios en comunicación y matemáticas (Minedu, 2016, 2018, 2019) y c) el ingreso tardío del estudiante con discapacidad a la escuela regular. La evidencia señala que, cuanto más temprano es incluido, mayor es su rendimiento (UMC, Minedu, 2018, p.27).
- Respecto a las **brechas de transitabilidad educativa o continuidad educativa hacia la educación superior**, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares-ENAH0 (2014-2018), solo el 30 % de jóvenes que concluía estudios de Educación Básica continuó estudios superiores; igualmente, sobre el acceso a la educación universitaria, en el 2018 solo un tercio de los jóvenes accedió tras culminar la secundaria (Sunedu, 2020). Sin embargo, cuando se observa dicha tasa en el 2021, esta alcanza al 27,7 % de estudiantes a nivel nacional, pero solo al 19,9 % en el ámbito rural.¹⁸

¹⁸ Fuente: al INEI-Encuesta Nacional de Hogares.

Siendo el capital humano del sector Educación sustancial para cumplir con los objetivos sectoriales y atender las brechas de calidad educativa y de acceso, permanencia y culminación/egreso señaladas, se requieren mecanismos que permitan elevar sustancialmente el nivel de cualificación de los agentes educativos involucrados en el proceso educativo, para que tengan un desempeño adecuado y contribuyan al logro de aprendizajes de todas y todos los estudiantes de la educación básica y técnico-productiva.

4.2 Gestión y cualificación de los agentes educativos de la EB y ETP

De acuerdo con la Ley General de Educación y sus modificatorias, los recursos humanos del sector Educación que atienden los servicios educativos de la Educación Básica y Técnico-Productiva son profesionales docentes y otros agentes educativos, tales como¹⁹ psicólogos, tecnólogos médicos, intérprete de lengua de señas peruana, modelo lingüístico, promotores comunitarios, entre otros.

La normativa que regula la contratación y el desarrollo de la cualificación de estos dos grupos de agentes educativos es diferente. Así, mientras que el grupo de docente (mayoritario en el sector) tiene un marco normativo altamente estructurado que regula el su desarrollo profesional (el acceso al puesto o cargo, el ascenso, la formación, el reconocimiento y la remuneración) a partir de criterios meritocráticos, el grupo de “otros agentes educativos” tiene un marco normativo frondoso, disperso y poco orientado a dar continuidad laboral a dichos agentes educativos y reconocimiento a la cualificación alcanzada.

A continuación se analizan las condiciones de empleabilidad y cualificación de ambos grupos de agentes educativos.

4.2.1 Gestión y cualificación de docente y directivos de la EB y ETP

El marco normativo que regula la gestión de los docentes y directores de la Educación Básica y Técnico-Productiva se compone principalmente de la Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial, su reglamento aprobado por D.S. N.º 004-2013-ED y sus modificatorias, así como por el Marco del Buen Desempeño Docente y el Marco del Buen Desempeño del Director, los cuales establecen cuáles son los dominios de desempeño profesional y las competencias que deben poseer y/o desarrollar los docentes y directores, respectivamente, según el cargo asignado.

En el caso de los docentes, existen dos modalidades de contratación: por nombramiento y por contratación temporal. El ingreso por nombramiento a la Carrera Pública Magisterial (CPM)²⁰ está sujeto al número de plazas y a la superación de la evaluación de capacidades y conocimientos para el acceso. La evaluación de acceso es cada dos años y el ingreso es por estricto orden de mérito. La permanencia y ascenso en la CPM depende de la superación de las evaluaciones (de desempeño docente cada tres años o de ascenso según cronograma).

El ingreso al puesto docente por contratación temporal es vía concurso público, sujeto a evaluación, y sucede cuando existen plazas vacantes no cubiertas por nombramiento²¹. Los docentes contratados no forman parte de la CPM y no gozan de sus beneficios; su remuneración puede alcanzar hasta el valor establecido para la primera escala magisterial.

19 Decreto Supremo N.º 007-2021-MINEDU, arts. 11, 82.

20 La evaluación para ingresar a la carrera pública magisterial es cada dos años y el ingreso es por estricto orden de mérito.

21 Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial, art. 76.

a. Nombramiento-acceso a la Carrera Pública Magisterial en Educación Básica y Técnico-Productiva

La CPM se estructura en ocho escalas magisteriales, cada una de las cuales tiene requisitos específicos vinculados a tiempo de permanencia, formación académica y competencias pedagógicas diferenciadas. Los profesores en las II. EE. del Estado están registrados en el Escalafón Magisterial, registro nacional en el que se documenta y publica la trayectoria laboral de los profesores (Ley N.º 29944, art. 14). Una primera condición para acceder al nombramiento es ser titulados o licenciados en educación con competencias debidamente certificadas²². La escala magisterial determina el tiempo mínimo de permanencia y el salario asignado, según la jornada de trabajo (30 o 40 horas semanales), en un rango que va de S/ 3467 en la 1.ª escala hasta S/ 7281 en la 8.ª escala (Anexo 2).

El acceso a la Carrera Pública Magisterial es mediante concurso público y se deben cumplir los requisitos²³ según el perfil general y específico, como indica la tabla:

Tabla 12:
Requisitos para el acceso a la Carrera Pública Magisterial

a) Perfil general para prestar el servicio de profesor de enseñanza	b) Perfil específico para prestar el servicio de director
 Poseer título de profesor o de licenciado en educación, otorgado por una institución de formación docente acreditada en el país o en el exterior ²⁴ .	 Ser peruano de nacimiento para postular a una plaza vacante en instituciones educativas de Educación Básica o Técnico-Productiva ubicadas en zonas de frontera .
 Gozar de buena salud física y mental que permita ejercer la docencia.	 Para postular a plazas vacantes de instituciones educativas pertenecientes a EBE, el profesor debe acreditar la especialización en la modalidad.
 Otras funciones conforme a las normas de contratación ²⁵ .	 Manejar fluidamente la lengua materna de los educandos y conocer la cultura local para postular a las plazas vacantes de instituciones educativas pertenecientes a la Educación Intercultural Bilingüe .

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con la Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial.

En el sector público, el docente puede acceder a cargos directivos (director, coordinador, jefe de taller, entre otros) si se encuentra entre la **segunda y octava** escala magisterial. Las convocatorias se realizan cada dos años y la permanencia en el cargo es de tres años, sujetos a evaluación²⁶. Por tanto, para el sistema educativo peruano, el acceso al cargo de director en

22 Ley N.º 29944, art. 4.

23 Ley N.º 29944, art. 18.

24 Debe ser revalidado en el Perú.

25 No haber sido condenado por delito doloso. No haber sido condenado ni estar inmerso en delitos de terrorismo, apología del terrorismo, delito contra la libertad sexual, delito de corrupción de funcionarios y/o delito de tráfico de drogas ni haber incurrido en actos de violencia que atenten contra los derechos fundamentales de la persona y contra el patrimonio, así como no haber impedido el normal funcionamiento de los servicios públicos.

26 Ley N.º 29944, Ley de Reforma Magisterial, art. 12 y RVM N.º 121-2022-MINEDU, p. 15.

la Educación Básica y Técnico-Productiva, bajo el marco de la CPM, supone previamente que el candidato es docente de formación.

b) Contratación temporal

La contratación temporal de docentes de las II. EE. públicas de Educación Básica se realiza a través de la Prueba Única Nacional (PUN) aplicada por el Ministerio de Educación cada dos años, mientras que la contratación de docentes de las II. EE. de educación técnico-productiva se realiza a través de un instrumento aplicado bajo responsabilidad de los gobiernos regionales. Las contrataciones se realizan en función del cuadro de méritos y respecto a la remuneración esta alcanza hasta el valor de la primera escala magisterial²⁷.

Para la contratación de docentes, se deben cumplir igualmente con los requisitos del perfil general y específico de corresponder, como se indica²⁸:

Tabla 13:
Perfil para contratación del servicio de profesor

a) Perfil general para prestar el servicio de profesor contratado	b) Perfil específico para prestar el servicio de profesor contratado
 Formación académica para la modalidad educativa, nivel o ciclo y área curricular/especialidad o campo de conocimiento de la vacante de acuerdo con la modalidad de contratación a la que postula, lo que se acredita con la presentación de la documentación respectiva, y, donde se requiera acreditar la experiencia laboral u otros requisitos, se deben presentar los documentos de sustento.	 En zona de frontera debe acreditar ser peruano de nacimiento.
 Gozar de buena salud física y mental que permita ejercer la docencia.	 En el área curricular de Educación Religiosa debe tener la aprobación de la autoridad eclesiástica.
 Tener menos de 65 años de edad.	

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con el Decreto Supremo N° 015-2020-MINEDU.

Cabe señalar que el Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD) define los dominios, competencias y desempeños que todo buen docente debe demostrar en distintos momentos de la carrera profesional. El MBDD está estructurado en i) cuatro dominios, en torno al campo de ejercicio del docente; ii) nueve competencias, que expresan los conocimientos, habilidades y aptitudes que deben presentar los docentes para lograr buenos resultados en distintos contextos; y iii) cuarenta desempeños de dichas competencias, que son observables según el comportamiento o actuación, funciones o responsabilidades del docente y el logro de resultados (Anexo 3). Por tanto, es un marco orientador para las acciones de formación y evaluación del desempeño de los docentes.

²⁷ Ley N° 29944 y su reglamento-D.S. N° 004-2013-ED, arts. 208.1 y 208.2.

²⁸ D.S. N.º 015-2020-MINEDU, arts. 64.

c) Acceso a cargos directivos

De otro lado, la CPM regula el acceso a cargos, como el de director y subdirector del Área de Gestión Institucional (art. 32) por concurso público. Las normas específicas, como la Resolución Viceministerial N.º 223-2021-MINEDU, regulan el perfil del puesto, las funciones específicas que deben cumplir los directores y las competencias necesarias para ello. Así, para asumir el rol de director en la EB y ETP, se requiere ser profesor de la CPM y estar ubicado entre la cuarta y octava escala magisterial (art. 35) y, además, cumplir con ciertos requisitos de formación en servicio (cursos²⁹). Es decir, los directivos asumen el rol siendo docentes sin que hayan tenido alguna formación previa para ejercer el cargo. Una vez que ingresan al cargo, aprenden su rol en el ejercicio de sus funciones mientras reciben cierta capacitación o formación en servicio. El Marco de Buen Desempeño del Directivo también es una herramienta estratégica para el desarrollo de la política integral de los directivos. Está estructurado en dos dominios interdependientes; seis competencias que implican un saber hacer las tareas, cumplir responsabilidades con calidad y raciocinio; y veintiún desempeños que son las acciones observables que realizan los directivos. El logro de los dominios y las competencias son desarrollados de manera gradual, dado que adquieren conocimientos y capacidades nuevas para el cargo.

4.2.2 Gestión de otros agentes educativos de la EB y ETP

A diferencia de los docentes y directivos, para los “otros agentes educativos”, no existe un marco que regule y promueva la meritocracia y una línea de carrera a partir del reconocimiento de sus cualificaciones. Por el contrario, la mayoría tiene contratos temporales no mayores a un año, en el marco de los diferentes programas presupuestales, modelos de servicios educativos y la Ley de Contrataciones del Estado.

Los **otros agentes educativos** (personal no docente) de la EB y ETP son diversos y responden a las demandas del servicio educativo según las características de la población que atiende. El Reglamento de la Ley General de Educación señala lo siguiente:

Los *agentes educativos* que forman parte del SAE (Servicio de Apoyo Educativo) de interno son diversos y responden a las características y necesidades de apoyo de los estudiantes, contemplando la participación de profesionales docentes, psicólogos, promotores, mediadores, (tales como guías intérpretes para sordoceguera, intérpretes en lengua de señas peruana, modelos lingüísticos, entre otros), terapeuta, tecnólogos u otros agentes capacitados para la atención a la diversidad, teniendo en cuenta la disponibilidad y características de cada institución educativa, red o programa educativo (art. 11 G).

a) Normativa referida a las funciones de los otros agentes educativos en la Educación Básica y Técnico-Productiva

La participación de los otros agentes educativos y sus funciones se regulan a través de los modelos de servicio educativo, leyes, reglamentos y normas específicas según cada servicio educativo, considerando el Reglamento de la Ley General de Educación y las políticas sectoriales y multisectoriales, con la finalidad de contribuir a la inclusión,

29 Según la RVM N.º 223-2021-MINEDU, cursos de Formación Docente en Servicio y/o del Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de Instituciones Educativas, de acuerdo con lo establecido en la normativa vigente, Currículo Nacional de la Educación Básica, curso y/o especialización en interculturalidad y/o EIB (de corresponder).

participación y logro de aprendizaje de los estudiantes. Así, el Decreto Supremo N.º 007-2021-Minedu señala que el servicio de apoyo educativo interno está integrado por diversos agentes educativos (promotores educativos comunitarios, mediadores, psicólogos, entre otros) para la atención de la diversidad de las demandas educativas (art. 11-G). Asimismo, regula el fortalecimiento de capacidades de los otros agentes educativos y busca desarrollar competencias profesionales en el marco de la atención a la diversidad desde el enfoque de educación inclusiva (art. 82). Por otra parte, en la Ley N.º 31431 (art. 2) que modifica el art. 62-A de la Ley N.º 28044, Ley General de Educación, establece que el psicólogo escolar, el enfermero escolar y el odontólogo escolar son profesionales especializados que forman parte de la comunidad educativa.

Por tanto, del análisis del marco regulatorio peruano se constata que, además del grupo mayoritario de docentes, existe un grupo menor de otros agentes educativos poco visibilizados que participan de manera directa en el servicio educativo de la EB y ETP, y cuyo rol es fundamental para lograr una formación integral de calidad e inclusiva, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 14:
Otros agentes educativos

OTROS AGENTES EDUCATIVOS	MARCO NORMATIVO
Equipo interdisciplinario	
Psicólogos	1. Decreto Supremo N.º 007-2021-Minedu, Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030 (arts. 11D y 82)
Tecnólogo médico	2. Ley N.º 31431, Ley que incorpora al profesional odontólogo en la comunidad educativa (art. 2)
Terapeuta	3. Ley N.º 28044, Ley General de Educación (art. 62-A)
Mediadores	4. Resolución Ministerial N.º 516-2021-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial (p. 22)
Intérprete de lengua de señas peruana con formación	5. Perfiles CAS EBE - Anexo 1.8.3.4
Intérprete de lengua de señas peruana empírico	6. Decreto Supremo N.º 006-2017-MIMP, que aprueba el Reglamento de la Ley N.º 29535, Ley que Otorga Reconocimiento Oficial a la Lengua de Señas Peruana (art. 3)
Guía intérprete de sordoceguera	7. Resolución Ministerial N.º 516-2021-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial p. 6 y 22
Modelos lingüísticos	8. PPR-Perfiles CAS EBE - Anexo 1.8.3.4
Educación comunitaria	9. Resolución Viceministerial N.º 124-2020-MINEDU, Aprobar el perfil del modelo lingüístico, art. 3.
Educador comunitario intercultural	10. Resolución Viceministerial N.º 052-2021-MINEDU, Disposiciones para la articulación de la Educación Comunitaria con otras modalidades educativas y entidades (p. 7 - punto 5.1.7)
Promotores educativos comunitarios	11. Resolución Viceministerial N.º 036-2015-MINEDU, Normas para la planificación, creación, implementación, funcionamiento, evaluación renovación y cierre de los programas no escolarizados de Educación Inicial - PRONOEI (Anexo 2)
Gestores comunitarios	12. Resolución Viceministerial N.º 211-2021-MINEDU, Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad (p. 18)
Otros	13. Resolución Viceministerial N.º 007-2023-MINEDU (p.11 - punto 5.6)
Auxiliares	14. Resolución Viceministerial N.º 188-2020-MINEDU (p. 38)
Instructor-formador	
Enfermera	
Odontólogo	

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Cabe destacar que algunos de estos agentes educativos provienen del sector salud (psicólogos, tecnólogos médicos, enfermera, odontólogo), mientras que otros no pertenecen a ningún colegio profesional y sus competencias han sido adquiridas principalmente en función de la experiencia (promotores educativos comunitarios, educador comunitario intercultural, gestores comunitarios, intérprete de lengua de señas peruana, modelos lingüísticos, guía intérprete de sordoceguera).

Por otro lado, estos agentes educativos cumplen un rol importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes como complemento y a veces como sustituto del docente. También cumplen un rol importante en materia de bienestar, inclusión y acceso igualitario de los estudiantes al sistema educativo. Así, se puede resaltar a algunos de ellos señalando cómo se vinculan con el aprendizaje y bienestar del estudiante a través de los distintos modelos de servicio, según cada modalidad:

- **El psicólogo** de la institución educativa participa durante la inducción e identificación de necesidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad o talento y superdotación, y en la evaluación psicopedagógica y el plan de orientación individual si el caso lo requiere (Resolución Ministerial N.º 516-2021-MINEDU, p. 22). Este rol se observa en el servicio educativo regular (EBR) y cobra mayor importancia en servicios diferenciados, como en el caso de la Educación Secundaria rural (MSE-Secundaria Tutorial), en los CEBE, en los PRITE y en el SAANEE o el servicio de apoyo educativo que debe asistir a toda escuela.
- **El tecnólogo médico** tiene un rol importante en la EBE para la atención de la población con discapacidad o cuando tienen riesgo de tenerla. Entre sus funciones están fortalecer el trabajo de psicomotricidad y autovalimiento de los estudiantes con discapacidad severa y multidiscapacidad, a fin de lograr que desarrollen una mejor calidad de vida. Asimismo, el terapeuta físico, en el Programa de Intervención Temprana (PRITE), participa en el desarrollo psicomotor de los niños y las niñas de 0 a 3 años, crucial para revertir el riesgo de discapacidad o reducir sus efectos (PPR-Perfiles CAS EBE - Anexo 1.8.3.4). No obstante, desde un enfoque de educación inclusiva, donde se espera que toda la población estudiantil pueda asistir a la misma escuela, este rol es relevante también en la EBR.
- **Los mediadores**, como i) el intérprete de lengua de señas peruana que ha obtenido el título de una institución superior y ii) el intérprete de lengua de señas peruana empírico, que traducen las expresiones de la lengua de señas peruana en expresiones equivalentes de una lengua oral y viceversa para permitir la comunicación y participación de la población con discapacidad auditiva. Igualmente, el modelo lingüístico, persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa de forma proficiente³⁰, actúa como mediador de la lengua y la cultura sorda para promover la adquisición de la lengua de señas peruana en los estudiantes con discapacidad auditiva o estudiantes sordos y hacer comprensible la información brindada por el docente (Decreto Supremo N.º 006-2017-MIMP, art. 3; Resolución Viceministerial N.º 124-2020-Minedu, art. 3).
- **El auxiliar de educación** presta apoyo al docente de Educación Básica Regular -nivel Inicial y secundaria- y al de Educación Especial -nivel Inicial y primaria- con sus actividades formativas y disciplinarias para coadyuvar a la formación integral de los estudiantes (RVM N.º 007-2023-MINEDU).

30 Es la capacidad de adquirir, desarrollar y dominar destrezas lingüísticas en un idioma particular (D.S. N.º 006-2017-MIMP, art. 3).

- **El educador comunitario intercultural**, en el contexto de la Educación Comunitaria (Resolución Viceministerial N.º 052-2021-MINEDU (p. 7 - punto 5.1.7)), es la persona de la comunidad (sabio, sabia, líder, promotor, facilitador o animador) que, guiada por los valores y principios comunitarios, genera y acompaña procesos educativos.
- **El promotor educativo comunitario** es la persona encargada de la atención de niños y niñas en los PRONOEI que debe reunir capacidades esenciales para el desempeño de su rol educativo (Resolución Viceministerial N.º 036-2015-MINEDU anexo 2). Y el gestor comunitario, quien es un actor social voluntario de la comunidad que cuenta con el reconocimiento y respaldo de las autoridades comunales y locales (elegido por asamblea comunal). Su rol es estratégico para la coordinación y articulación del servicio educativo entre la institución educativa o programa educativo, la familia y la comunidad, así como para el fortalecimiento de los aprendizajes comunitarios (Resolución Viceministerial N.º 211-2021-MINEDU, p. 18 y la Resolución Ministerial N.º 516-2021- MINEDU, p. 6).
- **El formador-instructor** de la educación técnico-productiva, según la RVM 188-2020-MINEDU, es un representante de la empresa que realiza el seguimiento y evaluación del proceso formativo de los estudiantes dentro de ella, además asegura la rotación del estudiante en diferentes secciones, departamentos o áreas. Asimismo, en la Educación Secundaria (MSE-Secundaria en Alternancia) participa en el proceso de enseñanza-aprendizaje (los dueños de los centros de producción y emprendedores).

4.3 Principales problemáticas asociadas a la gestión y cualificación de docentes, directores y otros agentes educativos

Las problemáticas asociadas a la gestión y cualificación de los agentes educativos de la EB y ETP son diferenciadas, según agente educativo, como se analizará en la presente sección. En relación con los **docentes** de la Educación Básica Regular, donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes y docentes, se advierten 2 problemas importantes que pueden afectar la calidad del servicio educativo: por un lado, la demanda insatisfecha de docentes titulados y, por otro, la calidad del desempeño docente y su impacto en el logro de los aprendizajes.

En relación con los **otros agentes educativos**, se identifican 3 principales problemáticas: i) la inequidad en las condiciones laborales, ii) la brecha en mecanismos de cualificación y iii) la insuficiente cantidad de estos agentes educativos, como se detalla a continuación.

4.3.1 Sobre los DOCENTES Y DIRECTIVOS

a) Demanda insatisfecha de docentes

La brecha de cobertura educativa en determinados niveles (como Educación Inicial), modalidades (como EBE) y ámbitos geográficos rurales (EBE, EBA, ETP), identificada en la sección previa, se vincula en parte con demandas insatisfechas de docentes, ya sea en número o en nivel de cualificación. Por ejemplo, en Educación Inicial existe un porcentaje alto de docentes que no cuenta con el “título profesional” (77,1 %) ³¹ y, para ampliar el servicio educativo, el Estado recurre a la contratación de docentes de otras especialidades, como primaria y secundaria, frente a la falta de docentes de Educación

31 Censo Educativo 2022

Inicial; así también recurre a la contratación de promotoras educativas comunitarias. Por tanto, para dar respuesta a esta problemática, y posiblemente frente al desabastecimiento de docentes en el servicio educativo, el Minedu ha ido ajustando las normas de contratación para permitir que docentes con una especialización diferente a inicial (primaria o secundaria) puedan ser contratados para cumplir esas funciones.

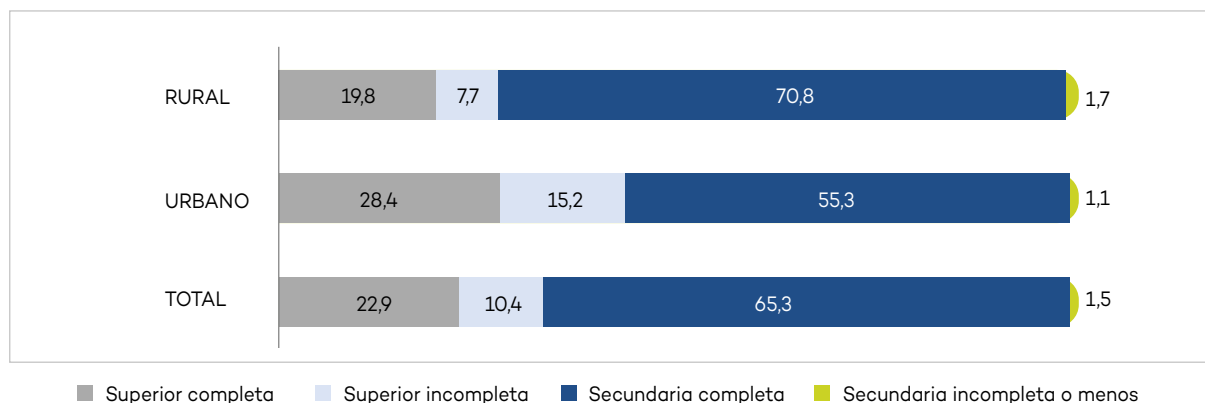
Tabla 15:
Porcentaje de docentes del nivel inicial que cuentan con título pedagógico en las especialidades asociadas al nivel que enseñan

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
TOTAL	72,2	72,0	72,3	73,4	76,1	77,3	77,1
Sexo							
Femenino	73,7	73,1	73,4	74,4	77,1	78,5	78,2
Masculino	35,7	44,0	52,2	46,5	47,5	46,9	47,6
Área							
Urbana	74,7	73,9	72,9	73,7	75,5	76,5	75,8
Rural	61,9	64,3	70,0	72,3	77,5	79,2	80,4

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con el Ministerio de Educación-Censo Educativo 2022.

Así también, con respecto a las promotoras de Educación Inicial No Escolarizada, según el Censo Educativo 2022, el 65,3 % solo tiene secundaria completa; el 22,9 % tiene educación superior completa y el 10,4 % superior incompleta. Se ha identificado un mayor porcentaje de promotoras educativas con educación superior completa o incompleta en el área urbana.

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 de acuerdo con el Ministerio de Educación-Censo Educativo 2022.

De otro lado, de las estadísticas oficiales (Censo Educativo 2022) se deduce que en ningún nivel de la Educación Básica Regular los docentes titulados cubren toda la demanda del servicio educativo, principalmente en el nivel Inicial, como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 16:
Porcentaje de docentes del nivel inicial, primaria y secundaria que cuentan con título pedagógico en las especialidades asociadas al nivel que enseñan

	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Inicial	72,2	72,0	72,3	73,4	76,1	77,3	77,1
Primaria	83,9	84,3	83,7	83,1	83,3	83,4	82,2
Secundaria	83,0	81,3	81,3	81,8	81,7	82,2	80,4

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con el Ministerio de Educación-Censo Educativo 2022.

b) Desempeño docente y su relación con los logros de aprendizaje

El Minedu (2019) identifica como algunas de las causas de los bajos logros de aprendizaje de los estudiantes de EBR i) la poca preparación de los directivos y docentes para la implementación del currículo intencional, debido al limitado conocimiento pedagógico e instruccional y al insuficiente dominio disciplinar, especializado y/o didáctico para la enseñanza en II. EE. unidocentes y polidocentes, así como en EIB; y ii) la escasa promoción de la calidad profesional de los docentes, debido a la limitada cultura de autoevaluación y evaluación del desempeño de directivos y docentes y a las insuficientes oportunidades para el acceso a cargos directivos y promoción magisterial (p.24).

Este diagnóstico coincide con la propia opinión de los docentes, recogida por Minedu, acerca de los aspectos que dificultan su práctica pedagógica, quienes identifican como principales dificultades: “atender los problemas socioemocionales de sus estudiantes” (57,1 %), “proponer e implementar innovaciones o buenas prácticas pedagógicas” (49 %) y “coordinar y responder a la demanda de padres y madres de familia” (48,9 %). Por otro lado, al 56 % de los docentes de EBR de instituciones públicas les gustaría recibir formación para mejorar su desempeño en el aula en todas las temáticas consultadas, entre las que destacan “planificación curricular y experiencia de aprendizaje” (66,5 %), “herramientas o estrategias metodológicas” (66,4 %) y “gestión de herramientas y recursos educativos en entornos digitales” (65,6 %) (Encuesta Nacional a Docentes de Instituciones Educativas Públicas y Privadas, 2021).

De otro lado, la evaluación de impacto de la Educación Inicial, realizada por el proyecto Forges (2016), indicaría que, si bien existe un impacto positivo de asistir a la Educación Inicial en el nivel de logro de comprensión lectora (10 puntos) como en matemática (4,4 puntos), este es considerablemente mayor si se asiste a una inicial escolarizada que a un PRONOEI (10 % en lectura y no significativo en matemática), por lo que resulta necesario mejorar las cualificaciones de los agentes educativos que atienden los PRONOEI, incluyendo a las promotoras.

c) Liderazgo pedagógico del directivo y su relación con los logros de aprendizaje

Los directores tienen entre sus principales funciones ser los líderes pedagógicos de la institución educativa, 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.

En esta línea, el Marco de Buen Desempeño Directivo se estructura en dos dominios: i) gestión de las condiciones para la mejora de los aprendizajes y ii) orientación de los procesos pedagógicos para la mejora de los aprendizajes que ponen énfasis en el liderazgo pedagógico del directivo para una gestión educativa basada en los aprendizajes (Minedu, 2014b).

Con relación al impacto del liderazgo pedagógico del director en el logro de aprendizaje de los estudiantes, algunos de los hallazgos encontrados en el estudio realizado por 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 en matemática, 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, para que el rol del director contribuya en la mejora del clima escolar y en las competencias de los estudiantes, se resalta que debe ser capacitado como un líder 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).

4.3.2 Sobre OTROS AGENTES

A diferencia de los docentes, los otros agentes educativos no cuentan con una carrera pública que promueva el ejercicio de una cultura de meritocracia y el desarrollo de sus competencias, a excepción de los auxiliares de educación. Por otro lado, no cuentan con mecanismos de cualificación a través de la formación, pues en su mayoría han adquirido sus competencias a partir de su experiencia. Como el sistema de contrataciones se basa de forma exclusiva en el reconocimiento de los certificados formativos y no en mecanismos de reconocimiento de sus competencias, sus expectativas de desarrollo profesional y condiciones remunerativas son muy limitadas, más aún, en comparación con los agentes educativos docentes.

a) Brechas en mecanismos de cualificación

Si bien el grupo de otros agentes educativos está compuesto por profesionales del campo de la salud (psicólogo, tecnólogo médico, terapeuta, entre otros), a quienes le son requeridos diversos mecanismos de cualificación (certificación formativa, colegiatura profesional) para ejercer su profesión, existe otro grupo de agentes, como mediadores y educadores comunitarios, que no cuenta con mecanismos de cualificación y reconocimiento de su competencia. Este grupo ha desarrollado su competencia fuera

del sistema educativo a partir de su experiencia en el ejercicio de sus funciones.

Un caso es el de los intérpretes de lengua de señas peruana (ILSP), quienes, aunque no han tenido una oferta de formación certificable disponible para prepararse como intérpretes, dominan la LSP y su enseñanza. Recién en el 2021 se incorporó al Catálogo Nacional de Titulaciones la formación de intérprete, con una certificación de profesional técnico. Otro caso es el del modelo lingüístico, agente que proviene de la comunidad sorda y cuya labor es introducir la lengua y cultura sorda al estudiante con discapacidad auditiva.

Es decir, los intérpretes que laboran en el sistema educativo, así como los modelos lingüísticos, se convierten en competentes en las funciones que ejercen a partir de la experiencia. No obstante, dicha competencia no es reconocida como tal, ni por el sistema educativo ni por el sistema de contrataciones del Estado, motivo por el cual afrontan condiciones laborales con grandes desventajas.

b) Inequidad en las condiciones laborales de los agentes educativos

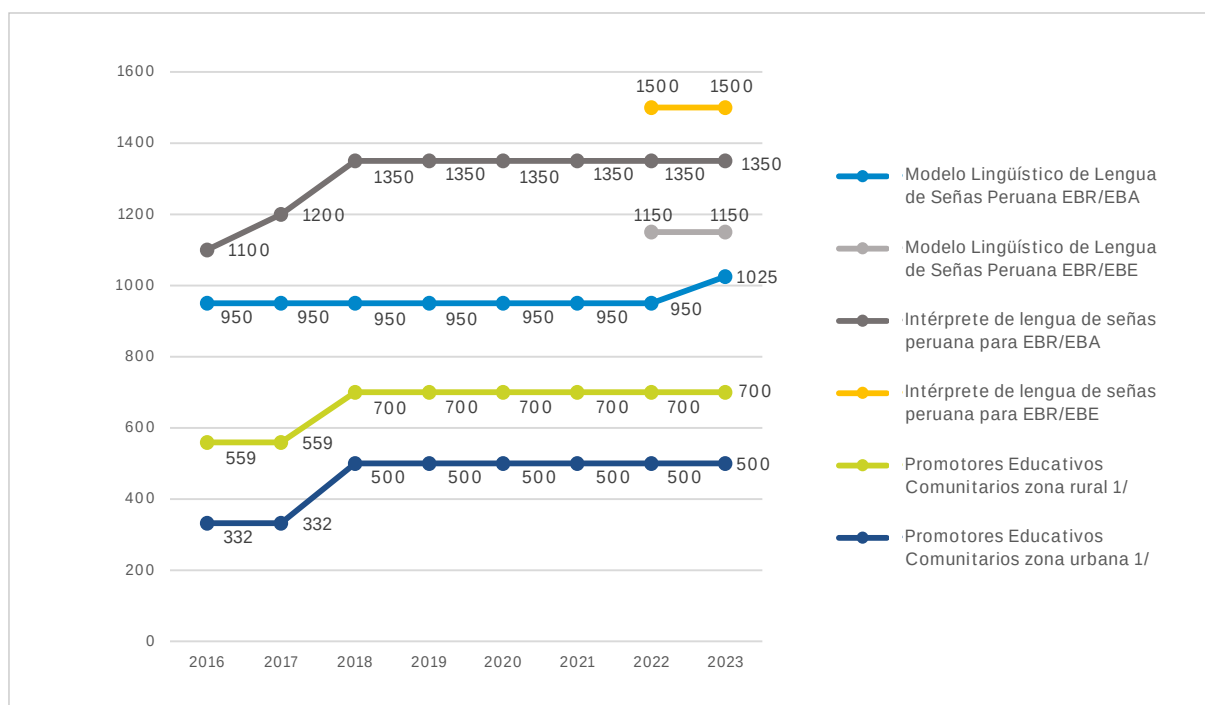
Una comparación entre las retribuciones de los agentes educativos y la remuneración mensual de la Primera Escala Magisterial de los docentes del sector público muestra una marcada diferencia. Tomando en cuenta una jornada laboral estándar de 30 horas semanales, la remuneración de los docentes supera significativamente lo percibido por los modelos lingüísticos e intérpretes de lenguas de señas peruana, llegando a representar un 254 % el salario mínimo vital (SMV). La remuneración de los modelos e intérpretes representan por su parte representa menos del 150 % del SMV, pero trabajan una jornada laboral mayor de entre 40 y 48 horas semanales. Si equiparamos el número de horas de la Primera Escala Magisterial con el número mínimo de horas de la jornada laboral de los modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas peruana (40 horas), podemos notar que la diferencia se incrementa, pues la remuneración de la Primera Escala Magisterial pasa a representar el 338 % del SMV (Anexo 5).

Más aún, en el mismo periodo, la Primera Escala Magisterial ha experimentado un crecimiento del 30 %, mientras que el salario mínimo vital se incrementó en 10 %³². Por consiguiente, podemos concluir que se ha producido un incremento en la brecha salarial existente entre los trabajadores con salarios bajos y los que ganan más, lo que supone una mayor desigualdad económica entre trabajadores del mismo sector. Al mismo tiempo, la ausencia de un ajuste en la retribución percibida por los modelos lingüísticos, los intérpretes de lengua de señas peruana y los promotores educativos comunitarios acorde con el salario mínimo vital supone también mayores dificultades para cubrir sus necesidades básicas, aumento de la pobreza y un detrimento de su calidad de vida.

Por tanto, si bien se observa un incremento en el salario del modelo lingüístico en el 2023, este guarda relación con el incremento del Salario Mínimo Vital de S/ 930 a S/ 1025 y, al parecer, no atiende a una política de reconocimiento y desarrollo de este personal.

32 El salario mínimo vital fue de S/ 930 desde abril de 2018 hasta abril del 2022 y de S/ 1025 desde mayo de 2022 hasta la actualidad.

Figura 2:
Evolución de las retribuciones de los modelos lingüísticos, intérpretes de señas y promotores comunitarios, 2016-2023³³



Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

c) Insuficiente cantidad de agentes educativos contratados

Aunque existe un marco normativo diverso y amplio que promueve el desarrollo de una educación inclusiva y, en específico, la atención de las personas sordas a través de los apoyos educativos necesarios, como son los intérpretes en lengua de señas peruana y los modelos lingüísticos, la cobertura de atención es muy limitada. En el 2019, existía 1 intérprete de lengua de señas peruana para EBR/EBA por cada 123 estudiantes con discapacidad auditiva; mientras que, en el 2021, la situación mejoró a 1 intérprete por cada 60 estudiantes. Así también se observan mejoras en la contratación de modelos lingüísticos siendo que, entre 2019 y 2021, la tasa de atención por estudiantes pasó de 1 por cada 200 estudiantes con discapacidad a 1 por cada 138 estudiantes, de acuerdo con el Censo Educativo 2019-2021. A pesar de estas mejoras, el número de mediadores (intérpretes y modelos) resulta muy insuficiente para garantizar la inclusión de los estudiantes sordos en todo el país.

33 Para el caso de los promotores educativos comunitarios, las retribuciones corresponden a las propinas percibidas en los años 2016 y 2017, las cuales fueron establecidas según la Resolución Viceministerial N° 075-2016-MINEDU y la Resolución Viceministerial N° 059-2017-MINEDU. Asimismo, se consideran las propinas percibidas entre los años 2018 y 2023, de acuerdo con lo establecido en el Decreto Supremo N° 051-2018-EF.

Tabla 17:
Número de estudiantes con discapacidad por intérprete de lengua de señas peruana para EBR/EBA y modelo lingüístico de lengua de señas peruana EBR/EBA

DESCRIPCIÓN	2019	2020	2021
Total de estudiantes con discapacidad auditiva en las modalidades de EBE, EBA, EBR y ETP	3805	3489	3592
Intérprete de lengua de señas peruana para EBR/EBA	31	60	60
Modelo lingüístico de lengua de señas peruana EBR/EBA	19	26	26
Estudiantes con discapacidad por intérprete de lengua de señas peruana para EBR/EBA	123	58	60
Estudiantes con discapacidad por modelo lingüístico de lengua de señas peruana EBR/EBA	200	134	138

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas de acuerdo con el Minedu, Censo Educativo 2019-2021.

d) Brechas y expansión de la Educación Inclusiva a través de la implementación del plan marco

El plan marco que orienta la implementación de la educación inclusiva, aprobado mediante Resolución Ministerial N.º 432-2022-MINEDU, establece metas específicas para el periodo 2022-2024, con el objetivo de orientar el desarrollo de la educación inclusiva con enfoque territorial en los distintos niveles de gobierno de forma articulada y con participación multisectorial que posibilite que las instituciones educativas y programas de educación básica, técnico-productiva y superior fomenten prácticas, cultura y políticas inclusivas para contribuir al desarrollo integral, la participación plena y el desarrollo de competencias de todas y todos los estudiantes durante su trayectoria educativa (Minedu, 2022, p. 8).

Para el cumplimiento de lo establecido en el referido Plan, es necesaria la contratación de personal docente y de otros agentes educativos especializados en educación inclusiva. Por ejemplo, la *línea 1: Identificación, acceso y permanencia de la población no atendida por el sistema educativo en el marco de la educación inclusiva*, tiene metas asociadas a la ampliación de la matrícula de la población excluida del sistema educativo a través de la ampliación de la cobertura de diversos modelos de servicio educativo dirigidos a población EIB, personas con discapacidad, niñas y niños de inicial (ciclo I y II), entre otros. Además, en la *línea 3: Servicios de apoyo educativo*, se propone que para el 2024 se contarán con 1574 instituciones educativas, redes y programas que implementan los SAE internos para la atención de todas las etapas, niveles y modalidades educativa. Por ello,

se necesitan equipos transdisciplinarios de personal docente y otros agentes educativos.

Por tanto, de acuerdo con las prioridades de política del sector Educación para alcanzar los objetivos propuestos en materia de calidad y cierre de brechas de acceso, en el marco de la educación inclusiva es indispensable contemplar la necesidad de ampliar la contratación de este grupo de agentes, asegurando siempre su calidad y las condiciones adecuadas para el ejercicio de sus funciones.

Siendo así, y considerando la fragilidad de la regulación y de las condiciones laborales de estos agentes educativos, es posible concluir que el sistema requiere contar con diferentes mecanismos que permitan determinar sus niveles de cualificación, validen su valor público y les brinden mayor credibilidad social, como el mecanismo de certificación de competencias.

5. Principales resultados de la estimación cualitativa de la demanda de certificación

En esta sección se presentan los principales resultados del estudio, como producto de la aplicación de los procedimientos 7, 8, 9, 10, y 11 (sección 1.2) y que establecen las prioridades de problemáticas, funciones y ocupaciones para efectos de estimar la demanda cualitativa de certificación de competencias de los agentes educativos directamente involucrados en la prestación del servicio de la educación básica y técnico-productiva, considerando las particularidades de los niveles, modalidades y formas educativas.

En tal sentido, los resultados se organizan en 3 grupos prioritarios:

- **Resultado 1:** Funciones prioritarias que atienden problemas prioritarios
- **Resultado 2:** Ocupaciones prioritarias que participan en funciones prioritarias
- **Resultado 3:** Estimación de la demanda prioritaria de certificación de competencias

La siguiente tabla muestra una síntesis de los resultados que se desarrollarán a continuación:

Tabla 18:
Resumen de los resultados

Modalidad, nivel y forma educativa	N.º de funciones identificadas	N.º de funciones priorizadas	Ocupaciones identificadas en las funciones priorizadas	N.º de ocupaciones priorizadas (primera prioridad)
EBR Inicial	38	8	14 ocupaciones de la educación con formación superior en el sistema educativo	3
EBR Primaria	28	6		2
EBR Secundaria	33	7	4 ocupaciones de la salud con formación universitaria en el sistema educativo	1
EBE	31	7		2
EBA	21	4	2 ocupaciones de la salud con formación técnico-profesional en el sistema educativo	2
ETP	16	4		2
Comunitaria	22	4	4 ocupaciones no asociadas al Catálogo Nacional de Ocupaciones	2
Total	189	40	24 ocupaciones	14

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

A continuación se detallan los resultados de la priorización de funciones y ocupaciones de la educación básica y técnico-productiva:

5.1 Resultado 1: funciones prioritarias que atienden problemas prioritarios

La priorización de funciones se realizó basándose en un total de 189 funciones inicialmente identificadas, 144 provenientes del Mapa Funcional del sector (Sineace, 2022a) y 45 funciones adicionales provenientes de la revisión de normas más específicas dictadas por el sector (modelos de servicio, principalmente).

Tabla 19:
Funciones prioritarias según nivel, modalidad y forma educativa

Modalidad, nivel y forma educativa	N.º de funciones identificadas	N.º de funciones priorizadas (m. Hanlon/Pareto)	N.º de funciones priorizadas (gabinete interno)	Trabajo de gabinete (funciones priorizadas 21 %)
Educación inicial	38	27	22	8
Educación primaria	28	20	19	6
Educación secundaria	33	25	25	7
Educación Básica Especial	31	21	14	7
Educación Básica Alternativa	21	16	13	4
Educación comunitaria	22	16	16	4
Educación técnico-productiva	16	11	10	4
Total	189	136	119	40

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

A continuación, como resultado del estudio, se presentan las problemáticas y funciones prioritarias de cada modalidad, nivel y forma educativa a partir de la valoración del juicio de expertos y, en cada caso, se señala al grupo de agentes educativos involucrados, sobre los cuales se analizará, en la siguiente sección, la demanda de certificación de competencias.

a) Modalidad Educación Básica Regular (EBR)



Educación inicial

Para la Educación Inicial, se priorizaron 8 funciones de un total de 38 identificadas. De acuerdo al panel de expertos, estas 8 funciones son prioritarias en Educación Inicial porque contribuyen a reducir las brechas de calidad y acceso oportuno al sistema educativo. Según se señala, esta etapa es crucial por su potencial impacto en el desarrollo de la infancia y vida escolar

futura. Es en esta etapa donde debe empezar la formación del pensamiento crítico para lograr la autonomía necesaria y donde la inclusión temprana de niños/as menores de 3 años al sistema educativo es estratégica, más aún si tienen alguna discapacidad o corren riesgo de tenerla. Por tanto, asegurar su incorporación es fundamental. Dicha inclusión requiere del uso de herramientas pedagógicas inclusivas, como el diseño universal para el aprendizaje, que aseguren la atención a la diversidad de estudiantes. Así también es crucial la educación y prevención de la violencia infantil debido a su impacto en el desarrollo y estabilidad emocional del infante, base sustancial del desarrollo integral. Para lograr ello, resulta fundamental 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 saberes- como prácticas de fortalecimiento y acompañamiento al rol docente. En este contexto, los servicios de apoyo educativo (SAE) son estratégicos porque permiten articular los apoyos necesarios para brindar una atención pertinente y oportuna, eliminando barreras que los estudiantes puedan experimentar, por lo que tienen un fuerte impacto en el logro de aprendizajes y en la reducción de desigualdades (Anexo 6).

A continuación se detallan las principales brechas de la Educación Inicial, los problemas prioritarios y las funciones prioritarias que atienden dichos problemas:

Tabla 20:
Principales brechas de Educación Inicial, problemas y funciones prioritarias

PRINCIPALES BRECHAS – EDUCACIÓN INICIAL	
✓ Dificultad de adaptación a la diversidad. ✓ Incremento en la tasa de deserción interanual. ✓ Desnutrición crónica infantil que afecta el logro de aprendizajes, especialmente en el área rural donde la tasa es de 17 puntos porcentuales mayor 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.	
Problemas prioritarios	Funciones prioritarias
Limitado desarrollo de competencias parentales en las familias o cuidadores principales de menores de 3 años.	1. F19 Ejecutar acciones para el desarrollo de competencias parentales en las familias o cuidadores principales de menores de 3 años, considerando las características culturales de los hogares de los niños y las niñas y la normatividad vigente.
Escasa implementación del diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.	2. F37. Implementar el diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.
Limitado seguimiento y coordinación del proceso de inclusión de los niños y las niñas con discapacidad o en riesgo de adquirirla.	3. F38. Coordinar y dar seguimiento para la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad o en riesgo de adquirirla en las II. EE. o en programas educativos de EBE, EBR, EBA.
Escasa implementación de servicios de apoyo educativos (internos y externos) que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y a otros agentes educativos para la atención de la diversidad de las demandas educativas en la institución educativa.	4. F36. Implementar servicios de apoyo educativos (internos y externos) para que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y a otros agentes educativos en la atención a la diversidad de las demandas educativas de la institución educativa.

Violencia contra niñas, niños y adolescentes	5. F15. Prevenir la violencia contra niñas, niños y adolescentes en instituciones educativas, considerando la normatividad vigente.
Poca presencia de formadores y capacitadores especializados en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de los docentes y la normatividad vigente.	6. F5. Promover la presencia de formadores y capacitadores especializados en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de los docentes y la normatividad vigente.
Limitado desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales y la normativa vigente.	7. F27. Fomentar el pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales y la normativa vigente.
Escasa integración en las prácticas de enseñanza de los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno, de forma crítica y considerando la normativa vigente.	8. F30. Integrar en las prácticas de enseñanza los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno, de forma crítica y considerando la normativa vigente.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.



Educación Primaria

Para la Educación Primaria, se priorizaron 6 funciones de un total de 28 identificadas. De acuerdo al panel de expertos, estas 6 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 a implementar procesos de aprendizaje pertinentes y accesibles y a impulsar acciones para la igualdad de oportunidades en el 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, ya que permite contar con mecanismos de retroalimentación a los docentes para el logro de las competencias de los estudiantes. Por otro lado, el sistema educativo no se da abasto con el trabajo del docente, requiere un trabajo colaborativo con las familias para lograr procesos de aprendizaje más efectivos (Anexo 6).

A continuación se detallan las principales brechas de primaria, los problemas prioritarios y las funciones prioritarias que atienden dichos problemas:

Tabla 21:
Principales brechas de Educación Primaria, problemas y funciones prioritarias

PRINCIPALES BRECHAS – 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 alcanzaron los objetivos de aprendizaje esperados. ✓ En comprensión de textos, alcanzan los objetivos esperados el 37,6 % y el 34,5 % de los estudiantes de segundo y cuarto grado. ✓ Las brechas de logro de aprendizaje se incrementan en el área rural.	
Problemas prioritarios	Funciones prioritarias
Poco desarrollo de la autonomía en los niños y las niñas, así como del significado de la convivencia con otros, la valoración de su entorno y el sentido de pertenencia.	1. F4. Fortalecer la autonomía de los niños y las niñas, el significado de la convivencia con otros, la valoración de su entorno y el sentido de pertenencia, considerando su entorno familiar, cultural, social y natural, y la normatividad vigente.
Limitado desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales y la normatividad vigente.	2. F19. Fomentar el pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales, y la normatividad vigente.
Escasa implementación de estrategias de atención diversificada del proceso educativo, considerando los ritmos y niveles de aprendizaje, la pluralidad lingüística y cultural y la normatividad vigente.	3. F5. Implementar estrategias de atención diversificada del proceso educativo, considerando los ritmos y niveles de aprendizaje, la pluralidad lingüística y cultural y la normatividad vigente.
Escaso trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes y considerando la normatividad vigente.	4. F21. Fomentar el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes y considerando la normatividad vigente.
Pocas acciones para la igualdad de oportunidades en el logro de aprendizajes entre los niños y las niñas, considerando las brechas, su entorno familiar, cultural, social, natural, y la normatividad vigente.	5. F13. Gestionar acciones para la igualdad de oportunidades en el logro de aprendizajes entre los niños y las niñas, considerando las brechas, su entorno familiar, cultural, social, natural, y la normatividad vigente.
Escasa valoración de las fortalezas de los estudiantes, sin la identificación de las barreras educativas que afrontan, los apoyos educativos que requieren y el nivel de desarrollo de sus competencias, limitando la respuesta educativa.	6. F23. Evaluar a las y los estudiantes de forma integral y flexible para identificar las fortalezas, las barreras educativas, los apoyos educativos y las competencias con el fin de dar una respuesta educativa apropiada.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.



Educación Secundaria

Para la Educación Secundaria, se priorizaron 7 funciones de un total de 33 identificadas. De acuerdo al panel de expertos, estas 7 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 de aprendizaje; así también la educación sexual integral brindada de manera oportuna fortalece las condiciones para un buen aprendizaje, evitando 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, 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. Estas funciones, además, se orientan a asegurar la inclusión de los estudiantes considerando las brechas de acceso por género, lengua originaria, discapacidad, ruralidad (14,3 % de atraso escolar) y pobreza (61 % de tasa de conclusión) en línea con los modelos de servicios, así como las tradiciones culturales, el entorno y los saberes. Esto se hace mediante la gestión de la atención bilingüe (F8), la implementación del diseño universal para el aprendizaje como estrategia con enfoque de inclusión (F30), las acciones para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres (F19), y la implementación de los servicios de apoyo educativos (internos y externos) (F29) para fortalecer las capacidades de las II. EE. y atender apropiadamente la diversidad (F29) (Anexo 6).

A continuación se detallan las principales brechas de secundaria, los problemas prioritarios y las funciones prioritarias que atienden dichos problemas:

Tabla 22:
Principales brechas de Educación Secundaria, problemas y funciones prioritarias

PRINCIPALES BRECHAS – EDUCACIÓN SECUNDARIA

- ✓ Acceso: Tasa neta de matrícula del 87 % (2021), 10 puntos porcentuales por debajo de la tasa neta de matrícula de educación primaria. La tasa neta de matrícula en la población con pobreza extrema alcanzó el 78,2 %.
- ✓ 27,1 % de II. EE. urbanas recibe SAANEE vs. el 10,9 % del área rural.
6,6 % con atraso escolar, 8,1 % en II. EE. públicas y 14,3 % en II. EE. rurales.
- ✓ Tasa de transición a Educación Superior 29,7 % en ámbito urbano vs. 19,9 % en ámbito rural (2021).
- ✓ Solo el 14,5 % de estudiantes de segundo grado logra "nivel satisfactorio" de aprendizajes, y en el ámbito rural solo el 2,4 %; en matemática el 19,3 % de estudiantes de segundo grado en II. EE. urbanas vs. 4,8 % en II. EE. rurales.
- ✓ La tasa de conclusión de educación secundaria es 81,3 %. En el ámbito rural 70,4 % y 61% en la población pobre extrema.
- ✓ 5 % de embarazo en adolescentes de 15⁰ a 17 años, 7,4 % en área rural.

Problemas prioritarios	Funciones prioritarias
Limitado desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales, y la normativa vigente.	1. F24. Fomentar el pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales, y la normativa vigente.
Escasa implementación del diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.	2. F30. Implementar el diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.
Escasa implementación de servicios de apoyo educativos (internos y externos) que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y a otros agentes educativos para la atención de la diversidad de las demandas educativas en la institución educativa.	3. F29. Implementar servicios de apoyo educativos (internos y externos) para que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y a otros agentes educativos en la atención a la diversidad de las demandas educativas de la institución educativa.
Escasa formación a estudiantes adolescentes en educación sexual integral (ESI), considerando la pertinencia cultural y la normatividad vigente.	4. F10. Formar a estudiantes adolescentes en educación sexual integral (ESI), considerando la pertinencia cultural y la normatividad vigente.
Escasa orientación educativa que promueva el bienestar y el desarrollo de competencias socioafectivas y cognitivas de los estudiantes.	5. F31. Realizar la orientación educativa de los estudiantes para promover el bienestar y el desarrollo de competencias socioafectivas y cognitivas.
Pocas acciones para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, considerando las brechas y la normatividad vigente.	6. F19. Gestionar acciones para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, considerando las brechas y la normatividad vigente.
8. Limitada atención bilingüe de los estudiantes hablantes de lenguas originarias, considerando las tradiciones culturales, el entorno y la normatividad vigente.	7. F8. Gestionar la atención bilingüe de los estudiantes hablantes de lenguas originarias, considerando las tradiciones culturales, el entorno y la normatividad vigente.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

b) Modalidad Educación Básica Especial (EBE)

Para la Educación Básica Especial, se priorizaron 7 funciones de un total de 31 identificadas. De acuerdo al panel de expertos, estas 7 funciones son prioritarias en la EBE porque se orientan a la atención de las personas con discapacidad y con altas capacidades que se encuentran fuertemente excluidas del sistema educativo o poco atendidas. Estas funciones contribuyen a identificar a las personas con discapacidad para incluirlas de manera oportuna en el sistema educativo, para mejorar sus condiciones de vida y para desarrollar sus competencias. También a dar atención oportuna en la primera infancia a niños/as con discapacidad o riesgo de tenerla para buscar revertirla o reducir su impacto en los aprendizajes; además, permiten cerrar la brecha de atención oportuna y pertinente tanto a la población con discapacidad severa (una de las menos atendidas y donde el desarrollo del autovalimiento resulta fundamental) como a la que posee altas capacidades (equivalente al 5 % de la población). Asimismo, resulta prioritaria la función de formación docente y del conjunto de agentes educativos para la atención de la diversidad desde un enfoque inclusivo, como señala el Reglamento de la LGE. Para ello, la implementación de los servicios educativos de apoyo, incluidos en las escuelas y fuera de ellas, son fundamentales por su impacto en la eliminación de barreras educativas y en el logro de aprendizajes y reducción de desigualdades (Anexo 6).

A continuación se detallan las principales brechas de la EBE, los problemas prioritarios y las funciones prioritarias que atienden dichos problemas:

Tabla 23:
Principales brechas de Educación Básica Especial, problemas y funciones prioritarias

PRINCIPALES BRECHAS – EDUCACIÓN PRIMARIA	
✓ 10,3 % de la población (3 351 919 personas) tiene alguna discapacidad en el Perú. ✓ 9470 II. EE. inclusivas no recibieron el servicio de apoyo SAANEE, lo que significa que 31 536 estudiantes no fueron atendidos por dicho servicio. ✓ Solo el 39,9 % de personas con discapacidad culmina la educación básica y se espera que ello se incremente al 48,2 %. ✓ Solo el 39,2% de adolescentes con discapacidad (12-16 años) asiste a la secundaria (INEI, 2018b).	
Problemas prioritarios	Funciones prioritarias
Escasa implementación de servicios de apoyo educativos (internos y externos) que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y a otros agentes educativos para la atención de la diversidad de las demandas educativas en la institución educativa.	1. F24. Implementar servicios de apoyo educativos (internos y externos) para que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y a otros agentes educativos en la atención a la diversidad de las demandas educativas de la institución educativa.
Limitada identificación de personas con discapacidad que se encuentran fuera del sistema educativo o en riesgo de exclusión, considerando las modalidades, niveles, instancias de gestión educativa descentralizada, gobiernos locales o regionales y normatividad vigente.	2. F2. Identificar a personas con discapacidad que se encuentran fuera del sistema educativo o en riesgo de exclusión, considerando las modalidades, niveles, instancias de gestión educativa descentralizada, gobiernos locales o regionales y normatividad vigente.
Limitada atención en los Programas de Intervención Temprana (PRITE) a los niños y niñas menores de 3 años con discapacidad o riesgo de adquirirla, considerando el tipo de discapacidad, riesgo y normatividad vigente.	3. F1. Atender en los Programas de Intervención Temprana (PRITE) a los niños y las niñas menores de 3 años con discapacidad o riesgo de adquirirla, considerando el tipo de discapacidad, riesgo y normatividad vigente.
Limitada atención a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en condición de discapacidad severa, considerando sus necesidades y normatividad vigente.	4. F3. Atender a niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en condición de discapacidad severa, considerando sus necesidades y normatividad vigente.
Escasa implementación del diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.	5. F31. Implementar el diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.
Limitada atención a estudiantes con talento y superdotación (altas capacidades), con estrategias de enriquecimiento curricular, programas complementarios no escolarizados, entre otras, de acuerdo a sus características y normatividad vigente.	6. F4. Atender a estudiantes con talento y superdotación (altas capacidades), con estrategias de enriquecimiento curricular, programas complementarios no escolarizados, entre otras, de acuerdo a sus características y normatividad vigente.
Limitada formación de docentes y profesionales no docentes de instituciones públicas de educación básica, considerando el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad en materia de discapacidad, considerando la normatividad vigente.	7. F9. Formar a docentes y profesionales no docentes de instituciones públicas de educación básica, considerando el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad en materia de discapacidad, considerando la normatividad vigente.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

c) Modalidad Educación Básica Alternativa (EBA)

Para la Educación Básica Alternativa, se priorizaron 4 funciones de un total de 21 identificadas. De acuerdo al panel de expertos, estas 4 funciones son prioritarias en la EBA porque, dada las características de la población que atiende la modalidad, busca que ella pueda reinserirse en el sistema educativo para incorporarse mejor a la sociedad y al sistema económico. Por tanto, las funciones de reinserción, nivelación y aceleración son importantes, así como los mecanismos de reconocimiento de sus aprendizajes para identificar sus trayectorias educativas y desarrollar capacidades referidas a las actividades económicas y productivas del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes (Anexo 6).

A continuación se detallan las principales brechas de la EBA, los problemas prioritarios y las funciones prioritarias que atienden dichas problemáticas:

Tabla 24:
Principales brechas de Educación Básica Alternativa, problemas y funciones prioritarias

PRINCIPALES BRECHAS – 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 matriculados solo estudia frente a un 21,1 % del área urbana.	
Problemas prioritarios	Funciones prioritarias
Escasos mecanismos de reinserción, nivelación y aceleración en la atención educativa de estudiantes con extra edad, con énfasis en madres adolescentes y familias jóvenes, considerando su entorno sociocultural y normatividad vigente.	1. F10. Implementar mecanismos de reinserción, nivelación y aceleración en la atención educativa de estudiantes con extra edad, con énfasis en madres adolescentes y familias jóvenes, considerando su entorno sociocultural y normatividad vigente.
Deficiente atención educativa relacionada con los aprendizajes de mujeres y hombres de los ámbitos rurales que desarrollan prácticas productivas a lo largo de su ciclo de vida u otros conocimientos tradicionales o ancestrales, de acuerdo con su entorno cultural y social y normatividad vigente.	2. F12. Optimizar la atención educativa de los aprendizajes de mujeres y hombres de los ámbitos rurales que desarrollan prácticas productivas a lo largo de su ciclo de vida u otros conocimientos tradicionales o ancestrales, de acuerdo con su entorno cultural y social y normatividad vigente.
Limitada identificación de la trayectoria educativa de jóvenes y adultos para su articulación con procesos educativos permanentes, considerando su experiencia, entorno cultural y social y normatividad vigente.	3. F8. Identificar la trayectoria educativa de jóvenes y adultos para su articulación con procesos educativos permanentes, considerando su experiencia, entorno cultural y social y normatividad vigente.
Limitado desarrollo de las capacidades de los estudiantes referidas a actividades económicas y productivas del entorno en el que se desenvuelven, considerando su desempeño y normatividad vigente.	4. F9. Desarrollar capacidades referidas a las actividades económicas y productivas del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, considerando su desempeño y normatividad vigente.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

d) Educación Comunitaria (EC)

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 (Anexo 6).

A continuación se detallan las principales brechas de la Educación Comunitaria, los problemas prioritarios y las funciones prioritarias que atienden dichas problemáticas:

Tabla 25:
Principales brechas de la Educación Comunitaria, problemas y funciones prioritarias

PRINCIPALES BRECHAS – EDUCACIÓN COMUNITARIA	
✓ Limitado reconocimiento oficial de los conocimientos y saberes comunitarios practicados por diversidad de pueblos originarios, afroperuanos, comunidades rurales y sectores populares que están en la base de la preservación de la biodiversidad, la soberanía alimentaria y la identidad cultural. ✓ Erosión de saberes y valores comunitarios asociados al cuidado de los bienes comunes, al patrimonio inmaterial y a la biodiversidad nacional. ✓ El no reconocimiento de la diversidad de trayectorias y culturas educativas, las cuales se desarrollan en una diversidad de contextos culturales, religiosos, sociales y económicos que configuran culturas educativas específicas.	
Problemas prioritarios	Funciones prioritarias
Escasos mecanismos de evaluación y certificación de los aprendizajes logrados, considerando los lineamientos institucionales vigentes de Educación Comunitaria.	1. F6. Implementar mecanismos de evaluación y certificación de los aprendizajes logrados, considerando los lineamientos institucionales vigentes de Educación Comunitaria.
Escaso reconocimiento al aporte de los educadores comunitarios (sabios, líderes, promotores, facilitadores) en los procesos de convivencia-aprendizaje, considerando los lineamientos institucionales vigentes de Educación Comunitaria.	2. F9. Reconocer el aporte de los educadores comunitarios (sabios, líderes, promotores, facilitadores) en los procesos de convivencia-aprendizaje, considerando los lineamientos institucionales vigentes de Educación Comunitaria.
Escasa convalidación de los aprendizajes comunitarios debidamente certificados ante las instituciones de educación básica y educación técnica-productiva.	3. F14. Promover la convalidación de los aprendizajes comunitarios debidamente certificados ante las instituciones de educación básica y educación técnica-productiva.
Poca articulación de las prácticas educativas comunitarias en los programas y proyectos según los lineamientos institucionales vigentes.	4. F16. Promover mecanismos de articulación de las prácticas educativas comunitarias en los programas y proyectos según los lineamientos institucionales vigentes.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

e) Educación Técnico-Productiva (ETP)

Para la educación técnico-productiva, se priorizaron 4 funciones de un total de 16 identificadas. De acuerdo al panel de expertos, estas 4 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 que cuenten 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 (Anexo 6).

A continuación se detallan las principales brechas de la ETP, los problemas prioritarios y las funciones prioritarias que atienden dichas problemáticas:

Tabla 26:
Principales brechas de Educación Técnico-Productiva, problemas y funciones prioritarias

PRINCIPALES BRECHAS – EDUCACIÓN TÉCNICO-PRODUCTIVA	
✓ Acceso: solo el 74 % 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.	
Problemas prioritarios	Funciones prioritarias
Escasas acciones de articulación entre el sector productivo y el CETPRO para asegurar la pertinencia de la oferta formativa y mejorar los estándares de empleabilidad.	F16. Promover acciones de articulación entre el sector productivo y el CETPRO para asegurar la pertinencia de la oferta formativa y mejorar los estándares de empleabilidad.
Falta de implementación de mecanismos para el reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos por las y los estudiantes de la educación básica (EBR, EBA, EBE) y educación comunitaria.	F15. Implementar mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos por las y los estudiantes en la educación básica (EBR, EBA y EBE) y educación comunitaria.
Insuficiente soporte académico y acompañamiento al estudiante, considerando la normatividad vigente.	F5. Desarrollar el servicio de soporte académico y acompañamiento al estudiante, considerando la normatividad vigente.
Limitado acceso, promoción y culminación en la formación técnico-productiva de las personas con discapacidad, de acuerdo con la normatividad vigente.	F7. Promover el acceso, la promoción y la culminación en la formación técnico-productiva de las personas con discapacidad, de acuerdo con la normatividad vigente.

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

5.2 Resultado 2: ocupaciones prioritarias que participan en funciones prioritarias

Para la identificación de las ocupaciones involucradas con las funciones prioritarias, se realizaron tres procedimientos: i) la identificación de actores clave en función del análisis de la normativa (presentada en la sección 3); ii) la clasificación de las ocupaciones relacionadas con el sector Educación, de acuerdo con el análisis de los diferentes clasificadores de ocupaciones; y iii) la identificación de los empleos relacionados con las ocupaciones.

5.2.1 Clasificación de ocupaciones

Para la clasificación de ocupaciones relacionadas con la educación básica y técnico-productiva, se analizaron de forma comparada los 6 clasificadores de ocupaciones 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).

Para los fines del presente estudio, se utilizó el Clasificador Nacional de Ocupaciones (CNO) del INEI, dado que este es usado a nivel nacional para compilar y difundir datos oficiales sobre empleo. El CNO permite clasificar de forma estandarizada las ocupaciones en 4 niveles de competencia y en 10 grandes grupos (los grupos 1, 2 y 3 corresponden a niveles de competencia profesional), reflejando así la actual estructura ocupacional del país y favoreciendo una mejor comprensión del mercado laboral.

Producto de este análisis se obtuvo un total de 24 ocupaciones, las cuales se organizan 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 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.

A continuación se detallan los tres grupos de ocupaciones identificadas:

Tabla 27:
Listado de ocupaciones identificadas en la Educación Básica y Técnico-Productiva

Tipo de ocupación en educación	Categoría ocupacional CNO (2015)	Nivel de competencia CNO (2015)	Grupo ocupacional sector público
Ocupaciones vinculadas a la educación/docencia ^{1/} , con formación superior			
Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	Gran Grupo 1: directores y gerentes	Nivel de competencia 4	Profesionales
Profesores de enseñanza inicial	Gran Grupo 2: profesionales científicos e intelectuales		
Profesores de enseñanza primaria			
Profesores de enseñanza secundaria			
Profesores de formación profesional			
Gestores educativos			
Docentes bilingües de lenguas originarias del Perú			
Profesor de alfabetización			
Educadores para necesidades especiales			
Profesores de Educación Técnico-Productiva			

Tipo de ocupación en educación	Categoría ocupacional CNO (2015)	Nivel de competencia CNO (2015)	Grupo ocupacional sector público
Ocupaciones vinculadas a la educación/docencia ^{1/} , con formación superior			
Especialistas en métodos pedagógicos	Gran Grupo 2: profesionales científicos e intelectuales	Nivel de competencia 4	Profesionales
Instructores en tecnología de la información			
Auxiliar de educación			
Especialistas en formación del personal			
Ocupaciones vinculadas al campo de la salud, con formación universitaria y técnico profesional			
Psicólogos	Gran Grupo 2: profesionales científicos e intelectuales	Nivel de competencia 4	Profesionales
Enfermera			
Odontólogos			
Tecnólogo médico			
Enfermera técnica	Gran Grupo 3: profesionales técnicos	Nivel de competencia 3	Técnicos
Técnicos y asistentes fisioterapeutas			
Otras ocupaciones vinculadas al sistema educativo			
Educador comunitario intercultural	No se encuentran en el CNO		
Promotores educativos comunitarios			
Gestores comunitarios			
Modelo lingüístico (mediador)			

Nota. 1/ Se identificó la ocupación de bibliotecario, pero no se vincula a ninguna de las 189 funciones identificadas. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Por tanto, de acuerdo al análisis de empleos, perfil, funciones y niveles de responsabilidad, se determinó que existen al menos 70 empleos (cargos o puestos laborales de actores clave) involucrados en la prestación del servicio educativo de la EB y ETP, los cuales se agrupan en 24 ocupaciones -considerando los criterios de clasificación del Clasificador Nacional de Ocupaciones-, de las que 4 no se encuentran clasificadas en el CNO. Así también se identifica que, en todos los casos, estas ocupaciones corresponden a los niveles de competencia profesional 3 y 4, equivalentes a los niveles 5-8 del MNCP.

5.3 Resultados 3: estimación de la demanda prioritaria de certificación de competencias

Con relación a la estimación de la demanda de certificación de competencias, se obtuvo como resultado, según nivel, modalidad y forma educativa, 14 ocupaciones como primera prioridad y 11 como segunda prioridad. Así también, de manera transversal a toda la educación básica y técnico-productiva, se identificaron 6 ocupaciones como primera prioridad y 6 como segunda prioridad.

Los resultados de la estimación de la demanda de certificación de competencias fueron obtenidos en función de la aplicación de 4 criterios, como se señaló en la sección metodológica:

- **Criterio 1:** Disponibilidad por parte de las ocupaciones de mecanismos de certificación académica
- **Criterio 2:** Exigencia legal de colegiación para el ejercicio de las funciones
- **Criterio 3:** Obtención de competencias laborales exclusivamente a través del trabajo
- **Criterio 4:** Densidad de participación de la ocupación en las funciones priorizadas

A continuación se detallan los resultados de la aplicación de cada uno de los 4 criterios y se presentan los resultados de estimación de la demanda (primera y segunda prioridad) de ocupaciones/empleos/agentes a) a nivel específico (según nivel, modalidad y forma educativa) y b) a nivel transversal o global (según *ranking de prioridad* de la EB y ETP).

- i) Respecto al primer criterio evaluado (C1): **“Disponibilidad por parte de las ocupaciones de mecanismos de certificación académica”**, del total de 24 ocupaciones, se identificó que 16 cuentan con mecanismos de certificación académica, como es el caso de los profesores de la educación básica (EBR, EBE, EBA) y técnico- productiva, mientras que 8 ocupaciones no cuentan con dichos mecanismos, de acuerdo al siguiente detalle:

Tabla 28:
Ocupaciones con y sin mecanismos de certificación académica

OCUPACIONES CON MECANISMOS DE CERTIFICACIÓN ACADÉMICA	OCUPACIONES SIN MECANISMOS DE CERTIFICACIÓN ACADÉMICA
- Profesores de enseñanza inicial - Profesores de enseñanza primaria - Profesores de educación técnico- productiva - Profesores de formación profesional - Profesores de enseñanza secundaria - Profesor de alfabetización - Docentes bilingües de lenguas originarias del Perú - Auxiliar de educación - Gestores educativos - Instructores en tecnología de la información - Psicología - Enfermería técnica - Enfermería - Técnicos y asistentes fisioterapeutas - Odontología - Tecnología médica	- Especialistas en métodos pedagógicos (intérprete de ISP, guía/intérprete de sordoceguera)³⁴ - Educadores para necesidades especiales - Promotores educativos comunitarios - Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación - Modelo lingüístico - Educador comunitario intercultural - Gestores comunitarios - Especialistas en formación del personal

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

34 Excepto el docente de Educación Básica Especial que, igual que otro docente, cuenta con mecanismos de cualificación.

Para la clasificación de empleos en ocupaciones, se evaluó el perfil general requerido por cada empleo que compone la ocupación. Por ejemplo, la ocupación de “*especialistas en métodos pedagógicos*” tiene entre sus empleos a los “acompañantes pedagógicos de la educación básica”³⁵ y a los “coordinadores”³⁶, 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” disponen de mecanismos de certificación como profesores, no disponen de mecanismos de cualificación para asumir el ejercicio de sus funciones directivas. Sus competencias se van desarrollando, principalmente, a través de la experiencia y de cursos cortos, que no necesariamente miden la adquisición de la competencia.

Un caso particular es la ocupación de “educadores para necesidades especiales” que, de acuerdo a los criterios de clasificación del CON, agrupa empleos, como i) docente de Educación Básica Especial, ii) intérprete de lengua de señas peruana (ILSP) con formación, iii) ILSP empírico y iv) guía e intérprete de sordoceguera. Los dos primeros agentes educativos cuentan con mecanismos de certificación académica, mientras que los dos últimos no. En este caso se optó por asignar el puntaje mayor a dicha ocupación, en función de la necesidad de certificación de al menos uno de los empleos involucrados.

- ii) Respecto al segundo criterio evaluado (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 colegiatura, además de formación conducente al grado y título profesional, como es el caso de psicología, enfermería, odontología y tecnología médica³⁷.
- iii) Respecto al tercer criterio evaluado (C3): **“Obtención de competencias laborales 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-formador³⁸).
- iv) Respecto al cuarto criterio (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

35 De acuerdo con la 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.

36 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.

37 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 ello, no es equivalente a la exigencia legal de colegiación.

38 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 su rotación en diferentes secciones, departamentos o áreas dentro de ella (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.

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 Inicial³⁹ (con una baja tasa de cobertura), 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 a 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 educación técnico-productiva⁴⁰ 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 requerida⁴¹.

La tabla siguiente resume el resultado del análisis binario, de ocupaciones y funciones prioritarias, el cual indica la intensidad en la que cada ocupación participa en las funciones prioritarias (identificadas previamente) de cada nivel, modalidad o forma educativa.

Tabla 29:
Densidad de participación de la ocupación en las funciones priorizadas según nivel, modalidad y forma educativa

	Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	Profesores de Educación Técnico-Productiva	Profesores de formación profesional	Profesores de enseñanza inicial	Profesores de enseñanza primaria	Profesores de enseñanza secundaria	Educadores para necesidades especiales	Especialistas en métodos pedagógicos	Instructores en tecnología de la información	Profesor de alfabetización	Auxiliar de educación	Especialistas en formación del personal
EBR INICIAL	5	0	0	7	7	0	7	8	0	0	1	0
EBR PRIMARIA	3	0	0	6	6	6	6	6	1	0	0	0
EBR SECUNDARIA	3	0	4	7	7	7	7	6	2	0	0	0
EBE	5	0	0	6	6	0	6	7	0	0	2	0
EBA	2	0	2	0	0	0	3	0	0	4	0	0
EC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
ETP	4	4	0	0	0	1	3	2	0	1	0	4

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

39 Decreto Supremo N.º 001-2023-MINEDU (Anexo 6).

40 Decreto Supremo N.º 001-2022-MINEDU, p. 11.

41 Decreto Supremo N.º 001-2023-MINEDU (Anexo 6).

	Docentes bilingües de lenguas originarias del Perú	Gestores educativos	Psicología	Enfermería	Odontología	Tecnología médica	Enfermería técnica	Técnicos y asistentes fisioterapeutas	Educador comunitario intercultural	Promotores educativos comunitarios	Gestores comunitarios	Modelo lingüístico
EBR INICIAL	7	0	4	1	0	0	1	0	0	7	0	5
EBR PRIMARIA	6	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	3
EBR SECUNDARIA	8	6	5	1	0	1	1	1	0	0	0	4
EBE	5	0	4	0	0	3	0	3	0	0	0	3
EBA	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EC	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0
ETP	1	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	2

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

5.3.1 Estimación de la demanda ESPECÍFICA de ocupaciones/empleos/agentes (1.^a y 2.^a prioridad)

A continuación se resumen –por cada modalidad, nivel y forma educativa– las principales problemáticas, las funciones más relevantes para atender dichas problemáticas y las ocupaciones y agentes educativos que participan en funciones que han sido seleccionadas como prioritarias, para efectos de certificación de competencias:

Tabla 30:
Educación Inicial

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
1	Especialistas en métodos pedagógicos	- Acompañantes pedagógicos de la educación básica - Coordinadores de las redes educativas rurales	Primera prioridad
2	Educadores para necesidades especiales	- Profesor de EBE de inicial, primaria y PRITE (ciclo I) - Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruana e ii) ILSP empírico - Guías intérpretes para sordoceguera	Primera prioridad
3	Promotores educativos comunitarios	El PEC es la persona encargada de la atención de niñas y niños en los PRONOEI	Primera prioridad
4	Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	- Director de institución educativa - Director de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú - Director o director general de instituciones educativas privadas	Segunda prioridad
5	Modelo lingüístico	Persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa	Segunda prioridad

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Tabla 31:
Educación Primaria

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
1	Especialistas en métodos pedagógicos	- Acompañantes pedagógicos de la educación básica - Coordinadores de las redes educativas rurales	Primera prioridad
2	Educadores para necesidades especiales	- Profesor de Educación Básica Especial - Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruana e ii) ILSP empírico - Guías intérpretes para sordoceguera	Primera prioridad
3	Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	- Director de institución educativa - Subdirector de institución educativa - Director de II. EE. bilingües de lenguas originarias del Perú - Director o director general de instituciones educativas privadas	Segunda prioridad
4	Modelo lingüístico	Persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa	Segunda prioridad

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Tabla 32:
Educación Secundaria

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
1	Educadores para necesidades especiales	- Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruana e ii) ILSP empírico - Guías intérpretes para sordoceguera	Primera prioridad
2	Especialistas en métodos pedagógicos	- Acompañantes pedagógicos de la educación básica - Coordinador pedagógico (MSE-JEC/MSE-SRE/EIB) - Coordinador de tutoría y orientación educativa (MSE-JEC) - Coordinador de núcleo educativo (MSE-ST) - Coordinador psicopedagógico (MSE-AEHS) - Coordinador de bienestar y residencia (MSE-AEHS)/Responsable de bienestar (MSE-SA/ MSE-SRE) / Coordinador de residencia estudiantil (MSE-SRE)	Segunda prioridad
3	Modelo lingüístico	Persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa	Segunda prioridad

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Tabla 33:
Educación Básica Especial

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
1	Especialistas en métodos pedagógicos	- Acompañantes pedagógicos de la educación básica - Coordinadores de las redes educativas rurales	Primera prioridad
2	Educadores para necesidades especiales	- Profesor de EBE de inicial, primaria y PRITE (ciclo I) - Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruana e ii) ILSP empírico - Guías intérpretes para sordoceguera	Primera prioridad
3	Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	- Director de Institución Educativa (IE) de Educación Básica Especial (EBE) - Director o director general de instituciones educativas privadas	Segunda prioridad

Tabla 34:
Educación Básica Alternativa

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
1	Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	- Director de IE de Educación Básica Alternativa - Subdirector de institución educativa - Director o director general de instituciones educativas privadas	Primera prioridad
2	Educadores para necesidades especiales	- Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruana e ii) ILSP empírico - Guías intérpretes para sordoceguera	Primera prioridad
3	Profesor de alfabetización	- Facilitador de alfabetización - Profesor de Educación Básica Alternativa (EBA)	Segunda prioridad

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Tabla 35:
Educación Comunitaria

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
1	Educador comunitario intercultural	- Sabios y sabias - Líderes reconocidos - Facilitadores - Promotores - Líderes locales - Autoridades comunitarias - Sabios de la comunidad-yachachiq - Actor voluntario de la comunidad que cuenta con el reconocimiento y respaldo de las autoridades comunales y locales	Primera prioridad

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
2	Gestores comunitarios	• Actor voluntario de la comunidad que cuenta con el reconocimiento y respaldo de las autoridades comunales y locales	Primera prioridad

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Tabla 36:
Educación Técnico-Productiva

	OCUPACIONES PRIORITARIAS	EMPLEOS	ORDEN
1	Directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación	• Director de Centro de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) • Subdirector de institución educativa	Primera prioridad
2	Especialistas en formación del personal	• Formador-instructor	Primera prioridad
3	Especialistas en métodos pedagógicos	• Acompañantes pedagógicos de la educación básica • Coordinador académico del CETPRO	Segunda prioridad
4	Modelo lingüístico	• Persona sorda usuaria de la lengua de señas peruana que se vincula e interactúa con la comunidad educativa	Segunda prioridad
5	Educadores para necesidades especiales	• Intérprete para personas sordas que incluye a i) intérprete de lengua de señas peruana e ii) ILSP empírico • Guías intérpretes para sordoceguera	Segunda prioridad

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

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

Para la estimación de la demanda de certificación de competencias, a nivel general o transversal, se sumaron los puntajes obtenidos por cada ocupación en cada nivel, modalidad y forma educativa y se identificaron, 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 diferentes, según el nivel, modalidad o forma educativa donde son requeridos (Tabla 1), mientras que las 6 ocupaciones en segundo orden de prioridad comprenden 13 empleos.

Tabla 37:
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 %
		Director de centro de Educación Técnico- Productiva (CETPRO).	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 %
		Coordinador de bienestar y residencia (MSE-AEHS)/ Responsable de bienestar (MSE-SA/MSE-SRE)/ Coordinador de residencia estudiantil (MSE-SRE).	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 2 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 y técnico-productiva de las personas en condición de discapacidad⁴². 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 a 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 del aprendizaje de los estudiantes en comprensión lectora y en 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, para que el rol del director contribuya en la mejora del clima escolar y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, se resalta que debe ser capacitado como un líder 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. Considerando el impacto positivo que tiene el liderazgo pedagógico del director en el logro del aprendizaje de los estudiantes -principalmente en los que presentan mayores barreras para el aprendizaje- y que no disponen de mecanismos de certificación académica para el ejercicio de sus funciones directivas, ha sido identificado como una ocupación priorizada.

42 Limitado acceso a la educación de las personas en condición de discapacidad. 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 (ENAO, 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 las 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 los incluyen en una escuela de EBR, mayor es su rendimiento (UMC, Minedu, 2018, p.27).

- **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”. Estos empleos 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 efectuar 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 del 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. Entre sus principales funciones se encuentran las de 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, 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 indispensable 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 deben aprender a lo largo de su trayectoria educativa.

Actualmente, existen muy pocos modelos lingüísticos por cada estudiante sordo. De acuerdo con el 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 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 posibilitaría al modelo lingüístico 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 los conduzcan a la obtención del título profesional, también presentan 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.

Asimismo, se identifican otras **6 ocupaciones** con **segundo orden** de prioridad, las cuales comprenden 13 empleos diferentes, según el nivel, modalidad o forma educativa (Tabla 38).

Tabla 38:
Ocupaciones y empleos con segundo orden de prioridad para fines de certificación de competencias

N.º	OCUPACIÓN	EMPLEO	TOTAL	NECESIDAD DE CERTIFICACIÓN	PRIORIDAD
1	Especialista en formación del personal	Formador-instructor.	46	69,5 %	Segunda prioridad
2	Promotor educativo comunitario	El PEC es la persona encargada de la atención del niño o niña en los PRONOEI.	46	69,5 %	
3	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.	45	65,2 %	
4	Profesores de enseñanza inicial	Profesor/a de educación inicial.	44	56,5 %	
		Profesor/a Coordinador/a del Programa No Escolarizado de Educación Inicial (PRONOEI).	44	56,5 %	
5	Profesores de enseñanza primaria	Profesor de educación primaria.	44	56,5 %	
		Profesor con encargatura de director (Servicio de educación multigrado rural).	44	56,5 %	
		Profesor de educación física.	44	56,5 %	
6	Profesores de enseñanza secundaria	Profesor de educación secundaria en las diferentes especialidades.	38	52,1 %	
		Docentes tutoriales (MSE-JEC/MSE-ST/MSE-SA/MSE-SER).	38	52,1 %	
		Docente monitor (MSE-SA).	38	52,1 %	
		Equipo de educadores especializados.	38	52,1 %	
		Profesor de educación física.	38	52,1 %	

Nota. Elaborada por la Dirección de Evaluación y Políticas.

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

6. 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) aún persisten limitaciones de acceso por género, área geográfica, lengua materna y discapacidad; ii) persisten las 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 y ciencia y tecnología; iii) los indicadores de deserción y analfabetismo muestran marcadas diferencias de acuerdo al área geográfica.
- Asimismo, todos los indicadores del sector analizados evidencian que las brechas se incrementan de acuerdo al nivel socioeconómico, área geográfica, lengua materna y discapacidad, especialmente se identifica que la pobreza es un elemento estructural que afecta de manera transversal el acceso y logro de aprendizajes en la educación básica y técnico-productiva, y que los estudiantes del área rural y estudiantes con discapacidad son los más afectados. por ello, se pone de manifiesto la obligación de repensar el servicio de educación para minimizar las brechas con miras a una educación integral de calidad con equidad e inclusión, es decir, tomando en cuenta las necesidades de todos los estudiantes.
- En ese sentido, el presente estudio identificó un total de 189 funciones del sector Educación necesarias para la provisión del servicio educativo, las cuales fueron valoradas de acuerdo con 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, y obtuvo como resultado la priorización de 40 funciones asociadas a la problemática específica de cada nivel, modalidad y forma educativa.
- Se identificaron funciones priorizadas 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) gestión de 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 priorizadas, 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 lenguas de señas peruana, modelo lingüístico, promotores educativos comunitarios, entre otros); no obstante, en ambos grupos se han registrado 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 los 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 su parte, los otros agentes educativos tienen un marco normativo frondoso, poco estructurado y heterogéneo, y 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 las problemáticas relacionadas 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 de 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 y se obtuvieron como primera prioridad 14 ocupaciones y 11 de segunda prioridad, según nivel, modalidad y forma educativa, para la atención de las funciones priorizadas. Respecto a la primera prioridad, se antepusieron 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 y se obtuvieron como resultado 6 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 y 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”, esta ocupación contribuye a reducir las brechas de acceso, aprendizaje y permanencia de los estudiantes con discapacidad, así como 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 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, a su vez, reduciría las asimetrías salariales o aumentaría su empleabilidad.

- Sobre los “directores de servicios en centros de enseñanza y capacitación”, estos 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 del centro de enseñanza. Asimismo, participan en más del 62 % de las funciones priorizadas en el nivel Inicial, 71 % en EBE y 100% 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, competencias que 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 efectuar 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, en relación con 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.

7. 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 y estimule 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 les 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.). Priorization. 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.oitcenterfor.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/gmmfpoeccl.pdf>
- National Association of County & City Health Officials. (s.f.). Guide to Prioritization Techniques. <https://www.naccho.org/uploads/downloadable-resources/Gudie-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>

Anexo 1. Marco normativo, políticas sectoriales y multisectoriales

LEY/DS/RM/RVM
LEYES
Ley N° 31224, Ley de organización y funciones del Ministerio de Educación
Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial
Ley N° 28044, Ley General de Educación
Ley N° 31431 de 2022, Ley que incorpora al profesional odontólogo en la comunidad educativa.
DECRETOS SUPREMOS
Decreto Supremo N° 095-2022-PCM, Plan Estratégico de Desarrollo Nacional al 2050
D.S N° 014-2022-MINEDU, Política Nacional de Actividad Física, Recreación, Deporte y Educación Física
Decreto Supremo N° 164-2021-PCM, 2021, Política General de Gobierno
Decreto Supremo N° 013-2021-TR, Política Nacional de Empleo Decente
Decreto Supremo N° 012-2021-MINEDU, decreto supremo que crea el Marco Nacional de Cualificaciones del Perú – MNCP
Decreto Supremo N° 008-2021-MIMP, Política Nacional Multisectorial para las Niñas, Niños Y Adolescentes al 2030
Decreto Supremo 007-2021-MINEDU, decreto supremo que modifica el reglamento de la Ley General de Educación
Decreto Supremo N° 007-2021-MIMP, Política Nacional Multisectorial en Discapacidad para el Desarrollo al 2030
Decreto Supremo N° 015-2020-MINEDU, Norma que regula el procedimiento, requisitos y condiciones para las contrataciones de profesores y su renovación, en el marco del contrato de servicio docente en educación básica, a que hace referencia la Ley N° 30328, Ley que establece medidas en materia educativa y dicta otras disposiciones
Decreto Supremo N° 012-2020-MINEDU, Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva
Decreto Supremo N° 009-2020-MINEDU, Proyecto Educativo Nacional al 2036
Decreto Supremo N° 009-2020-MC, Política Nacional de Cultura
Decreto Supremo N° 003-2020-MINEDU, 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
Decreto Supremo N° 255-2019-EF, Política Nacional de Inclusión Financiera
Decreto Supremo N° 013-2019-MINEDU, Política Nacional de Juventud
Decreto Supremo N° 008-2019-MIMP, Política Nacional de Igualdad de Género
Decreto Supremo 004-2019- MINEDU, decreto Supremo que modifica 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
Decreto Supremo N° 345-2018-EF, Política Nacional de Competitividad y Productividad
Decreto Supremo N° 013-2018-MINEDU, Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales
Decreto Supremo N° 006-2017-PCM, Política Nacional de Protección al Consumidor
Decreto Supremo N° 015-2016-PCM, Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación
Decreto Supremo N° 006-2016-MINEDU, Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe

Decreto Supremo N° 003-2015-MC, Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural
Decreto Supremo 017-2012-ED, Política Nacional de Educación Ambiental
Decreto Supremo N° 011-2012-ED, Reglamento de la Ley N° 28044 Ley General de Educación
RESOLUCIONES
Resolución Ministerial N° 417-2022-MINEDU, Modificaciones al Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial
Resolución Ministerial N° 165-2022-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo de Secundaria con Formación Técnica
Resolución Ministerial N° 321-2021-MINEDU, aprueba el documento denominado "Estructura, contenido y criterios para la agrupación y priorización del Marco Nacional de Cualificaciones del Perú - MNCP"
Resolución Ministerial N°204-2021-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia
Resolución Ministerial N°516-2021-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Secundaria Tutorial
Resolución Ministerial N°168-2021, Modelo de Servicio Educativo para Personas Privadas de Libertad de la Educación Básica Alternativa
Resolución Ministerial N°451-2020-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo para personas adultas mayores
Resolución Ministerial N°537-2019-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes
Resolución Ministerial N°519-2018-MINEDU, Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe
Resolución Viceministerial N°057-2022-MINEDU, Orientaciones para el desarrollo del Programa de Alfabetización de la Educación Básica Alternativa
Resolución Viceministerial N°138-2022-MINEDU, Orientaciones para la implementación del Modelo de Servicio Educativo Secundaria con Residencia Estudiantil en el ámbito rural
Resolución Viceministerial N°340-2021-MINEDU, Disposiciones para la implementación del modelo de servicio educativo jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria
Resolución Viceministerial N° 211-2021-MINEDU, Lineamientos de Aprendo en Casa, Aprendo en Escuela y Aprendo en Comunidad
Resolución Viceministerial N°052-2021-MINEDU, Disposiciones para la articulación de la Educación Comunitaria con otras modalidades educativas y entidades
Resolución Viceministerial N°124-2020-MINEDU, Aprobar el perfil del modelo lingüístico
Resolución Viceministerial N°326-2019-MINEDU, Disposiciones para la implementación del modelo de servicio educativo jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria
Resolución Viceministerial N°188-2019-MINEDU, Disposiciones para regular la creación, organización y funcionamiento del Programa de Intervención Temprana (PRITE) de la Educación Básica Especial
Resolución Viceministerial N°036-2015-MINEDU, Normas para la planificación, creación, implementación, funcionamiento, evaluación renovación y cierre de los programas no escolarizados de educación inicial – Pronoei
Resolución Secretaría General N° 256-2016-MINEDU, Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural

Anexo 2. Escala salarial de la Carrera Pública Magisterial

Tabla 1:
Escalas magisteriales, tiempo mínimo de permanencia y remuneración íntegra mensual

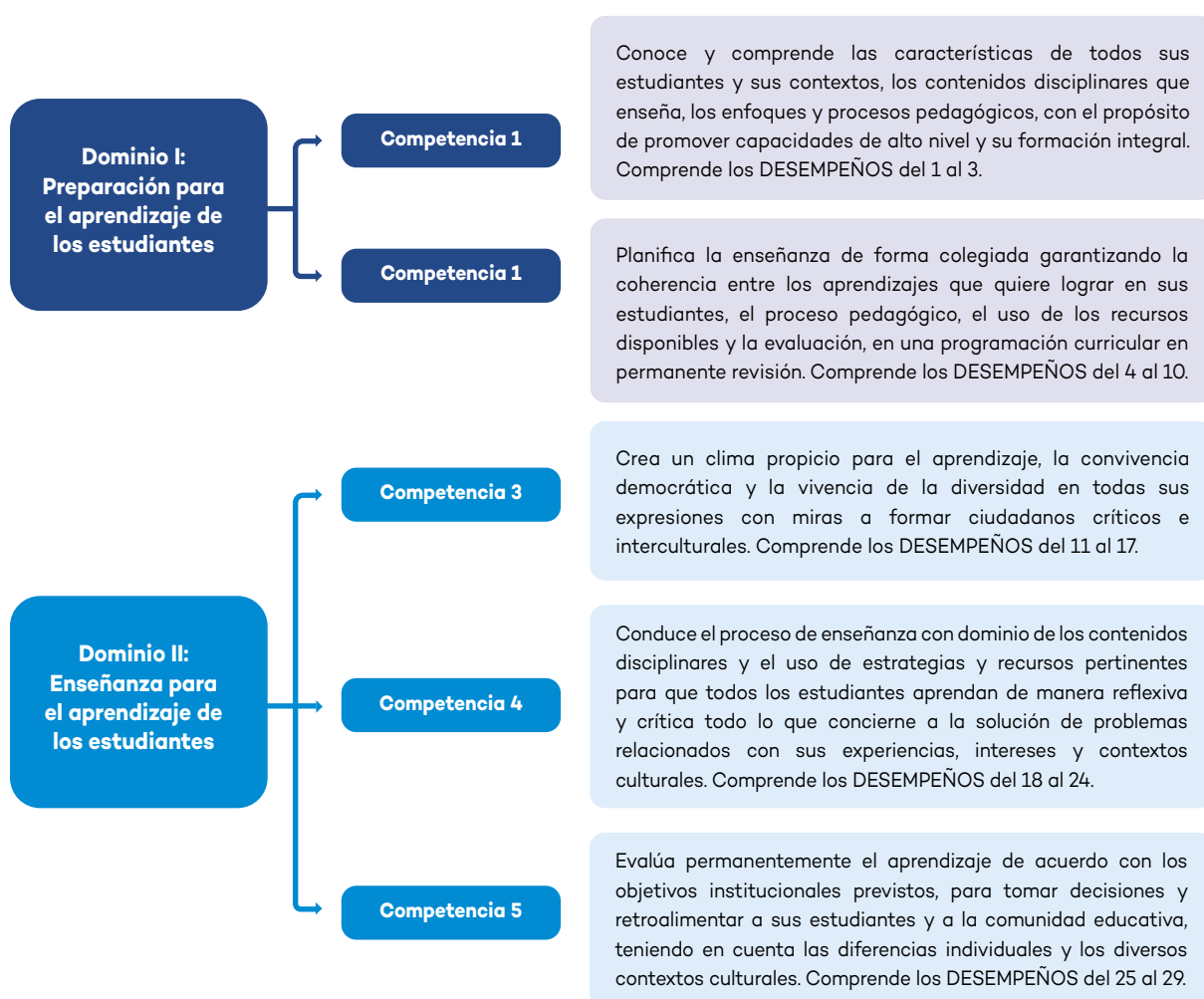
Escala magisterial	Tiempo mínimo de permanencia	Índice Porcentual	Jornada de trabajo	
			30 horas	40 horas
Primera	3 años	100 %	2600 40	3467 20
Segunda	4 años	110 %	2860 44	3813 92
Tercera	4 años	120 %	3120 48	4160 64
Cuarta	4 años	130 %	3380 52	4507 36
Quinta	5 años	150 %	3900 60	5200 80
Sexta	5 años	175 %	4550 70	6067 60
Séptima	5 años	190 %	4940 76	6587 68
Octava	Hasta el momento del retiro	210 %	5460 84	7281 12

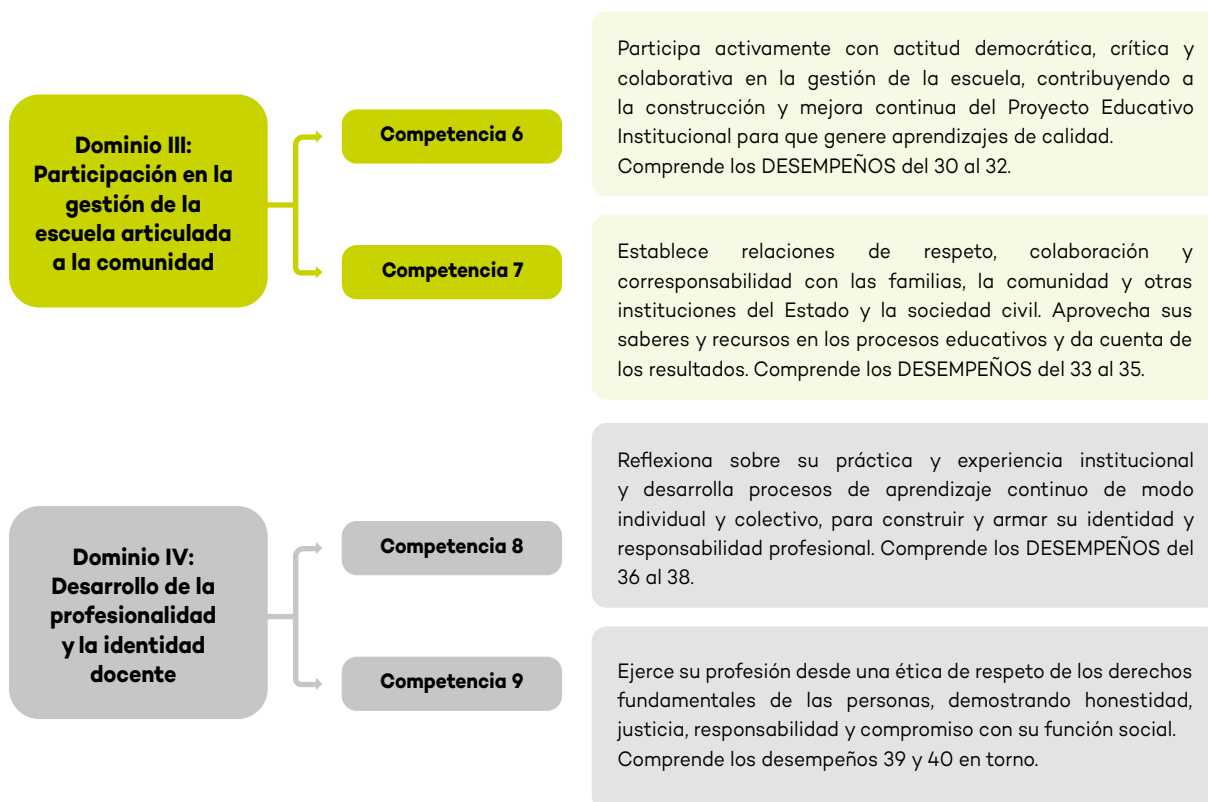
Nota. En el caso de los profesores que laboran en instituciones educativas ubicadas en áreas calificadas como rurales o zonas de frontera, se reduce en un año la permanencia para postular a la cuarta, quinta, sexta, séptima y octava escalas magisteriales. Adaptado de la Ley N° 29944, Ley de reforma magisterial, 2012.

Anexo 3. Marco de Buen Desempeño Docente

El Marco de Buen Desempeño Docente es una guía para el diseño e implementación de las políticas y acciones de formación, evaluación y desarrollo docente a nivel nacional. Está estructurado en i) cuatro dominios, en torno al campo de ejercicio del docente; ii) nueve competencias, que expresan los conocimientos, habilidades y aptitudes que deben presentar los docentes para lograr buenos resultados en distintos contextos; y iii) cuarenta desempeños de dichas competencias, que son observables en base al comportamiento o actuación, funciones o responsabilidades del docente y el logro de resultados.

Figura 1:
Marco de Buen Desempeño Docente





Nota. Elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas en base al Marco de Buen Desempeño Docente

Anexo 4: Marco de Buen Desempeño del Directivo

El Marco de Buen Desempeño Docente también es una herramienta estratégica para el desarrollo de la política integral de los directivos. Está estructurado en dos dominios interdependientes; seis competencias, que implica un saber hacer las tareas, cumplir responsabilidades con calidad y raciocinio; y 21 desempeños, que son las acciones observables que realizan los directivos. El logro de los dominios y las competencias son desarrollados de manera gradual dado que adquieren conocimientos y capacidades nuevas para el cargo.

Figura 1:
Marco del Buen Desempeño del Directivo

DOMINIO 1 GESTIÓN DE LAS CONDICIONES PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES Abarca las competencias del directivo dirigidas a construir e implementar la reforma de la escuela, gestionando las condiciones para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje a través de la planificación, la promoción de la convivencia democrática e intercultural, y la participación de las familias y comunidad. Evalúa sistemáticamente la gestión de la institución educativa	COMPETENCIA 1 Conduce la planificación institucional a partir del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno, orientándola hacia el logro de metas de aprendizaje. Comprende los DESEMPEÑOS 1 y 2.
	COMPETENCIA 2 Promueve y sostiene la participación democrática de los diversos actores de la institución educativa, las familias y la comunidad a favor de los aprendizajes; así como un clima escolar basado en el respeto, el estímulo, la colaboración mutua y el reconocimiento de la diversidad. Comprende los DESEMPEÑOS del 3 al 6.
	COMPETENCIA 3 Favorece las condiciones operativas que aseguren aprendizajes de calidad en todas y todos los estudiantes, gestionando con equidad y eficiencia los recursos humanos, materiales, de tiempo y financieros, así como previniendo riesgos. Comprende los DESEMPEÑOS del 7 al 11.
	COMPETENCIA 4 Lidera procesos de evaluación de la gestión de la institución educativa y de rendición de cuentas en el marco de la mejora continua y el logro de aprendizajes. Comprende los DESEMPEÑOS del 12 al 14.
DOMINIO 2 ORIENTACIÓN DE LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES Comprende las competencias enfocadas en potenciar el desarrollo de la profesionalidad docente y en implementar un acompañamiento sistemático al proceso de enseñanza que realizan los maestros.	COMPETENCIA 5 Promueve y lidera una comunidad de aprendizaje con las y los docentes de su institución educativa basada en la colaboración mutua, la autoevaluación profesional y la formación continua, orientada a mejorar la práctica pedagógica y asegurar logros de aprendizaje. Comprende los DESEMPEÑOS del 15 al 17.
	COMPETENCIA 6 Gestiona la calidad de los procesos pedagógicos al interior de su institución educativa a través del acompañamiento sistemático a las y los docentes y la reflexión conjunta con el fin de alcanzar las metas de aprendizaje. Comprende los Desempeños del 18 al 21.

Nota. Elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas en base al Marco de Buen Desempeño del Directivo

Anexo 5: Comparación de remuneraciones mensuales y jornada laboral semanal

Puesto/Ocupación	Remuneración mensual (en soles)	Meses de contratación	% de la remuneración mínima vital 5/	Jornada laboral (horas semanales)	
				Mínima	Máxima
Salario mínimo vital	1025	-	100%	-	48
Primera Escala Magisterial (30 horas semanales) 1/	2600	12	254%	-	30
Primera Escala Magisterial (40 horas semanales) 2/	3467	12	338%	-	40
Coordinador(a) de PRONOEI	3467	12	338%	-	40
Especialista Regional en Educación Especial	3000	12	293%	40	48
Coordinador(a) Educativo para el Servicio Educativo Hospitalario	3300	12	322%	40	48
Coordinador(a) Educativo para el Servicio Educativo Hospitalario I	3300	12	322%	40	48
Especialista pedagógico para la atención educativa en el Servicio Educativo Hospitalario	3000	12	293%	40	48
Especialista pedagógico para la atención educativa en el Servicio Educativo Hospitalario I	3000	12	293%	40	48
Psicólogo(a) del Servicio Educativo Hospitalario	2500	12	244%	40	48
Psicólogo(a) del Servicio Educativo Hospitalario I	2500	12	244%	40	48
Modelo Lingüístico de Lengua de Señas Peruana EBR/EBA	1025	12	100%	40	48
Modelo Lingüístico de Lengua de Señas Peruana EBR/EBE	1150	12	112%	40	48
Intérprete de lengua de señas peruana para EBR/EBA	1350	12	132%	40	48
Intérprete de lengua de señas peruana para EBR/EBE	1500	12	146%	40	48
Profesional de Terapia Física para los Programas de Intervención Temprana	2000	12	195%	40	48
Profesional de Tecnología Médica para CEBE	2000	12	195%	40	48
Profesional no docente para el desarrollo de competencias de autovalimiento y tránsito a la vida adulta del Estudiante de CEBE	2300	12	224%	40	-
Educador (a) Musical Especializado de Orquestando EBE	2200	12	215%	40	48
Profesional en Educación Especial para el Centro de Recursos de EBE – CREBE	2100	12	205%	40	48

Profesional en Educación Especial I para el Centro de Recursos de EBE – CREBE	2100	12	205%	40	48
Profesional en Psicología	2500	12	244%	40	48
Profesional no docente para el soporte y asesoramiento a IIEE Inclusivas	2500	12	244%	40	48
Profesional en Educación	2000	12	195%	40	48
Profesional en Educación para el soporte y asesoramiento a IIEE Inclusivas	2000	12	195%	40	48
Promotores Educativos Comunitarios zona rural (animadoras y alfabetizadores) - PRONOEI 3/	700	10	68%	-	-
Promotores Educativos Comunitarios zona urbana (animadoras y alfabetizadores) PRONOEI 4/	500	10	49%	-	-

Nota.

1/ Calculado en base a la remuneración integral mensual (RIM) por hora de trabajo semanal equivalente a S/ 86.68 (según el artículo 1 del DS N° 262-2022-EF) (vigencia desde noviembre del 2022)

2/ Remuneración correspondiente a 30 horas semanales

3/ Corresponde al pago mensual de propinas de acuerdo al ámbito rural

4/ Corresponde al pago mensual de propinas de acuerdo al ámbito urbano

5/ Comparaciones en base a la remuneración correspondiente a la primera Escala Magisterial (30 horas semanales)

Elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas.

Anexo 6. Resultados del trabajo de gabinete para priorizar funciones que atienden problemas prioritarios

La priorización de funciones se hizo en base a un total de 189 funciones inicialmente identificadas, 144 provenientes del Mapa Funcional del sector (Sineace, 2022a) y 45 funciones adicionales, provenientes de la revisión de normas más específicas dictadas por el sector (modelos de servicio, principalmente).

Resultados del Método Hanlon y Principio de Pareto:

Producto de la valoración del juicio de expertos del orden de prioridad de las problemáticas (según “magnitud” y “gravedad”) y las funciones (según “eficacia” y “factibilidad”) de la Educación Básica y Técnico Productiva, a través del Método Hanlon y de la aplicación del Principio de Pareto, se obtuvo un total de **136 funciones y problemáticas prioritarias**, distribuidas de la siguiente manera, según nivel, modalidad y forma educativa:

Tabla 1:
Funciones seleccionadas con la aplicación del método Hanlon y el principio de Pareto

Nivel/Modalidad/Forma educativa		Nº de funciones identificadas	Nº de funciones Priorizadas (M. Hanlon/ Pareto)
Educación Básica Regular	Inicial	38	27
	Primaria	28	20
	Secundaria	33	25
Educación Básica Alternativa		21	16
Educación Básica Especial		31	21
Educación Técnico –Productiva		16	11
Educación Comunitaria		22	16
TOTAL		189	136

Nota. Elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas

Resultados del trabajo de gabinete (interno):

A través del trabajo de gabinete (interno) de ordenamiento y depuración de funciones, se obtuvo un total de **119 funciones priorizadas**, luego de la aplicación de los tres criterios de prelación establecidos (similitud, generalidad y/o poco impacto en competencias) para el retiro de funciones; distribuidas como se muestra en la tabla siguiente:

Tabla 2:
Funciones priorizadas, según nivel, modalidad y forma educativa

Nivel/Modalidad/ Forma Educativa	Nº de funciones Priorizadas (M. Hanlon/Pareto))	Nº de funciones priorizadas (Gabinete interno)
Educación Inicial	27	22
Educación Primaria	20	19
Educación Secundaria	25	25
Educación Básica Alternativa	16	13
Educación Básica Especial	21	14
Educación Técnico –Productiva	11	10
Educación Comunitaria	16	16
TOTAL	136	119

Nota.

1 Funciones con el mismo valor del cálculo de criterios de priorización en el límite del corte del 80% del porcentaje acumulado, luego de la aplicación del principio de Pareto

2 Funciones debajo del corte de Pareto, con el mismo valor de la última función considerada en el grupo priorizado, que ingresarían en el grupo de funciones priorizadas al haberse eliminado algunas funciones precedentes.

Elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas

Resultados del Trabajo de gabinete (externo)

Producto del trabajo de gabinete (de análisis, deliberación y consenso) **de los 07** grupos de expertos del sector, en base a los tres criterios definidos: i) impacto en el logro de competencias; ii) impacto en equidad (contribuye a reducir desigualdades en el acceso a una educación básica y técnico-productiva de calidad); y iii) urgencia (si la función no se implementa con urgencia se afecta directamente el logro de competencias y amplía las desigualdades), se obtuvo una lista de **40 funciones prioritarias**, equivalentes al 21% del total de funciones identificadas inicialmente.

Tabla 3:
Resultados finales de la priorización de funciones

Nivel/Modalidad/ Forma Educativa	Ordenamiento de funciones	Trabajo de gabinete (Funciones prioritizadas 21%)
EBR Inicial	22	8
EBR Primaria	19	6
EBR Secundaria	25	7
EBA	13	4
EBE	14	7
Comunitaria	16	4
ETP	10	4
Total	119	40

Nota. Elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas

A continuación, se detallan las funciones priorizadas, según nivel, modalidad y forma educativa:

Tabla 4:
Resultados finales de la priorización de funciones

NIVEL/MODALIDAD/FORMA EDUCATIVA	FUNCIONES
EBR INICIAL (8 funciones)	F19. Ejecutar acciones para el desarrollo de competencias parentales en las familias o cuidadores principales de menores de 3 años, considerando las características culturales de los hogares de los niños y niñas y la normatividad vigente.
	F37. Implementar el diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.
	F15. Prevenir la violencia contra niñas, niños y adolescentes en instituciones educativas, considerando la normatividad vigente.
	F5. Promover la presencia de formadores y capacitadores especializados en la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando las características de los docentes y la normatividad vigente.
	F27. Fomentar el pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales y la normativa vigente.
	F38. Coordinar y dar seguimiento para la inclusión de las niñas y los niños con discapacidad o en riesgo de adquirirla en las ILEE o en programas educativos de EBE, EBR, EBA.
	F30. Integrar en las prácticas de enseñanza, los saberes culturales y los recursos de la comunidad y su entorno, de forma crítica y considerando la normativa vigente.
	F36. Implementar servicios de apoyo educativos (internos y externos) para que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y otros agentes educativos en la atención a la diversidad de las demandas educativas de la institución educativa.
EBR PRIMARIA (6 funciones)	F4. Fortalecer la autonomía de los niños y niñas, el significado de la convivencia con otros, valoración de su entorno y el sentido de pertenencia, considerando su entorno familiar, cultural, social y natural y normatividad vigente.
	F19. Fomentar el pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales y la normativa vigente.
	F5. Implementar estrategias de atención diversificada del proceso educativo, considerando los ritmos y niveles de aprendizaje, la pluralidad lingüística y cultural y normatividad vigente.
	F21. Fomentar el trabajo colaborativo con las familias en el aprendizaje de los estudiantes, reconociendo sus aportes y considerando la normativa vigente.
	F13. Gestionar acciones para la igualdad de oportunidades en el logro de aprendizajes entre los niños y niñas, considerando las brechas, su entorno familiar, cultural, social, natural y normatividad vigente.
	F23. Evaluar a las y los estudiantes de forma integral y flexible para identificar las fortalezas, barreras educativas, apoyos educativos, competencias, para dar una respuesta educativa apropiada.

EBR SECUNDARIA (7 funciones)	F24. Fomentar el pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza, considerando la solución de problemas relacionados con sus experiencias, intereses y contextos culturales y la normativa vigente.
	F30. Implementar el diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes
	F29. Implementar servicios de apoyo educativos (internos y externos) para que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y otros agentes educativos en la atención a la diversidad de las demandas educativas de la institución educativa.
	F10. Formar a estudiantes adolescentes en educación sexual integral (ESI), considerando la pertinencia cultural y normatividad vigente.
	F31. Realizar la orientación educativa de los estudiantes para promueva el bienestar y el desarrollo de competencias socio afectivas y cognitivas
	F19. Gestionar acciones para la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, considerando las brechas y normatividad vigente.
	F8. Gestionar la atención bilingüe de los estudiantes hablantes de lenguas originarias, considerando las tradiciones culturales, el entorno y la normatividad vigente.
EDUCACIÓN BÁSICA ALTERNATIVA (4 funciones)	F10. Implementar mecanismos de reinserción, nivelación y aceleración en la atención educativa para estudiantes con extra edad, con énfasis en madres adolescentes y familias jóvenes, considerando, su entorno socio cultural y normatividad vigente.
	F12. Optimizar la atención educativa de los aprendizajes de mujeres y hombres de los ámbitos rurales que desarrolla prácticas productivas a lo largo de su ciclo de vida u otros conocimientos tradicionales o ancestrales, de acuerdo entorno cultural y social y normatividad vigente.
	F8. Identificar la trayectoria educativa de jóvenes y adultos para su articulación a procesos educativos permanentes, considerando su experiencia, entorno cultural y social y normatividad vigente.
	F9. Desarrollar capacidades referidas a las actividades económicas y productivas del entorno en el que se desenvuelven los estudiantes, considerando su desempeño y normatividad vigente.
EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL (7 funciones)	F24. Implementar servicios de apoyo educativos (internos y externos) para que sensibilicen y capaciten a las y los docentes y otros agentes educativos en la atención a la diversidad de las demandas educativas de la institución educativa.
	F2. Identificar a personas con discapacidad que se encuentran fuera del sistema educativo o en riesgo de exclusión, considerando las modalidades, niveles, instancias de gestión educativa descentralizada, gobiernos locales o regionales y con otros y normatividad vigente.
	F1. Atender en los Programas de Intervención Temprana (PRITE) a los niños y niñas menores de 3 años con discapacidad o riesgo de adquirirla, considerando el tipo de discapacidad, riesgo y normatividad vigente.
	F3. Atender a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en condición de discapacidad severa, considerando sus necesidades y normatividad vigente.
	F31. Implementar el diseño universal para el aprendizaje (u otros) que valoren la diversidad de las y los estudiantes.
	F4. Atender a estudiantes con talento y superdotación (altas capacidades), con estrategias de enriquecimiento curricular, programas complementarios no escolarizados, entre otras, de acuerdo a sus características y normatividad vigente.

	F9. Formar a docentes y profesionales no docentes de instituciones públicas de educación básica, considerando el enfoque inclusivo o de atención a la diversidad en materia de discapacidad, considerando la normatividad vigente.
EDUCACIÓN COMUNITARIA (4 funciones)	F6. Implementar mecanismos de evaluación y certificación de los aprendizajes logrados, considerando los lineamientos institucionales vigentes de Educación Comunitaria.
	F9. Reconocer el aporte de los educadores comunitarios (sabios, líderes, promotores, facilitadores) en los procesos de convivencia aprendizaje, considerando los lineamientos institucionales vigentes de Educación Comunitaria.
	F14. Promover la convalidación de los aprendizajes comunitarios debidamente certificados ante las instituciones de Educación Básica y Educación Técnico Productiva.
	F16. Promover mecanismos de articulación de las prácticas educativas comunitarias en los programas y proyectos, según los lineamientos institucionales vigentes.
	F16. Promover acciones de articulación entre el sector productivo y el CETPRO para asegurar la pertinencia de la oferta formativa y mejorar los estándares de empleabilidad.
EDUCACIÓN TÉCNICO PRODUCTIVA (4 funciones)	F15. Implementar mecanismos de reconocimiento de aprendizajes previos adquiridos por las y los estudiantes en la educación básica (EBR, EBA y EBE) y educación comunitaria.
	F5. Desarrollar el servicio de soporte académico y acompañamiento al estudiante, considerando la normatividad vigente.
	F7. Promover el acceso, la promoción y la culminación en la formación técnico-productiva de las personas con discapacidad, de acuerdo con la normatividad vigente.

Nota. Elaborado por la Dirección de Evaluación y Políticas

En ese sentido, se observan funciones priorizadas asociadas a la problemática específica de cada nivel, modalidad y forma educativa desarrollados en el capítulo V del presente estudio, pero también se identifican funciones priorizadas transversales a más de un nivel, modalidad y forma educativa, tales como:

- i). El “desarrollo del pensamiento crítico y creativo en los procesos de enseñanza”, priorizada en la Educación Inicial, Primaria y Secundaria y que según la opinión de los expertos del sector es fundamental desde los primeros años vida, además porque el fomento del pensamiento crítico impacta en el logro de aprendizajes y puesto que una conciencia crítica impacta en términos de inclusión, motivos por los cuales es urgente su implementación en el currículo.
- ii). El “diseño universal para el aprendizaje” priorizada en Educación Inicial, Secundaria y que, en opinión de los expertos, es una herramienta para garantizar la educación inclusiva al permitir el desarrollo de competencias de manera integral atendiendo a las necesidades de los estudiantes y contribuyendo al cierre de brechas al permitir que los aprendizajes sean accesibles para todas y todos. Sin embargo, si bien esta función cuenta con un sustento teórico y normativo, existen carencias en los docentes para atender la diversidad.
- iii). Los “Servicios de apoyo educativos”, se priorizan en Educación Inicial, Secundaria y EBE; dado que, en opinión de los expertos, permite articular los apoyos necesarios para brindar una atención pertinente y oportuna y contribuye de manera favorable a las prácticas inclusivas eliminando barreras que los estudiantes pueden experimentar, lo que tiene un fuerte impacto en el logro de aprendizajes y reducción de desigualdades. Así mismo, los expertos coinciden en que los servicios de apoyo deben incluir los apoyos tanto internos como externos y no deben limitarse únicamente a la sensibilización y capacitación, sino también a la atención de la diversidad el soporte y apoyo especializado. Esta función involucra tanto al docente como a un equipo multidisciplinario.
- iv). El “Gestionar acciones para la igualdad de oportunidades en el logro de aprendizajes”, es una función priorizada en la educación primaria y secundaria; debido a que, según los expertos, coadyuva asegurar acciones para la igualdad de oportunidades entre niños y niñas y hombres y mujeres para la reducción de brechas educativas.
- v). Las funciones asociadas a la educación intercultural bilingüe y atención en ámbitos rurales, son priorizadas en la Educación Inicial, secundaria y EBA; dado que, según la opinión de los expertos, es necesario hacer visible que tenemos una población grande de estudiantes hablantes de lenguas originarias, donde los saberes tienen un rol muy relevante, por otro lado dado que existe muy poco servicio de EBA en el ámbito rural, donde se encuentra la mayor parte de la población con lenguas originarias, lo que dificulta el acceso por lo que el desarrollo de estas funciones son importantes para reducción de brechas, el aprendizaje y atención oportuna.

Anexo 7. Comparativo de niveles de cualificación del MNCP y otros clasificadores

Tabla 1:
Niveles del MNCP y comparación con otras clasificaciones

Niveles del MNCP	Oferta educativa y de formación	Catálogo Nacional de la Oferta Formativa - CNOF (MINEDU)	Clasificador Nacional de Ocupaciones, 2015 (INEI)	Catálogo Nacional de Perfiles Ocupacionales, 2014 (MTPE)	CINE (UNESCO)	CIUO (OIT)
8	Doctorados		Nivel de competencia 4	Nivel de competencia laboral V	Nivel de doctorado o equivalente - CINE 8	Directores y Gerentes
7	Maestrías	Nivel 4: Profesional		Nivel de competencia laboral IV	Nivel de maestría, especialización o equivalente - CINE 7	Profesionales, científicos e intelectuales
6	Profesionales	Nivel 3: Profesional técnico			Grado de educación terciaria o ciclo equivalente - CINE 6	
5	Profesionales técnicos	Nivel 2: Técnico	Nivel de competencia 3		Educación terciaria de ciclo corto - CINE 5	Técnicos y profesionales de nivel medio
4	Técnicos	Nivel 1: Auxiliar técnico	Nivel de competencia 2	Nivel de competencia laboral III	Educación postsecundaria no terciaria - CINE 4	Personal de apoyo administrativo, trabajador de los servicios y vendedores de comercios y mercado. Agricultores y trabajadores calificados agropecuarios, forestales y pesqueros; operadores de instalaciones y máquinas, y ensambladores
3	Auxiliares técnicos			Nivel de competencia laboral II	Educación secundaria alta - CINE 3	Ocupaciones elementales
2	Capacitados		Nivel de competencia 1	Nivel de competencia laboral I	Educación secundaria baja - CINE 2	
1	Empíricos				Educación primaria - CINE 1	

Nota. Tomado de la “Estructura, contenido y criterios para la agrupación y priorización de del Marco Nacional de Cualificaciones del Perú – MNCP” (Anexo 2), Ministerio de Educación, 2021.



 www.gob.pe/sineace

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

 (511) 6371122 - 6371123

 /SINEACEOFICIAL

 @SineacePeru

 Sineace

 Sineace CalidadEducativa

 sineaceperu