

**Proyecto Estrategia Regional Docente
OREALC/UNESCO Santiago**

**Informe Nacional sobre Docentes para la Educación de
la Primera Infancia: PERÚ**

Silvia Ochoa Rivero
Consultora

Abril, 2015

Resumen Ejecutivo

En la última década la Educación Inicial en el Perú ha logrado significativos avances en cuanto a su reconocimiento en el sistema educativo a partir de la Ley General de Educación (LGE), que otorga mayor importancia a la educación infantil considerándola prioridad e incorporándola en la Educación Básica Regular (EBR) como el primer nivel, obligatoria y gratuita cuando la imparte el Estado en forma escolarizada y no escolarizada. La agenda educativa institucional la considera en sus lineamientos, planes y proyectos nacionales: el Acuerdo Nacional (2002 - 2021), el Proyecto Educativo Nacional (PEN) (2007 - 2021), el Plan Nacional de Educación para Todos (2005 - 2015) y el Plan Estratégico Sectorial Multianual Sector Educación (PESEM) (2012 - 2016) establecen lineamientos para promover la creación, mantenimiento e innovación de la oferta de servicios de educación en el país.

Con la creación de la Dirección de Educación Inicial en el Ministerio de Educación en el año 2006, se generaron mejores condiciones institucionales para su regulación e impulsar planes y acciones que concreten la ampliación de su cobertura. Ello repercutió favorablemente en el incremento del presupuesto sectorial para este nivel educativo, así como en las facilidades para la gestión de diversas acciones orientadas para mejorar su calidad y equidad; se logró mayor contundencia en las orientaciones normativas que facilitaron el incremento del presupuesto público creándose 1.137 nuevas plazas docentes para Educación Inicial entre los años 2009 y 2010. Sin embargo, el acelerado crecimiento de los servicios de Educación Inicial para el II Ciclo (de 3 a 5 años) no contempló las necesidades de docentes calificados en este nivel para lograr la meta de cobertura con calidad, siendo este uno de los desafíos más importantes para el siguiente periodo. El MINEDU (Censo Escolar 2014), reporta que el **27.4 % de los docentes que operan en servicios escolarizados de nivel Inicial no poseen título pedagógico**. Es más preocupante aun la situación educativa de las promotoras educativas comunitarias, que trabajan en los servicios no escolarizados a cargo de los niños más pobres, ya que la mayor parte de ellas (49.7 %), solo cuenta con secundaria completa, y apenas el 31.7 % cuenta con estudios superiores completos, por lo que en muchas zonas rurales se solicita a los varones ser promotores de Educación Inicial, debido a la ausencia de mujeres con escolaridad. Por otro lado, el 20 % (15.648) tiene un título diferente al nivel de Educación Inicial (Censo Escolar 2013).

Existen notables diferencias entre la formación en la carrera del docente de Inicial ofrecida por las facultades de educación de las universidades y la de los institutos superiores pedagógicos (IESP): las universidades tienen garantizada su

autonomía por ley, y por lo tanto, elaboran sus propias propuestas de formación, mientras que los ISEP públicos tienen un currículo único elaborado y proporcionado por el MINEDU. El sistema de admisión es distinto; la exigencia en las universidades es menor comparada con la de otras profesiones. La vocación y aptitudes didácticas de los postulantes no son consideradas entre los postulantes a la carrera de docente de Educación Inicial, ni existen regulaciones al respecto. La nueva Ley Universitaria aprobada en junio del 2014, y que está por reglamentarse, no incidiría en los aspectos mencionados.

Con el sistema de formación docente continua, propuesto por el MINEDU, se intenta articular la formación inicial con la amplia oferta de formación en servicio actual; sin embargo, se observan dificultades ya que (i) la mayor parte de los programas han estado diseñados por el MINEDU de manera centralizada; ii) los programas de acompañamiento pedagógico, como el Programa de Educación de logro de Aprendizajes (PELA), gestionados conjuntamente con los gobiernos regionales y autoridades locales no encuentran personal formado para esta tarea en las regiones; (iii) las medidas normativas propuestas por la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) solo afectan a institutos y no a facultades de Educación; (iv) debido a los bajos resultados en las pruebas internacionales, se elaboran paquetes de capacitación docente para todos los niveles tratando de colocar los temas de Matemática y Comunicación como el eje de la formación, considerando escasamente las necesidades educativas de los niños y de los docentes de Educación Inicial; (v) algunas estrategias para la formación docente son transitorias, sin continuidad ni sostenibilidad.

Hay poca comprensión de la situación específica de la Educación Inicial, que debe adecuarse a la mayoría de las normas que son genéricas para la EBR y que no toman en cuenta, por ejemplo, la importancia de regular la modalidad no escolarizada en Educación Inicial. En la formación docente no hay lineamientos específicos para la admisión a la formación inicial, ni formación en servicio para las modalidades de Programas de atención no Escolarizados (PRONOEI) y Ier Ciclo de la Educación Inicial. Asimismo, en la Carrera Pública Magisterial, las disposiciones regulan a todos los docentes del sistema dejando de lado aspectos específicos del nivel Inicial como las condiciones en que se atiende a los niños pequeños en el proceso de transición con su familia. Tampoco se contempla la situación laboral y la formación de las auxiliares de Educación Inicial que tienen un rol importante en el nivel. En cuanto a las estadísticas del sector, no se incluyen suficientes variables del nivel Inicial, por ello no se ha tenido información de programas no escolarizados, docentes coordinadoras y promotoras durante 30 años de atención, ni información de población de 0 a 3 años en el Censo Escolar.

INTRODUCCION

El presente documento fue elaborado a solicitud de la Secretaría Técnica de la Estrategia Regional sobre Docentes de UNESCO-OREALC, que requería de insumos para la elaboración de un “estado del arte” que recoja lo reportado en siete países (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México, Perú y Trinidad y Tobago) sobre la situación del docente de Educación Inicial, a través de una descripción de la educación infantil, una sistematización de los distintos temas de las políticas que la afectan, así como de las prácticas que caracterizan a los docentes de este nivel en el Perú. Para ello, se abordan los siguientes temas:

- i) Sistema de educación infantil; ii) Características sociodemográficas de las y los educadores formación inicial de los educadores; iii) formación continua; iv) carreras profesionales de los educadores.

Resulta de la mayor importancia plantear un análisis específico de la Educación Inicial, de las características y condiciones laborales de las y los docentes, porque los niños que participan de este nivel requieren de un tratamiento especializado por parte de ellos y del personal de apoyo, ya que se realiza en años decisivos para el desarrollo del ser humano y porque precisamente el niño o niña que lo recibe, está en pleno proceso de maduración (Castillejo, 1989). De otro lado, la evidencia empírica demuestra que la Educación Inicial, puede tener efecto positivo y beneficios en el largo plazo sobre el rendimiento académico. Al respecto, Myers (1992), Currie y Thomas (2000) y Vegas, E. et ál. (2006) demuestran que recibir Educación Inicial influye positivamente sobre el rendimiento que se pueda presentar en grados superiores de educación, por lo que genera un círculo virtuoso de desarrollo educativo y emocional, y favorece la igualdad de oportunidades. Sin embargo, la efectividad de la Educación Inicial está directamente vinculada a la calidad educativa, que supone un conjunto de condiciones para ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje entre las cuales destaca contar con el suficiente personal calificado.

En el Perú no solo existen marcadas diferencias entre los sistemas privado y público, sino que, además, los programas de educación pública se dividen en programas escolarizados y no escolarizados con diferencias sustanciales en la calidad de sus servicios; además conllevan perfiles profesionales docentes bastante heterogéneos en cuanto a la formación inicial, continua y a las condiciones laborales. Si bien ambos buscan el desarrollo integral de los niños, la atención escolarizada tiene un currículo oficial estructurado a cargo de docentes profesionales y los alumnos asisten los cinco días útiles de la semana; la atención no escolarizada, en cambio, tienen una metodología de trabajo menos estructurada, está a cargo de jóvenes y madres voluntarias de la comunidad, los alumnos asisten cuatro días de la semana, pues el último día se dedica a la supervisión y planificación. Aunque en los tres últimos años se han planteado el inicio de la reestructuración de los programas no escolarizados de educación (PRONOEI), la mayor parte de las acciones impulsadas priorizan la construcción

de infraestructura, la obtención de materiales y la coordinación con los programas sociales que promueve el gobierno actual. Quedan aún por atender la preparación y condiciones de las docentes y de las promotoras comunitarias que están a cargo de la labor pedagógica con los niños. Esto es de especial importancia en aquellas zonas más dispersas -generalmente de mayor pobreza- que albergan poblaciones indígenas, donde se requiere docentes capaces de atender y adecuarse a las características y necesidades específicas en lo que se refiere a contenidos de aprendizaje, idioma en el que se brinda el servicio, flexibilidad de horarios, entre otras condiciones. Este es aún un desafío para una política de universalización del acceso con calidad a la Educación Inicial.

Para dar cuenta de los aspectos antes mencionados, en la búsqueda de información documental y estadística se ha podido constatar la dispersión, imprecisión y ausencia de información especialmente en temas referidos a la forma de atención no escolarizada, al Ciclo I de la Educación Inicial (0 a 2 años), a las características de las docentes del sector privado y a las condiciones laborales docentes. En la elaboración del presente documento se utilizaron diversas fuentes de información, señaladas a lo largo del texto; las dos principales fueron: las bases de datos completas y actualizadas publicadas por el Ministerio de Educación (ESCALE-MINEDU) y los informes censales publicados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

Además de los anexos, siguiendo el mismo orden del Informe y en base a los reportes consultados, se incluye información adicional en forma de cuadros, gráficos y esquemas que detallan lo manifestado en el cuerpo principal del presente documento.

Debemos reconocer y agradecer a la gran cantidad de profesionales y funcionarios que nos facilitaron información, sin la cual no hubiese sido posible la elaboración del presente informe. Una especial mención corresponde a María Amelia Palacios (UPCH), Silvia Torres (UNICEF), Juana Collantes (Save the Children), Rocío Corcuera (Warmayllu) y a Roxana Días (UNMSM), por sus valiosos comentarios; así como a la representación de UNESCO en Perú, a cargo de Magaly Robalino por su interés y apoyo en la discusión del documento.

Esperamos que este documento sea un insumo para construir un diagnóstico de la región y abordar de manera sistémica distintos aspectos relacionados con la profesión docente en el nivel Inicial y plantear recomendaciones de políticas públicas y propuestas que permitan abordar los nudos críticos identificados en la región de América Latina y el Caribe.

Nota adicional: Se usa el genérico *niños* para referirnos a niños y niñas. Igualmente se usa *promotoras* y / o *coordinadoras* (de los PRONOEI) para hacer referencia a todas las personas que desempeñan esta labor, dado que solo excepcionalmente los varones la llevan a cabo.

1. ELEMENTOS DEL CONTEXTO

1.1 Características generales del sistema de educación infantil

En el Perú, la educación infantil se introduce como nuevo nivel en el sistema educativo peruano con la Ley General de Educación N° 19326 (artículo 32) de 1972, aprobada por el Consejo de Ministros del gobierno del General Juan Velasco Alvarado, la misma que asigna el nombre de Educación Inicial, para el primer nivel del sistema educativo peruano. Así, el Perú es pionero en América Latina en cuanto a servicios y orientaciones pedagógicas para la Educación Infantil. La Ley General de Educación vigente, N° 28044 y su modificatoria, Ley N° 28123 publicada en el 2003, reconoce a la Educación Inicial, como el primer nivel de la Educación Básica Regular (EBR), señalando que comprende a los niños menores de 6 años y se organiza en dos ciclos: I ciclo de 0 a 2 años y II ciclo de 3 a 5 años (artículo 36).

1.1.1 Fines y concepciones educativas

La Educación Inicial, a partir de su denominación, considera al niño desde el nacimiento hasta los 6 años, favoreciendo su desarrollo integral y promoviendo que los padres de familia, así como la comunidad, generen oportunidades y condiciones necesarias para su pleno desarrollo. Con ello se establece una diferencia con el enfoque de la “educación preescolar”, centrado en la preparación del niño para la educación primaria.

De acuerdo a lo señalado en la Ley General de Educación (LGE) y su reglamento (D.S. N° 011-12-ED artículo 48), se reconoce el derecho a la educación desde la infancia, indicándose que: *“La Educación Inicial atiende a niños y niñas menores de 6 años de edad, **con enfoque intercultural e inclusivo, promoviendo el desarrollo y aprendizaje infantil mediante acciones educativas**¹. Contribuye a un adecuado proceso de transición del hogar al sistema educativo, a través de diferentes tipos y formas de servicios educativos, con estrategias que funcionan con la participación de la familia, agentes comunitarios y autoridades de los gobiernos locales. La Educación Inicial compromete la responsabilidad del Estado de proveer servicios educativos diversos de 0 a 2 años, dirigidos a los niños y/o a sus familias”*. En este sentido, la normatividad señala que el Estado integra en sus planes intersectoriales la atención de las necesidades de salud y nutrición de los niños menores de 3 años (I ciclo) a través programas sociales.

Sin embargo, en la práctica educativa vigente, aún se observan ausencias y contradicciones en el trabajo intersectorial y con los lineamientos pedagógicos

¹ Resaltados en negritas son de la autora en todo el texto.

propuestos acerca del enfoque de infancia que propone el nivel Inicial y en el que se plantean cuatro temas importantes²:

(1) Noción de niñez

- Los niños son personas sujeto de derechos desde su nacimiento.
- La infancia es una etapa intensa de desarrollo en la que se sientan las bases neurológicas del aprendizaje.
- Cada niño requiere para su óptimo desarrollo, el reconocimiento de su individualidad (único y diferente).
- Los niños tienen necesidades evolutivas y de aprendizajes específicos en el plano personal y en el contexto social en el que viven, por ello, requieren del entorno para que estas necesidades sean tomadas en cuenta.
- Los niños son sujetos de acción que requieren para su desarrollo oportunidades de descubrimiento autónomo a través del juego y del establecimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto, la seguridad afectiva y física.
- Los niños son seres abiertos al mundo y al entorno social, capaces de tener iniciativas y no sólo reacciones, son seres plenos de emociones, sensaciones, afectos, movimientos, pensamientos, temores y ansiedades.
- El niño es un ser que se desarrolla como un sujeto a partir de otros, con otros y en oposición a otros, otorgando sentido y significado a su entorno, con el que establece intercambios recíprocos.

(2) Fundamentos de la Educación Inicial

- Los fundamentos que dan sustento a la Educación Inicial son: psicopedagógicos, psicológicos, antropológicos, legales, científicos y socioeconómicos.

(3) Principios pedagógicos de la Educación Inicial

- Los principios que todo adulto debe tener en cuenta en su interacción con los niños son: respeto, autonomía, juego, movimiento, salud, comunicación, seguridad física y afectiva.

(4) Rol de la comunidad, familia, docentes y promotores educativos comunitarios en el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas

- Asegurar un óptimo estado de salud y nutrición de los niños y niñas.
- Respetar los procesos personales, reconociendo lo que “es” cada niño singular y no “lo que le falta”.
- Saber escuchar las necesidades de los niños para establecer una buena relación afectiva.
- Brindar seguridad física y afectiva que facilite la autonomía, la comunicación y el juego libre.

² <http://ebr.minedu.gob.pe/dei/adcdei.html>. Consultado el 12-09-14

Para favorecer la difusión del enfoque de infancia, la DINEI con el apoyo de UNICEF, vienen desarrollando desde el año 2013 la **Campaña Permiso para ser Niño**³, orientada a los padres de familia de ámbitos urbanos, que tiene como objetivo ir generando una demanda calificada de Educación Inicial que permita ir regulando la calidad de la oferta educativa existente, tanto pública como privada, sin embargo su alcance a través de las redes sociales aún es limitado.

De otro lado, las prácticas pedagógicas que se contraponen a este enfoque son frecuentes, especialmente en instituciones y programas del nivel Inicial en los que la dirección y los docentes aceptan de buen grado o ceden a la presión de los padres, que insisten en que el niño aprenda a “leer y escribir” y a adelantar sus aprendizajes, reduciendo los objetivos de la Educación Inicial contemplados en el Reglamento de la Educación Básica Regular (D.S. N° 011-2012-ED). Por ello, desde el 2013 se normó la eliminación de la evaluación a los niños de Educación Inicial como requisito de admisión en las Instituciones Educativas (IE) con la Resolución Ministerial N° 0622-2013-ED⁴, ya que en ellas se distorsionaban los **objetivos del nivel de Educación Inicial**. A considerar:

- a) Afirmar y enriquecer la identidad del niño o niña de 0 a 5 años, considerando sus procesos de socialización, creando y propiciando oportunidades que contribuyan a su desarrollo, formación integral y respeto.
- b) Atender la diversidad de necesidades, características e intereses propios de la niñez, reconociendo el juego, la experimentación, el movimiento y el descubrimiento como principales fuentes de aprendizaje.
- c) Reconocer la biodiversidad, cultural y geográfica, y su influencia en el niño o niña, valorando críticamente su forma de socialización para enriquecerlos e integrarlos en los procesos educativos.
- d) Fortalecer el rol protagónico y la capacidad educativa de la familia y la comunidad, que favorezcan el desarrollo y la educación de los niños, la protección de sus derechos y el mejoramiento de su calidad de vida.
- e) Desarrollar programas interdisciplinarios e intersectoriales con las familias y comunidades para mejorar sus prácticas de crianza, atender las necesidades educativas especiales y el desarrollo Integral de los niños y niñas.
- f) Atender de manera integral las necesidades de los niños a través de alianzas estratégicas con otros sectores del Estado e instituciones de la sociedad civil para los servicios complementarios de salud y nutrición.
- g) Promover la vinculación de los objetivos, programas y estrategias de Educación Inicial con la educación de adultos y comunitaria, a fin de promover prácticas de crianza para el desarrollo integral en entornos saludables.

³<http://permisoparasernino.pe/>

⁴ <http://permisoparasernino.pe/file/Sobre%20la%20evaluaci%C3%B3n.pdf> y <http://permisoparasernino.pe/file/Directiva%20sobre%20orientaciones%20a%C3%B1o%20escolar%202013.pdf>

1.1.2 Institucionalidad

A partir de la LGE, la normatividad educativa ha favorecido el reconocimiento del derecho a la Educación Inicial, adoptándola como una política de Estado en el país. Es la primera política del Acuerdo Nacional 2002 - 2021 (DS N° 105-2002-PCM) y el primer objetivo estratégico del Proyecto Educativo Nacional (RS N° 001-2007-ED), en el que se plantea *“la primera infancia como prioridad nacional, garantizándose el derecho a la educación durante toda la edad escolar, desde el nacimiento”*. Para ello se propone asegurar el desarrollo óptimo de los niños a través de la acción intersectorial concertada del Estado en cada región.

En el año 2006, el Ministerio de Educación (MINEDU) creó la Dirección Nacional de Educación Inicial -dentro de la Dirección General de Educación Básica Regular- cuyas funciones comprenden la formulación de la política, los objetivos y las estrategias pedagógicas del nivel Inicial, orientando el desarrollo de los modelos y servicios de Educación Inicial, en coordinación con las instancias de gestión educativa descentralizada. Asimismo, se le asignan funciones de orientación pedagógica en cuanto al diseño curricular nacional, la adecuación o diversificación curricular de materiales educativos para la Educación Inicial. También se encarga a esta Dirección: ***“establecer las necesidades de formación docente que deberá tener en cuenta el Sistema de Formación Inicial y Formación en servicio para docentes, promotores y voluntarios a cargo de los programas escolarizados y no escolarizados de educación inicial”***.

En lo que se refiere al ciclo I, a nivel del Estado se tienen cinco intervenciones que no están articuladas: Programas no escolarizados de Educación Inicial y las Cunas que están a cargo del MINEDU, el Programa Nacional de Crecimiento y Desarrollo infantil y los centros de vigilancia comunitaria a cargo del MINSA, y el Programa Nacional Cuna Más (antes WawaWasi). El mayor desafío está en la articulación de estos servicios de manera que se pueda atender a más niños de este grupo etario. Existe un marco normativo que propone la acción intersectorial **para la atención integral y la educación infantil**. Así, el artículo 59 del Reglamento de la LGE, señala que el sector Educación identifica las necesidades de registro legal de identidad, salud, nutrición y protección de la población infantil atendida, para organizar los programas complementarios de apoyo que se requieran y promover que los niños menores de 6 años que participan en los servicios de educación, **reciban atención integral** en coordinación con otros sectores y entidades públicas y privadas.

Otro avance importante en la política de la educación infantil, es la **Prioridad de la Educación Inicial**, señalada en el artículo 49° del Reglamento de la Ley General de Educación, allí se afirma: *“La universalización de la Educación Inicial*

constituye una prioridad de carácter nacional. Dentro de esta, se da prioridad a la atención a la niñez en situación de exclusión, pobreza y vulnerabilidad". Siguiendo estos lineamientos, en el año 2013, también se constituyó la **Comisión Multisectorial** para promover el desarrollo infantil temprano⁵ y proponer de manera coordinada el Plan de Acciones Integradas para el periodo 2014 – 2016. (RS N° 413-2013-PCM, artículo 2), en el marco de la política de desarrollo e inclusión social.

Representantes de gobiernos regionales, gobiernos locales, sociedad civil, presidentes regionales electos y Consejos Participativos Regionales de Educación suscribieron el **Pacto Educativo para el quinquenio 2011 - 2016**⁶, cuyas metas para ampliar la cobertura con calidad al 2016 son: (i) Elevar a 85 % la cobertura de la Educación Inicial para niños y niñas de entre 3 y 5 años; (ii) Reducir a menos de 5 % la brecha de cobertura de Educación Inicial para niños de entre 3 a 5 años entre zonas urbanas y rurales; (iii) Reducir a menos de 10 % la brecha de cobertura de Educación Inicial para niños de entre 3 a 5 años, entre niños de habla castellana e indígena. Para ello, las estrategias adoptadas fueron: unificar el enfoque de desarrollo y atención educativa integral, utilizar el modelo de gestión territorial y por resultados, unificar criterios de calidad de los servicios, sistemas de información y evaluación, sistematizar las buenas prácticas, desarrollar capacidades técnicas y de liderazgo de equipos, mejorar las condiciones de los servicios, favorecer la movilización y responsabilidad social, desarrollar la formación de formadores, establecer un sistema de evaluación de bienes, servicios y rendición de cuentas y proyectos de inversión.

En cuanto a la participación de las **instituciones privadas y organizaciones no gubernamentales** cabe mencionar el **Grupo Impulsor Inversión en la Infancia**⁷. Es una iniciativa nacional ciudadana conformada en el año 2008, orientada a crear conciencia en instituciones públicas y privadas, así como en el conjunto de la ciudadanía, respecto de la necesidad de invertir en la primera infancia (0 a 5 años de edad) como factor clave para la erradicación de la pobreza en el Perú. Este grupo está constituido por destacados académicos, empresarios, científicos y profesionales de las comunicaciones del país; también la conforman colegios profesionales, ONG comprometidas con la infancia, gobiernos regionales, gobiernos locales (a través de REMURPE), fundaciones y empresas del sector privado. Se proponen una movilización nacional a favor de la inclusión permanente del tema Inversión en la primera infancia en los planes de acción de todos los sectores públicos y privados, para que aparezca como primera prioridad en la agenda social y política del país.

⁵ <http://www.midis.gob.pe/index.php/es/centro-de-informacion/803-se-instala-comision-multisectorial-para-la-primera-infancia>

⁶ Consultar: <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/discursos/Pacto%20VI%20Encuentro%20CNE%20Regiones.pdf>

⁷ <http://inversionenlainfancia.net/>

Asimismo, el **Grupo Impulsor de la Educación Inicial**⁸. Es un colectivo creado en el 2011 que impulsa acciones vinculadas a la Educación Inicial, integrado por la Municipalidad Metropolitana de Lima, organizaciones de la sociedad civil, organismos internacionales, instituciones educativas, redes de apoyo y promoción de la infancia, e instituciones de formación docente. El MINEDU participa en este grupo a través de la Dirección Nacional de Educación Inicial, coordinando acciones y compartiendo información. Esta iniciativa busca el desarrollo de acciones para convertir a la Educación Inicial en tema prioritario de nuevas prácticas educativas y generar las condiciones necesarias para darle fluidez a las acciones y a las políticas pendientes a favor de los niños.

1.1.3 Obligatoriedad

En el Perú la educación es un derecho reconocido en la actual Constitución Política (1993): *“Es deber del Estado asegurar que nadie se vea impedido de recibir educación adecuada por razón de su situación económica o de limitaciones mentales o físicas (...) la educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias”*. (Artículos 16 y 17). La LGE señala que *“La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica”*. (Artículo 3). Y que *“Para asegurar la universalización de la educación básica en todo el país, como sustento del desarrollo humano, **la educación es obligatoria para los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria. El Estado provee los servicios públicos necesarios para lograr este objetivo, y garantiza que el tiempo educativo se equipare a los estándares internacionales**”*. (Artículo 12).

Sin embargo, la LGE señala la obligatoriedad del nivel de Educación Inicial **sin estipular edades o ciclos**, lo que deja cierta ambigüedad en este aspecto. Cabe destacar que en el año 2003, cuando se promulgó esta Ley, la situación de cobertura y asistencia a la Educación Inicial era alrededor del 53 % de la población infantil nacional de 3 a 5 años, por lo que se establece en la 5ta disposición complementaria y transitoria lo siguiente: ***“La obligatoriedad de la Educación Inicial se establecerá progresivamente. Mientras tanto, el nivel inicial no será requisito para el ingreso al nivel de Educación Primaria, en los lugares donde no se haya logrado aún el objetivo de su universalización”***. Al no haberse alcanzado aún la universalización de la Educación Inicial (II ciclo, 3 a 5 años), esta disposición *transitoria* deja en suspenso la obligatoriedad de la Educación Inicial hasta que exista disponibilidad de servicios en todo el país, por lo que actualmente no es un

⁸ Las organizaciones que forman el Grupo Impulsor de la Educación Inicial junto con el Ministerio de Educación y la Municipalidad Metropolitana de Lima, son el Grupo Impulsor Inversión en la Infancia, Cooperación Infancia, el Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Educación Inicial Emilia Barcia Boniffatti, la Asociación de Promotores por la Educación Inicial Perú (APEIP), la Coalición por el Derecho a Jugar, la Red Nacional de Promoción de la Infancia, la Comisión Nacional Peruana de Cooperación con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – UNESCO, y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

requisito para la matrícula en Educación Primaria. Mientras, la situación del I ciclo de Educación Inicial es aún menos específica en cuanto a la obligatoriedad: “*la educación inicial comprende la responsabilidad del Estado de proveer servicios educativos diversos de 0 a 2 años, dirigidos a los niños y / o a sus familias*”. (Artículo 48 del Reglamento de la Ley General de Educación).

En el año 2012, al promulgarse el Reglamento de la Ley General de la Educación, no se menciona la obligatoriedad, ni condiciones para promover demanda de matrícula, ni permanencia en la Educación Inicial. Se menciona el tema de la “obligación”, como una cuestión de corresponsabilidad con la familia: “**A partir de los 3 años, se enfatiza la obligación de las familias de hacer participar a los niños en servicios escolarizados y no escolarizados de educación inicial**”⁹. Sin embargo, en muchas áreas urbanas y rurales, especialmente en zonas dispersas y en situación en pobreza, donde no hay servicios de Educación Inicial, la disposición que establece que es obligación de las familias “*de hacer participar a los niños en educación inicial*” no puede aplicarse por falta de servicios.

Al respecto, en las Normas de Inicio del año escolar desde el año 2012 al 2015, establecen como único requisito haber cumplido los 6 años de edad, antes del mes de marzo del año escolar en curso. En las gestiones anteriores al 2011 se había discutido acerca de la necesidad de emitir un Certificado de Educación Inicial para las edades de 3 a 5 años, ante la solicitud de los directores de Educación Primaria para matricular en ese nivel de educación; sin embargo aún no se ha aprobado dicha certificación.

1.1.4 Población atendida

Hasta el año 2011, la **oferta pública** de atención y educación para **niños menores de 3 años en el Perú** provenía principalmente del MINEDU y del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MINDES). Del lado del MINDES, el principal programa dirigido a niños de estas edades era el Programa Nacional WawaWasi (PNWW), un servicio de cuidado diurno para los niños nacidos en situación de pobreza que se organizaba en el hogar de la madre cuidadora o en un local de la comunidad, brindando atención integral en salud, nutrición y aprendizaje infantil temprano a niños de zonas urbanas y periurbanas. Los WawaWasi tenían un presupuesto bastante bajo para atender a la primera infancia y ciertas dificultades administrativas y técnicas de gestión. Al final de su gestión (2012) el PNWW atendía a 56,678 niñas y niños entre 6 y 47 meses de edad pertenecientes a zonas de pobreza y pobreza extrema a través de 7,259 wawawasi, lo que representaba solo el 10 % de la población infantil en riesgo de los distritos del quintil I y II del mapa de pobreza en el país que se debía de atender. (Ministerio de Economía y Finanzas, 2009).

⁹ Artículo 48 del Reglamento de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, aprobado mediante Decreto Supremo N° 011-2012-ED.

En el actual gobierno, a cargo del quinquenio 2011-2016, se creó el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS) que ejerce la rectoría de la política social en el país y tiene como mandato diseñar y conducir las políticas y estrategias destinadas a reducir la pobreza y la vulnerabilidad. Se otorgó a la primera infancia (0 a 3 años) prioridad en el MIDIS, creándose el **Programa Cuna Más**, en base al Programa Nacional WawaWasi. La principal diferencia entre Wawawasi y Cuna Más es que el primero fue creado con el fin de enfrentar las necesidades de atención y cuidado diurno de los menores, y posteriormente se insertó un componente educativo, mientras los padres trabajaban. En cambio, Cuna Más definió un enfoque centrado en potenciar las habilidades y el desarrollo de los niños menores de 3 años, a través del fortalecimiento de las capacidades de los padres respecto al cuidado y la crianza de los niños en zonas rurales de extrema pobreza (Guerrero et al., 2012, p. 24).

El Programa Nacional Cuna Más (PNCM) desarrolla **dos modalidades de atención**: (i) Servicio de Cuidado Diurno y (ii) Servicio de Acompañamiento a Familias. En los dos primeros años del PNCM (mayo 2011-2013) se reportó en el Servicio de Cuidado Diurno a **56.766 usuarios** entre los 6 y 36 meses de edad en el territorio nacional. En cuanto al Servicio de Acompañamiento de Familias, al mes de diciembre de 2013 se alcanzó a **33. 563 familias usuarias** con niños menores de 36 meses de edad. En junio del 2014, el Programa Cuna Más ha informado que **benefició entre las dos modalidades a 91.694 usuarios**¹⁰, entre familias, niños y niñas menores de 3 años en zonas de pobreza y pobreza extrema en 495 distritos urbanos y rurales del ámbito nacional. Sin embargo, este crecimiento no es suficiente dado que la meta al 2016 asciende a 213.500 usuarios (79.500 niños usuarios del servicio diurno y 134.000 familias atendidas a través de la modalidad de acompañamiento en los hogares, en 173 provincias y 895 distritos en el territorio nacional)¹¹.

En cuanto la población infantil atendida por el MINEDU en el **I ciclo de Educación Inicial** (0 a 2 años), los servicios educativos se encuentran concentrados en el área urbana de Lima y otras ciudades grandes y son mayoritariamente de gestión pública. Las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) deben supervisarlas, pero ninguna cuenta con reportes de supervisión.

Hasta el año 2013 la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) -instrumento de recojo de información estadística en el Perú- no consideraba el ciclo I y solo registraba a la población escolar mayor de 3 años de edad. Sin embargo, el Censo Escolar 2013 del MINEDU sí cuenta con información al respecto e indica que los matriculados ante el MINEDU en instituciones y programas públicos y privados, fueron **87,157 niños (de 0 a 2 años 11 meses de edad)**. Ello representa una

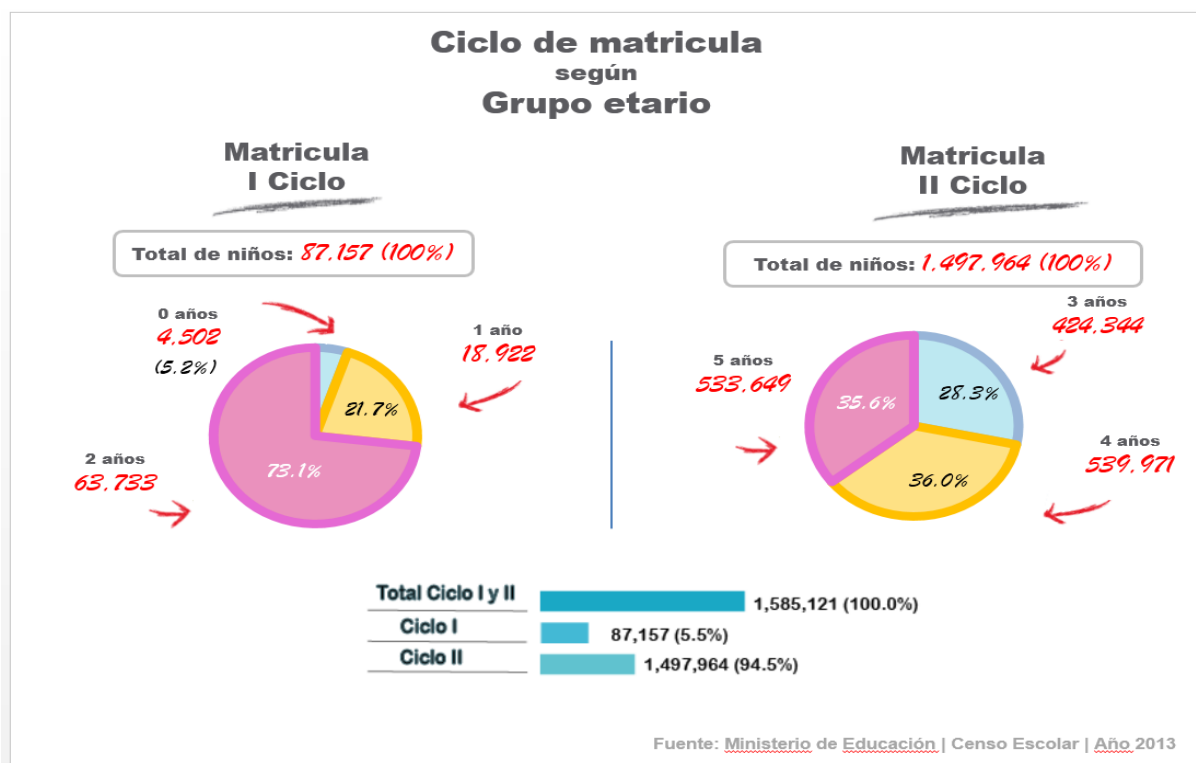
¹⁰ <http://www.cunamas.gob.pe/?p=877> Consultado por última vez el 02-03-2015.

¹¹ Fuente: Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Dirección General de Seguimiento y Evaluación (2014) Boletín: **Tablero de control de la estrategia nacional de desarrollo e inclusión social. Incluir para crecer. Desarrollo infantil temprano**. Lima. Tomado de: http://www.midis.gob.pe/dgsye/data1/files/enic/TableroControlEje2_DSPTS_Set13.pdf

incipiente cobertura de servicios para niños menores de 3 años que equivale al 5.1 %¹² % en lo nacional y a 1.8 % en lo rural. Cabe destacar que la información del Censo Escolar 2014, reporta una menor cobertura en este Ciclo 1, en relación con el año anterior, llegando a atender a **84,035 niños**¹³, de los cuales **68,650 corresponden al sector público** (3380 niños menos que el año anterior), y 15,385 por al sector privado, (aumentando en 258).

La información estadística del 2013, señala que la población infantil de 0 a 5 años matriculada en el nivel de Educación Inicial (ciclos I y II), en todo el Perú, es de 1.585,121 niños, tal como puede apreciarse en el Gráfico N° 1. Esta cifra se ha incrementado en el 2014 en el que el Censo Escolar reporta una atención a 1.631,039 niños atendidos en el nivel Inicial¹⁴

Gráfico N° 1: Matrícula en Educación Inicial ciclo I y II (2013)



En el II ciclo, de 3 a 5 años, se concentra la mayor cobertura de matrícula. La evolución de la matrícula y asistencia en este ciclo son indicadores de un

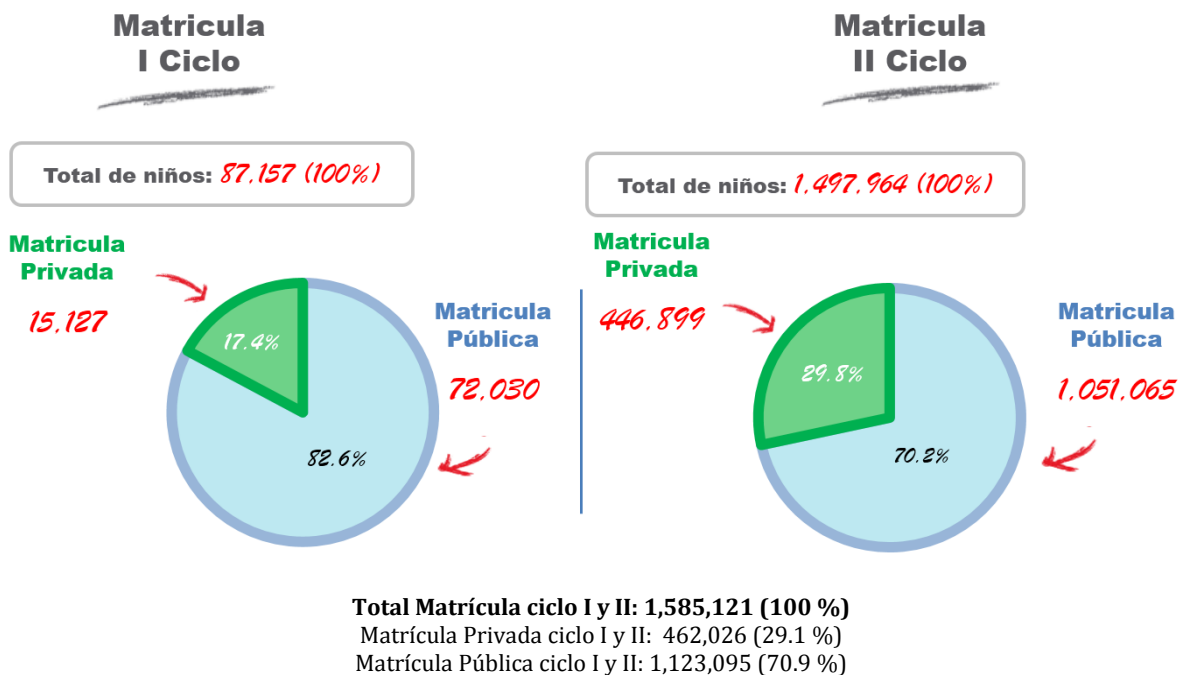
¹² Cifra actualizada según el Censo Escolar 2014.MINEDU.

¹³ Fuente: MINEDU- ESCALE: Censo Escolar 2014 Consultado el 22-02-15 http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=19&cuadro=321&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

¹⁴ Fuente: MINEDU- ESCALE: Censo Escolar. Consultado el 22-02-15

progresivo acceso al servicio de Educación Inicial en los últimos años. La tasa neta de **asistencia**¹⁵ a Educación Inicial para la población de **3 a 5 años** de edad se ha incrementado en 8.5 puntos porcentuales entre el 2010 y el 2013, notándose mayor avance en la asistencia en la zona rural donde la tasa llega de 12.8 puntos porcentuales. De la población infantil matriculada en Educación Inicial (ciclo I y II), el 70.9 % asiste a una institución educativa de gestión pública, mientras solo el 29.1 % asiste a una institución de gestión privada. Así se aprecia en el Gráfico N° 2.

Gráfico N° 2: Matrícula en Educación Inicial ciclo I y II según gestión pública o privada



Fuente: Ministerio de Educación. Censo Escolar, 2013

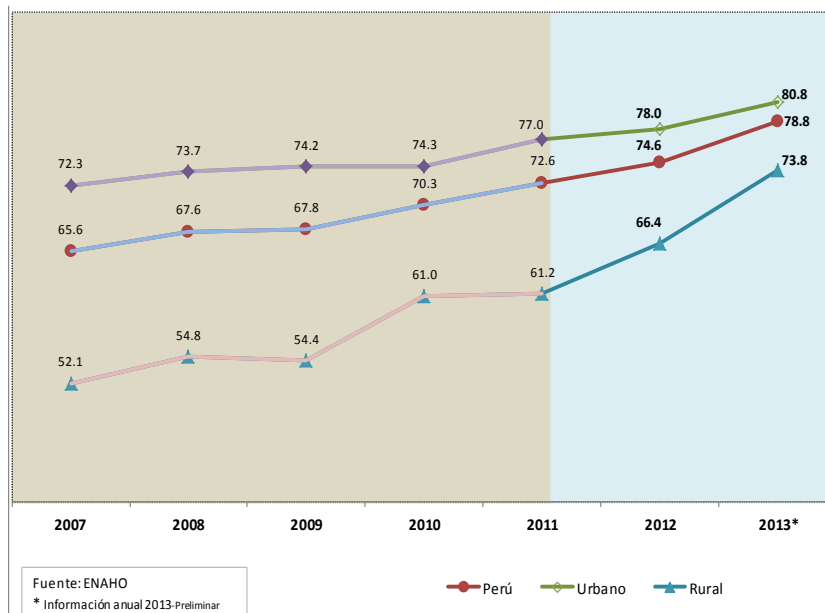
En el año 2011 la tasa de cobertura era de **72.6 %** y en el año 2013 pasó a **78.8%**, lo cual significa que entre los años 2011-2013 la tasa neta de cobertura se incrementó en **6.1** puntos. Este avance es mucho más marcado en áreas rurales (Programa Social Juntos) donde, entre el 2011 y el 2013, la cobertura se ha incrementado en 12.3 puntos (ver Gráfico N° 3). Esta misma tendencia se

¹⁵ Se refiere a la población matriculada de 3 a 5 años de edad que asiste a educación inicial, respecto de la población del mismo grupo de edad, se expresa en porcentaje.

puede observar en el reporte de cobertura 2014 del MINEDU en el que la matrícula de 3 a 5 años es de 1.547,004 niños.¹⁶

Asimismo en el dato histórico de matrícula en el II Ciclo, se identificó un incremento de 20.7 puntos en los últimos 12 años, como puede apreciarse en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 3: Evolución de la matrícula del nivel Inicial 2007-2013



También es posible apreciar un incremento proporcional en la matrícula de varones como de mujeres, se nota un crecimiento ligeramente superior en la zona rural y en la población pobre y de pobreza extrema en los tres últimos años -allí se apreciaban las mayores diferencias en el acceso educativo- acortándose la brecha de inequidad que caracterizaba al periodo anterior. En el ciclo II (3 a 5 años), a partir del 2013 se cuenta con un Programa Presupuestal orientado al incremento de acceso en la educación básica teniéndose como meta al 2016 llegar a una tasa neta de cobertura de 86 % en Educación Inicial 3 a 5 años. Cabe destacar que en el 2013 la brecha urbano-rural se había reducido en 7.4 puntos porcentuales y la brecha entre la población no pobre y pobre extrema en 8.2 puntos porcentuales.

La ampliación del acceso se está dando a través de las siguientes estrategias:

- Creación de nuevos jardines,
- Ampliación de la capacidad de los jardines.

¹⁶ http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=19&cuadro=321&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

- Ampliación del nivel en IIEE con primaria y secundaria
- Creación de servicios no escolarizados para zonas rurales dispersas con menos de 8 niños. Validación 2012-2014 (en proceso de validación)
- Creación de servicios no escolarizados para zonas que tienen entre 8 a 14 niños – Nuevo PRONOEI, validación 2014-2015

En los estudios realizados en el Perú, se encuentra una correlación positiva entre los años de Educación Inicial recibidos y los logros de aprendizaje, en la evaluación censal. Las regiones con mejores logros de aprendizaje son las que tiene menos proporción de estudiantes que no recibieron Educación Inicial o la recibieron solo un año. Cuando se sigue Educación Inicial en un programa escolarizado, la probabilidad de realizar una operación matemática correctamente se incrementa en 16 %, la de escribir una oración sin errores en 13 % y la de leer palabras independientes en 9 %¹⁷. Una observación más exhaustiva permite identificar los avances en cuanto al porcentaje de niños que ingresan al primer grado habiendo asistido a Educación Inicial y anotar el incremento en la zona rural y bilingüe indígena en donde la asistencia a Educación Inicial avanzó significativamente en los últimos años, como puede apreciarse en la Tabla N° 1: Porcentaje de nuevos estudiantes que ingresan al 1er grado de Primaria y que han asistido a Educación Inicial.

Tabla N°1: **Porcentaje de nuevos estudiantes que ingresan al 1º grado de primaria y que han asistido a educación inicial**

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
TOTAL PERU	59.2	62.5	60.1	63.6	79.6	81.2	81.5	82.0	89.4
Área									
Urbana	<u>70.6</u>	<u>73.1</u>	<u>71.3</u>	<u>74.4</u>	<u>87.9</u>	<u>89.9</u>	<u>85.9</u>	<u>85.8</u>	<u>94.3</u>
Rural	<u>30.9</u>	<u>36.1</u>	<u>37.6</u>	<u>44.0</u>	<u>55.3</u>	<u>56.0</u>	<u>67.5</u>	<u>69.9</u>	<u>74.4</u>
Lengua materna									
Castellano	61.7	64.6	62.0	66.1	82.0	83.6	82.6	83.0	90.6
Indígena	29.7	37.4	37.3	39.6	54.8	55.2	67.0	69.5	73.5

FUENTE: Censo Escolar del Ministerio de Educación - Unidad de Estadística Educativa, 2014.

Las metas de incremento de cobertura y universalización de la Educación Inicial (II Ciclo) han sido priorizadas en la última década. Al respecto, el Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación - PESEM 2012-2016 (RM N° 0518-2012-ED), propuso avanzar al 100 % de matrícula (en el II Ciclo) en el ámbito del programa social Juntos, donde se focalizan a las familias más pobres del Perú, como parte

¹⁷ Boletín Análisis & Propuestas. (GRADE, Mayo 2007),

del programa de inclusión social¹⁸. También se ha aprobado un plan de infraestructura para los servicios de Educación Inicial y que ha sido incluido en el Programa Nacional de Infraestructura Educativa (PRONIED) (DS N° 004-2014-MINEDU). La ampliación de cobertura en Educación Inicial (PELA), se ha iniciado con lineamientos técnicos para el incremento de cobertura en coordinación con los gobiernos regionales, identificando la demanda de servicios en zonas desatendidas por lejanía o dispersión, llegando a la zona rural con una red de servicios públicos, empezado por zonas de mayor pobreza y conflicto, como Huánuco, Huancavelica, Ayacucho, Apurímac, VRAE. Para alcanzar la universalización de la atención educativa en el II Ciclo, el Proyecto Educativo Nacional al 2021, plantea la ampliación planificada de la cobertura de la modalidad escolarizada de 4 a 5 años, con campañas masivas y la reestructuración de los Programas No Escolarizados de Educación Inicial (PRONOEI) a partir de los estándares de calidad de servicio, como oferta complementaria de la Educación Inicial no escolarizada; acciones que se vienen ejecutando en los últimos tres años. En el marco de la ampliación del acceso y la inclusión, el año 2012 se comenzó a validar el modelo de atención itinerante en zonas rurales dispersas que tienen menos de 8 niños y en el 2015 se realizará la evaluación del programa a partir de la cual se podrá hacer extensivo a comunidades rurales con menos de 8 niños entre 3 y 5 años que no podían ser atendidas con los servicios existentes por tener un número reducido de niños.

Otro grupo que queda excluido por ausencia de servicios y de políticas de inclusión es el de los niños que presentan discapacidad o están en riesgo de adquirirla. Solo existen 60 Programas de Intervención Temprana (PRITE) en el ámbito nacional que atienden a un total de 2,378 niños de 0 a 3 años.

1.1.5 Tipos de programa

En el Reglamento de la Ley General de Educación se señala en cuanto a las formas de atención, que “...la Educación Inicial ofrece servicios en forma escolarizada y no escolarizada a niños y niñas menores de 6 años. La definición de una u otra forma de atención se determina teniendo en cuenta las características y demandas de las familias y el contexto. Ambas formas de atención garantizan los logros de aprendizaje esperados para el nivel, considerando factores de calidad, equidad e inclusión educativa, así como la atención en su lengua materna y a la discapacidad.”. (Artículo 52). Sin embargo, hasta la fecha no existen regulaciones obligatorias que garanticen la calidad de los servicios de Educación Inicial. Para el año 2014 se ha previsto la evaluación nacional de la calidad del servicio educativo y del desarrollo infantil a los 5 años¹⁹, a través de la Escala de Calificación del Ambiente de la Infancia Temprana, versión revisada (ECERS-R) y de la Escala de Desarrollo Temprano

¹⁸ <http://www.presidencia.gob.pe/mensaje-a-la-nacion-del-presidente-de-la-republica-ollanta-humala-por-el-191d-aniversario-de-la-independencia-nacional>

¹⁹ http://www.oei.org.py/cefipp/web/wp-content/uploads/2013/12/6.Vanessa-Sanchez_Evaluacion-de-la-calidad-del-servicio-educativo-y-del-desarrollo-infantil.pdf

(EDI)²⁰. Los resultados de esta evaluación nacional permitirán ir midiendo las mejoras en la calidad del servicio de Educación Inicial, tanto pública como privada, así como los factores asociados al desarrollo infantil.

De acuerdo al Reglamento de la Ley General de Educación, las características de la **Educación Inicial escolarizada** son:

- Funciona en espacios educativos organizados para el aprendizaje y de uso exclusivo para el servicio.
- Están bajo responsabilidad del personal profesional en Educación Inicial.
- El número de horas al año es establecido por el Ministerio de Educación, y siguen el currículo nacional.
- Las instituciones educativas escolarizadas pueden ser:
 - a) **Cuna**. Brinda atención integral a niños menores de 3 años durante ocho horas diarias. La atención es realizada por personal profesional y técnico (auxiliar) preparado y especializado.
 - b) **Jardín**. Atiende a niños de 3 a 5 años de edad. Están bajo responsabilidad de profesionales de Educación Inicial con el apoyo de auxiliares de educación.
 - c) **Cuna-Jardín**. Atiende en un mismo local escolar a niños menores de 6 años de edad. Las IE de los niveles Primaria y Secundaria pueden implementar el nivel Inicial, si cuentan con espacios pertinentes, independientes y adecuados.

Cabe destacar que la **oferta privada de programas para niños de 0 a 2 años** se ubica principalmente en Lima y en las ciudades más grandes del país, en centros de estimulación, cunas y guarderías, aunque no todos cuentan con licencia ni supervisión. El MINEDU, recién en el 2006, reglamentó la organización y funcionamiento de las Cunas (Directiva N° 073-2006-DINEBR-DEI). Sin embargo, en el país existen servicios privados no autorizados por el MINEDU que funcionan de manera informal y cuyo registro estadístico no es posible de estimar. En los centros privados se ofrece “guardería”, de manera que un niño puede quedarse hasta 12 horas allí. Se conoce poco sobre la calidad del servicio de las cunas, la metodología, los programas y los logros que alcanzan.

La modalidad atención de **Educación Inicial no escolarizada** fue extendida al ámbito nacional por el MINEDU en la década del 70; en sus inicios fue un esfuerzo por ofrecer una alternativa de atención a niños que no tenían acceso a una educación escolarizada en cunas y jardines, porque no se creaban plazas docentes ni se construía nueva infraestructura para los servicios. Se delegó así la atención educativa a promotoras (antes animadoras) de la comunidad, bajo la orientación de una docente coordinadora de programas para organizar, asesorar, supervisar y evaluar los programas. De esta manera, durante 30 años, se

²⁰ Mayor información: http://www.oei.org.py/cefipp/web/wp-content/uploads/2013/12/6.Vanessa-Sanchez_Evaluacion-de-la-calidad-del-servicio-educativo-y-del-desarrollo-infantil.pdf

constituyó una alternativa educativa de bajo costo pero de incierta calidad, debido a la heterogeneidad de condiciones en la atención a la población infantil de las zonas más pobres. Hasta el año 1999 los PRONOEI representaban un 35 % de la cobertura del ciclo II (3 a 5 años). A partir de la LGE se reconoce la modalidad no escolarizada como una forma de atención educativa y el Estado se compromete con ella; se destacan algunas características como la flexibilidad en cuanto al tiempo, los espacios y los ambientes educativos, lo que les permitía adecuarse a las características, requerimientos, intereses y prioridades de los niños y sus familias que viven en comunidades pequeñas, propiciándose así la participación del Estado y la familia en el inicio educativo de los niños. La Unidad de Estadística del MINEDU estimó que al 2010 eran 8,701 los PRONOEI que podrían convertirse en servicios escolarizados. En el año 2012, mediante el DS N° 007-20012-ED anexo 3, se establecen las medidas necesarias para el proceso de conversión de los PRONOEI en IE de Educación Inicial en el periodo 2012-2015, con ello se busca reordenar el servicio, reconociendo que *“los programas que venían funcionando como jardines de educación inicial se formalicen y sean considerados como tales, mientras que los PRONOEIS que sigan funcionando, deben cumplir con criterios de calidad que aseguren una atención integral trabajando con la familia y la comunidad”*²¹.

Los tipos de **programas educativos no escolarizados** que brindan Educación Inicial son los siguientes: (Artículo 60 del Reglamento de la LGE)

a) Programas Infantiles Comunitarios: Dirigidos a ampliar las oportunidades educativas de los niños hasta 5 años en situaciones de desventaja, ya sea por razones económicas, ambientales, geográficas y de discapacidad. Desarrollan actividades en las que los niños participan solos o con su familia.

- Programas integrales de estimulación con base en la familia (**PIETBAF**) o aprendiendo en el hogar. Atiende a niños menores de 3 años, de manera preferencial pertenecientes a familias ubicadas en comunidades rurales dispersas. La promotora visita la casa del niño por 1 o 2 horas.

- Programas de atención integral a través de grupos de madres (**PAIGRUMA**)

b) Programas de Educación Integral dirigidos a niños menores de 3 años: Se orientan a fortalecer las prácticas de cuidado y acompañamiento en el desarrollo infantil de las familias de niños menores de 3 años. Combinan estrategias de visitas domiciliarias, sesiones de juego y reuniones de intercambio de experiencias. Así, se tiene: i) las Salas de Educación Temprana (SET), que atienden a niños menores de 3 años sin presencia de los padres y están a cargo de promotora, quien acoge a un grupo de ocho niños en un ambiente con materiales educativos para el juego libre durante cuatro horas; ii) los Programas Integrales de Educación Temprana (PIET) que funcionan en ambientes

²¹ Puede consultarse http://www.minedu.gob.pe/files/2842_201204041558.pdf

organizados con materiales para permitir el desarrollo del niño a través del juego, a cargo de una promotora acompañada de los padres de familia y iii) Ludotecas.

c) Programas de Educación Inicial dirigidos a niños de 3 a 5 años de edad:

Orientados a niños que no pueden acceder a un servicio educativo escolarizado por la dispersión de las comunidades y/o la dificultad de asistir regularmente.

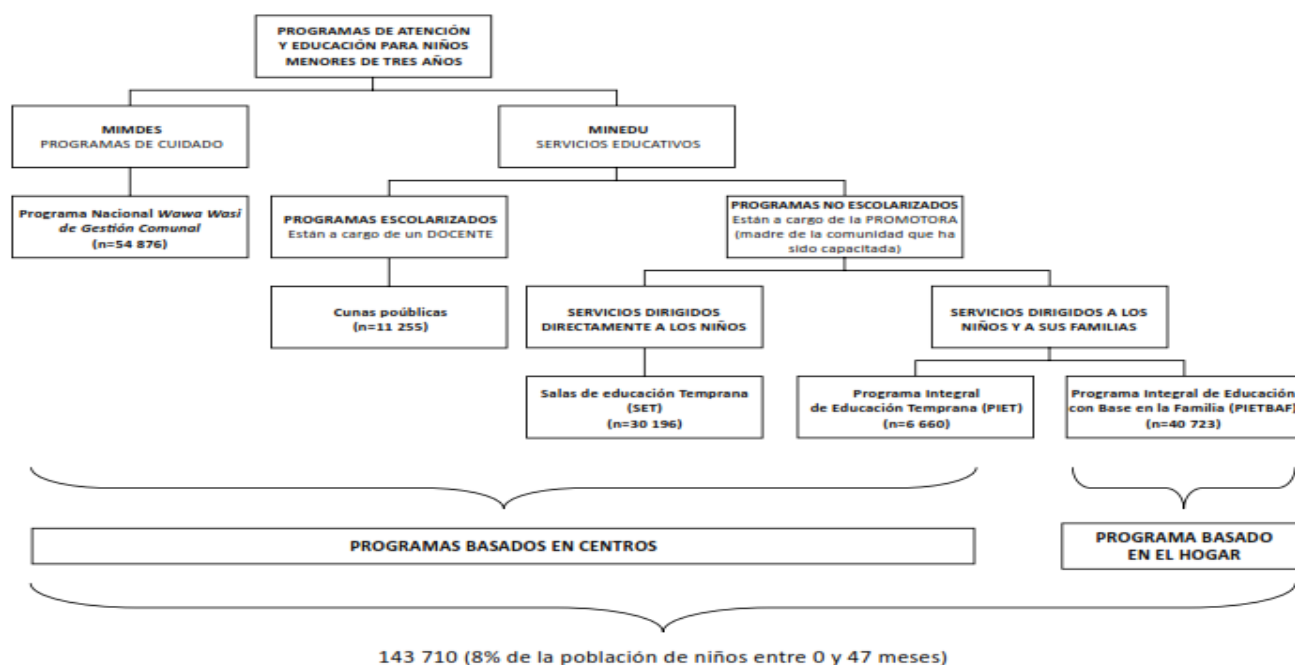
En la Tabla N° 2 puede apreciarse la cobertura en los dos ciclos de Educación Inicial de acuerdo al tipo de programa escolarizado y no escolarizado al que asisten. En el caso del I Ciclo (0 a 3 años), es mayoritaria la asistencia a entidades bajo gestión pública; sin embargo, se sabe que en la gestión privada existen algunos servicios que no están debidamente registrados y formalizados, por lo que la cifra presentada podría subestimar la cobertura real en las zonas urbanas.

Tabla N° 2: Número de niños matriculados en Educación Inicial Ciclo I y II según modalidad 2013		
Total niños (0-5) matriculados	Escolarizado	No Escolarizado
	1,346,714	238,407
1,585,121	84.96 %	15.04 %

Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) – MINEDU

En el Gráfico N° 4 se presenta de manera esquematizada un panorama de la oferta existente en el año 2011 de Programas de Atención y Educación para la Primera Infancia (AEPI), incluyendo información acerca de la cobertura de cada uno de los programas.

Oferta pública de programas de AEPI en el Perú (2011)⁷



Tomado de Guerrero y León (2012) *Demanda social por programas de atención y Educación de la primera infancia (AEPI) en el Perú*. p.21.

1.1.6 Existencia o no de currículo oficial

En la actualidad, en el Perú está vigente el Diseño Curricular Nacional (DCN) de Educación Básica Regular (RM N° 0440-2008-ED) bajo el enfoque pedagógico de organización secuenciada de los aprendizajes por competencias: capacidades, conocimientos y actitudes. El diseño curricular del II Ciclo está organizado en cuatro áreas de aprendizaje: Personal social, Ciencia y ambiente, Matemática y Comunicación. El DCN establece **siete principios orientadores** que deben tenerse en cuenta en todas las acciones educativas que se desarrollan con los niños en Educación Inicial. Estos principios responden a las necesidades básicas de cuidado y protección, así como las necesidades de desarrollo y aprendizaje: buen estado de salud, respeto, seguridad, comunicación, autonomía, movimiento y juego libre. Cabe precisar que para la Educación Inicial hay dos programas diferenciados para cada uno de los ciclos. El I Ciclo está organizado en tres áreas: relación consigo mismo, comunicación y relación con el medio natural y social. Mientras, en el II Ciclo las cuatro áreas consideradas se articulan con el nivel primario y son: Personal social, Ciencia y ambiente, Matemática y Comunicación. Para observar los componentes estructurales del DCN Nivel Inicial, puede verse el siguiente Gráfico.

Gráfico N° 5

Componentes estructurales del DCN nivel inicial

Área	Ciclo I 0 - 2 años	Ciclo II 3 - 5 años	Área
Relación consigo mismo	Desarrollo de la Psicomotricidad	Desarrollo de la Psicomotricidad	Personal Social
	Construcción de la Identidad Personal y Autonomía	Construcción de la Identidad Personal y Autonomía	
	Testimonio de Vida	Testimonio de Vida en la Formación Cristiana	
Relación con el medio natural y social	Desarrollo de las Relaciones de Convivencia Democrática	Desarrollo de las Relaciones de Convivencia Democrática	Ciencia y Ambiente
	Cuerpo Humano y Conservación de la salud Seres Vivientes, Mundo Físico y Conservación del Ambiente	Cuerpo Humano y Conservación de la salud Seres Vivientes, Mundo Físico y Conservación del Ambiente	
	Números y Relaciones	Números y Relaciones Geometría y Medición	Matemática
Comunicación	Expresión y Comprensión Oral	Expresión y Comprensión Oral	Comunicación
	Comprensión de Imágenes y Símbolos	Expresión y Comprensión Oral Segunda Lengua	
	Expresión y Apreciación Artística	Comprensión de Textos	
		Producción de Textos Expresión y Apreciación Artística	

Elaboración propia. Fuente: Perú. MED, 2009.

El DCN tiene carácter obligatorio en el sistema de educación escolar en la gestión pública y privada bajo rectoría del MINEDU. El DCN tiene el mérito de introducir a la Educación Inicial en el proceso de articulación de aprendizaje en los tres niveles de la educación básica; sin embargo, al observar el uso del DCN, es posible apreciar dificultades. En el año 2013, la Universidad Peruana Cayetano Heredia efectuó una investigación sobre el uso del DCN en 24 escuelas rurales y urbanas de Lima, La Libertad, Apurímac y Huánuco, el estudio constató que existía un uso limitado del DCN como referente para la planificación y ejecución curricular: *“Se observó, que predomina la improvisación, que lo programado para la sesión de aprendizaje no logra completarse y se difiere continuamente, que no hay correspondencia entre lo programado y lo enseñado”*²².

Desde hace tres años, el MINEDU trabaja en la elaboración de un nuevo Marco Curricular Nacional: Propuesta para el Dialogo²³, cuyas dos primeras versiones fueron dadas a conocer y se sometieron a opinión. El nuevo marco curricular nacional está organizado en base a ocho aprendizajes fundamentales que se

²² Fuente: <http://foroeducativo.com/el-curriculo-no-quiere-ir-a-la-escuela/> 21-05-2014

²³ <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/MarcoCurricular.pdf>

despliegan a lo largo de toda la escolaridad y al que acompañan instrumentos pedagógicos para los docentes, como son los fascículos de las Rutas de Aprendizaje, consideradas herramientas para el trabajo pedagógico, ya que plantean las capacidades y competencias a asegurar en los estudiantes, así como los indicadores de logro de aprendizajes por niveles educativos. Para el nivel Inicial han producido diversos fascículos, para el II Ciclo: *Desarrollo de la comunicación, Desarrollo del pensamiento matemático, Desarrollo personal, social y emocional, Proyectos de aprendizaje, Convivir, participar y dialogar para ejercer una ciudadanía democrática e intercultural, Comunicación a través de otros lenguajes, Trabajo con padres y con familias y Organización de bibliotecas*. En cuanto al I Ciclo, el MINEDU ha publicado guías y materiales para el trabajo educativo con los niños de 0 a 2 años, así como actividades pedagógicas para docentes y /o promotoras educativas en los momentos de actividad autónoma, juego libre y cuidados; las publicaciones han sido propuestas a las docentes y a otros profesionales que trabajan en otros servicios infantiles y con los que se ha iniciado una coordinación intersectorial. Se prevé que este trabajo siga avanzando y se apruebe posteriormente el nuevo Diseño Curricular Nacional, sin embargo no se observa como un tema prioritario en la agenda de la actual gestión ministerial.

1.1.7 Financiamiento

Los servicios educativos en el Perú se financian con el aporte del Estado, la comunidad y las familias, de conformidad con la Constitución y las leyes pertinentes. El Estado asume el financiamiento educativo de la Educación Básica Regular en correspondencia con lo señalado en la LGE, que establece que: *“La educación es un servicio público; cuando lo provee el Estado, es gratuita en todos sus niveles y modalidades”*. En la Educación Inicial y Primaria el servicio educativo se complementa obligatoriamente con programas de alimentación, salud y entrega de materiales educativos. La LGE también señala acerca de la gratuidad de la educación, que el Estado asume un porcentaje mayoritario de la cobertura educativa en los sectores menos favorecidos (artículo 4). El financiamiento educativo asumido por el Estado, se afronta con recursos provenientes del Tesoro Público, ingresos propios, endeudamiento y transferencias.

En el Perú, desde hace muchos años, el gasto público por alumno está por debajo del promedio de América Latina, especialmente en Educación Inicial. Este es uno de los mayores problemas que ha afectado la calidad de la educación pública, ya que no había recursos para implementar y mantener los ambientes adecuados para la enseñanza, ni un sistema de remuneraciones que incentive a la mejora de los profesores.

Esta situación ha empezado a mejorar en la última década, en particular en los últimos siete años en los que se observa un incremento importante en el gasto público por alumno en el nivel Inicial. Aunque el aumento que se ha producido

en las regiones es disímil, en todas se ha incrementado el gasto público en instituciones educativas escolarizadas (jardines) por alumno. En Tabla N° 3, puede apreciarse la evolución del gasto público por alumno en los últimos 13 años.

TABLA N° 3: Gasto público en instituciones educativas por alumno, inicial (soles y dólares)²⁴

Año	Nuevos soles S/.	Tipo de Cambio Nominal ²⁵	Dólares US\$
2000	533	3.490	153
2001	550	3.508	157
2002	649	3.518	184
2003	694	3.479	199
2004	658	3.414	193
2005	712	3.297	216
2006	841	3.275	257
2007	900	3.129	288
2008	1072	2.926	366
2009	1264	3.012	420
2010	1358	2.826	481
2011	1525	2.755	554
2012	1854	2.638	703
2013	2123	2.703	785

El gasto por alumno de Educación Inicial ha subido significativamente desde el 2008. Sin embargo, si bien es cierto que nominalmente el presupuesto ejecutado en Educación ha ido aumentando en los últimos años, este aumento no ha tenido el mismo ritmo que el aumento del PBI y ni siquiera ha mantenido este ratio (% del PBI en Educación), como puede apreciarse a continuación.

²⁴ DESCRIPTOR: Cociente que resulta de dividir el gasto público en un cierto nivel educativo, luego de excluir las transferencias a hogares no gastadas en instituciones educativas, entre el número de alumnos matriculados en instituciones educativas públicas del mismo nivel educativo.

²⁵ Tipo de cambio nominal promedio de cada año, publicada por el Banco Central de Reserva del Perú

Tabla N° 4: Evolución del PBI destinado a Educación 2001-2012

PBI destinado a Educación (En Nuevos Soles Corrientes)			
Año	Educación(1)	PBI Anual(2)	%PBI destinado a Educación
2001	5,392,213,904	189,213,000,000	2.85
2002	5,991,763,107	199,650,000,000	3.00
2003	6,579,206,471	213,425,000,000	3.08
2004	7,485,951,950	237,902,000,000	3.15
2005	7,999,652,178	261,653,000,000	3.06
2006	8,592,760,835	302,255,000,000	2.84
2007	9,959,783,867	336,339,000,000	2.96
2008	11,605,229,968	377,562,000,000	3.12
2009	12,220,262,722	391,929,000,000	3.13
2010	12,734,194,745	444,781,000,000	2.86
2011	13,752,957,116	497,831,000,000	2.77
2012	14,971,975,528	539,863,000,000	2.70

Fuente:

(1) Consulta Amigable del MEF a nivel Desagregado.

(2) INEI. <http://www.inei.gob.pe/web/BoletinFlotante.asp?file=15913.pdf>

Una mirada focalizada en la inversión en Educación Inicial, permite observar una mejora significativa en la inversión en este nivel educativo en relación con los demás niveles de la EBR, se ha acortado la brecha que existía entre la inversión en Educación Inicial, primaria y secundaria (Ver Tabla N° 5), pero esta comparación deja de lado la situación de los programas no escolarizados.

Tabla N° 5: Comparación del gasto público 2007 y 2013 por alumno en niveles educativos EBR (nuevos soles - dólares²⁶)

Años de comparación	EDUCACION INICIAL		Educación Primaria		Educación Secundaria	
	2007	2013	2007	2013	2007	2013
Nuevos Soles S/.	900	2,123	1,051	2,301	1,287	2,427
Dólares \$	\$ 288	\$ 785	\$ 336	\$ 851	\$ 411	\$ 898

Fuente: ESCALE. Ministerio de Educación.
Elaboración propia.

Considerando el crecimiento del PBI en el Perú en los últimos 12 años, puede señalarse que no se ha aprovechado este periodo de crecimiento constante para

²⁶ Se utilizó la TC Nominal de Julio 2013, 2.703

elevant este ratio del 3 al 5 % y mejorar el presupuesto a la inversión educativa; si bien el monto ejecutado se ha incrementado, no hay un cambio significativo en el porcentaje del Presupuesto Nacional, en este periodo; fluctúa entre 14.4 % y 17.7 % del Presupuesto Nacional.²⁷

Cabe destacar que además de las fuentes de financiamiento tradicionales, existen otras llamadas “no tradicionales”, que provienen de los aportes de la comunidad (especialmente en el caso de los PRONOEI) que apoyan con infraestructura comunal, recursos humanos, trabajo comunal y materiales; también hay donaciones, contribución de empresas, etc. Al respecto se debe considerar que la información acerca del gasto por alumno de Educación Inicial, corresponde a la modalidad escolarizada 3-5 años y que la diferencia anual entre el costo unitario de atención en PRONOEI y costo unitario por alumno en un jardín de la infancia, es de 567 nuevos soles, es decir 210 dólares²⁸, por lo que en la década anterior el menor costo motivó la expansión del servicio; se incrementó esta modalidad, sin una planificación adecuada y con grandes deficiencias en el servicio. El presupuesto con el que cuenta el sector para implementar el servicio no escolarizado, es exclusivamente para el pago del personal a cargo, y se encuentra en los pliegos regionales. Al respecto, la DRE, reporta que en el 2013 se financió 4,993 promotoras que perciben 332 nuevos soles mensuales. Tomando esta información como referencia, se han planteado los costos del programa de conversión de PRONOEI en jardines infantiles, universalizándose la Educación Inicial para los niños de 4 y 5 años²⁹. Esto se encuentra en proceso de ejecución y los costos proyectados pueden consultarse la Tabla N° 6.

Tabla N° 6

Costos de conversión de Pronoei en jardines de niños y de universalización de la educación inicial para niños de 4 y 5 años

Programa	Inversión 2011-2016	Inversión anual
Conversión de Pronoei en jardines de niños	233 365 200	46 673 040
Universalización de la educación inicial para niños de 4 y 5 años	586 706 585	117 341 317
Total	820 071 785	164 014 357
Total dólares	303 393 187	60 678 637

Fuente: Consejo Nacional de Educación (2010). Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. p.14

Como se ha señalado, el gasto total en Educación en el plano interno compromete al sector público y al sector privado, sin embargo, por falta de información acerca del gasto privado, no es posible estimar el gasto total, solo se

²⁷ <http://proexpansion.com/es/articles/356-peru-es-el-pais-de-sudamerica-que-menos-invierte-en-educacion>

²⁸ Tipo de cambio nominal 2.703. BCR julio 2014 en todo el informe

²⁹ Propuestas de políticas de educación del Consejo Nacional de Educación. Octubre 2010. 14pp. <http://www.cne.gob.pe/images/stories/BANDERASFINAL.pdf>

conoce el gasto público. Los rubros que constituyen el gasto privado en educación son las pensiones de enseñanza, uniformes, útiles escolares, transporte escolar, alimentación y otros; lamentablemente no existen estudios realizados al respecto que nos den una idea aproximada de la participación del sector privado en la educación. Los expertos en educación del país, afirman que la inversión privada es equivalente a la inversión pública (alrededor de 14,500 millones y medio en el 2011)³⁰.

De otro lado, el financiamiento privado, que es asumido por los padres de familia, es mayor en el II Ciclo de Educación Inicial. El aporte privado se ha incrementado en la última década especialmente en zonas urbanas en las que aumenta el porcentaje de padres que pagan por la educación completa de sus niños a través de un servicio educativo privado, el mismo que se rige por la Ley de los Centros y Programas Educativos Privados N° 26549, promulgada en 1995. La participación del sector privado se ha incrementado; el número de centros privados ha aumentado de modo importante en el país, sin embargo, la calidad del servicio que brindan estas instituciones educativas es muy variada.

1.2 Características generales de los docentes

1.2.1 Número de docentes:

En correspondencia con la política de ampliación de cobertura de niños en Educación Inicial en el último periodo, el número de docentes también ha crecido en los últimos tres años (2011-2013), especialmente en el sector público y en las zonas rurales, tal como se observa en la Tabla N° 7. La tendencia es a que se siga incrementando el número de docentes de inicial, en correspondencia con la creación de nuevas plazas docentes en el sector público. El último reporte estadístico del MINEDU señala que en el 2014 el total de docentes de inicial, ascendió a 80,037.³¹

Tabla N° 7: Evolución del número de docentes en Educación Inicial por gestión y ámbito geográfico

Descripción/Año	2009	2010	2011	2013
TOTAL pública y privada	60,543	63,918	65,155	78,541
Gestión pública	31,616	33,083	36,022	44,699
Gestión privada	28,927	30,835	29,133	33,842
Área urbana	52,694	54,902	54,707	62,316
Área rural	7,849	9,016	10,448	16,225

Fuente: MINEDU, ESCALE

³⁰ Puede ampliarse la información en <http://www.lampadia.com/social/privados-invierten-mas-que-el-estado-en-educacion>

³¹ Data Censo Escolar 2014.

El registro del MINEDU señala que en el año 2013, el número de docentes de Educación Inicial era de **78,541** (considerando I y II Ciclos, docentes y docentes coordinadoras de la modalidad escolarizada y no escolarizada). De este total, el **57 % corresponde al sector público** y el **43 % al sector privado**. El área urbana concentra el 79 % de los docentes, el área rural concentra el 21 %. Sin embargo, es en el área rural donde se registra mayor aumento de docentes de Educación Inicial en los últimos cinco años (2009-2013), allí se incrementó en 107 % el número de docentes.

Debe considerarse que los servicios de Educación Inicial en la modalidad **no escolarizada** dejan a las **promotoras educativas comunitarias** a cargo de la atención educativa de los niños, y aunque el servicio se encuentra en reorganización, el **número de promotoras registradas al 2013 fue de 19,642** en las distintas estrategias de atención (I y II Ciclos) en áreas urbana y rural. Ver Tabla N° 8.

Tabla N° 8: NÚMERO DE PROMOTORAS EDUCATIVAS COMUNITARIAS POR TIPO DE GESTIÓN Y ÁREA GEOGRÁFICA, SEGÚN ESTRATEGIA DE ATENCIÓN, 2014

Nivel educativo y estrategia/característica	Total	Gestión		Área	
		Pública	Privada	Urbana	Rural
Total Inicial No Escolarizado	19 273	18 791	482	9 686	9 587
SET (0 a 2 años)	3 971	3 961	10	3 301	670
PIET (0 a 2 años)	506	494	12	392	114
PIETBAF (0 a 2 años)	1 401	1 400	1	980	421
PRONOEI (3 a 5 años)	13 128	12 669	459	4 854	8 274
Ludoteca 1/	234	234	-	141	93
PAIGRUMA 1/	18	18	-	16	2
Familias que Aprenden 1/	15	15	-	2	13

1/ Programa excluido del reporte de matrícula. Dirigido a padres con niños.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Padrón de Instituciones Educativas y Programas, y Listado de PRONOEI

http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=19&cuadro=305&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

Sin embargo, en la medida en que aún no se universaliza la atención educativa en Educación Inicial, se requiere seguir ampliando el número de docentes en los siguientes años, especialmente en zonas rurales, en poblados bilingües grandes y medianos. A partir de la información disponible por el Censo Escolar 2011 y

considerando la información por centros poblados proporcionada por el INEI, se ha estimado el tipo de servicio que requieren, esto ha permitido identificar la necesidad de contar con 27,294 docentes y de 1,578 promotores adicionales para los centros poblados que tienen entre 8 y 14 niños de las zonas andina y amazónica. Esta estimación permite deducir que la capacidad existente no podría atender el total de la demanda. La información desagregada por regiones muestra que Lima Metropolitana, es el ámbito que requiere de mayor atención debido a la concentración poblacional. Un desafío que se tiene para llegar a las poblaciones en mayor riesgo de exclusión es contar con docentes titulados en el nivel y que dominen la lengua materna de los niños. Esta situación es más crítica en los ámbitos amazónicos indígenas, donde se inició a partir del 2014 un programa de formación de docentes que se encuentran laborando pero carecen de la formación.

En el sector público, las **promotoras educativas comunitarias** y las **docentes de los servicios escolarizados** de Educación Inicial son en su **mayoría mujeres**, 94.87 % y 98.2 % respectivamente. Solo el 2.97 % de los docentes son varones, porcentaje que aumenta, en el caso de los promotores varones, al 5.13 %. Sin embargo, los promotores y promotoras tienen una alta movilidad ocupacional, especialmente si no son de la comunidad y están menos calificados pues consideran ese trabajo como transitorio, especialmente si no tienen oportunidades de estudiar la carrera y titularse con la esperanza de ganar algo más, acceder a mejores puestos de trabajo o desempeñarse mejor.

Cabe señalar que en los últimos años, el número promedio de niños a cargo del docente de Educación Inicial (16 niños), llega a ser mayor al que tienen los docentes de primaria (14 niños)³², a pesar de que por sus características, requieren más atención de la docente, sin embargo, la contratación de una **auxiliar de Educación Inicial** no está debidamente reglamentada por lo que solo algunas instituciones educativas privadas lo consideran. Mientras, los jardines de gestión pública ubicados en zona urbana, al tener un alto número de niños por docente (20 en promedio) y sin asignación de plaza para auxiliar, solicitan a los padres pagar una cuota extra para contratar a una auxiliar, seleccionada por la propia institución, sin normatividad que establezca los criterios. Al respecto, la LRM las excluye de la carrera pública y en los dos últimos años ha publicado decretos de urgencia en coordinación con el MEF para la aprobación de plazas y pago de auxiliares de Educación Inicial (D.U.N° 006-2012). También se ha dado un paso adelante con el D.S. 008 del 2014: el MINEDU ha incorporado un título sétimo y disposiciones complementarias al Reglamento de la LRM, que establecen requisitos de ingreso al cargo de auxiliar,

³²Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa
http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2014?p_auth=B5WjF8UD&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_LUz0&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_LUz0_idCuadro=70

deberes y derechos, jornada laboral, vacaciones, situaciones administrativas etc. Se establece además que las auxiliares no deben asumir rol docente; sin embargo estas reemplazan con frecuencia a la docente, especialmente cuando esta última comparte funciones de dirección.

1.2.2 Nivel de certificación

La LGE en su artículo 58 establece que en la Educación Básica “*es requisito indispensable el título pedagógico para el ejercicio de la docencia*”. También la LRM en su artículo 4 establece que “*el profesor es un profesional de la educación con título de profesor o Licenciado en Educación*”. A pesar de estas disposiciones, un dato importante concerniente a los docentes titulados, se refiere al incumplimiento de la norma en el sector público y en el sector privado, particularmente. Al respecto en el 2014, por primera vez se tuvo un reporte estadístico en el Censo Escolar del Ministerio de Educación que indica que **el 64.3%³³ de docentes de inicial en el sector privado, no tienen título**, ello debido a la escasa supervisión del MED a los servicios educativos que el sector privado brinda, y a que no hay impedimento laboral para contratar a una persona no titulada para ejercer el rol docente, debido a la autonomía de las IIEE, a la Ley de los Centros Educativos Privados (Ley 26459) y al D.L. 882-96, Promoción en la inversión educativa; ya que en estas normas, se otorga amplia potestad: “*la persona natural o jurídica propietaria de una IIEE particular..., establece, conduce, organiza, gestiona y administra su funcionamiento*”.

Mientras en el **sector público en el 2014, se reportó que el 80.5%** de los docentes en ejercicio poseen título pedagógico. Cabe destacar que en el nivel de Educación Inicial, hay menos docentes titulados en relación con los niveles de Primaria y Secundaria. En el nivel Inicial, en el 2005, solo el 62 % de las docentes en ejercicio tenían título profesional, lo que ha variado en los últimos años: en el 2012 llegó a 78.3 %, en el 2014 a 72.6 %, debido a la mayor contratación de docentes que no poseen título en zonas rurales. (Ver Tabla N° 9a). Un dato adicional acerca de la procedencia de los docentes titulados, incluida en el último censo escolar 2014, es que el 80.5 % se desempeña en la gestión pública, mientras en la gestión privada sólo el 64.3 % de los docentes de inicial poseen título pedagógico.

33 Fuente: Censo Escolar del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa.

http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2014?p_auth=nHzhNK3R&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_LUz0&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2014portlet_INSTANCE_LUz0_idCuadro=32 Consultado por última vez 03/03/2015

Tabla 9a: Evolución del Porcentaje de docentes titulados EBR

	Inicial 1/					Primaria				Secundaria		
	2005	2011	2012	2013	2014	2005	2011	2013	2014	2005	2011	2014
Total	62.0	78.1	78.3	76.9	72.6	77.1	80.7	81.9	77.6	74.1	85.4	87.8
Sexo												
Femenino	63.1	79.4	79.2	78.0	75.4	78.4	81.0	82.4	76.7	76.5	85.9	92.8
Masculino	27.2	52.8	52.4	46.6	33.9	74.8	80.2	80.9	79.4	72.3	85.0	77.6
Área y sexo												
Urbana	60.3	77.3	77.9	77.8	73.8	74.6	77.8	79.0	74.0	73.3	84.5	87.8
Rural	78.2	83.0	80.6	73.1	66.9	84.0	88.2	89.1	89.4	80.1	89.7	87.9
Lengua materna 2/												
Castellano	<u>75.7</u>	<u>78.1</u>	<u>78.5</u>	<u>77.6</u>	73.3	<u>77.6</u>	<u>80.2</u>	<u>81.4</u>	76.8	<u>78.4</u>	<u>85.1</u>	<u>87.9</u>
Indígena	<u>75.7</u>	<u>78.6</u>	<u>76.2</u>	<u>65.9</u>	60.7	<u>81.9</u>	<u>86.1</u>	<u>86.6</u>	87.3	<u>83.4</u>	<u>90.0</u>	<u>85.8</u>
Quechua	83.9	85.6	83.0	76.0	68.3	89.2	92.0	93.5	94.0	89.8	91.4	<u>89.5</u>
Aimara	71.4	91.2	94.9	87.3	89.0	80.8	84.1	88.6	87.5	86.3	92.0	<u>93.2</u>
Asháninka	87.5	50.8	55.6	24.0	36.2	70.9	83.1	84.3	82.2	71.0	90.9	<u>78.3</u>
Aguaruna (Aguajun)	21.7	21.5	28.9	15.3	15.4	34.7	44.6	37.7	41.3	77.0	90.0	<u>61.2</u>
Otra	45.0	59.4	55.2	39.4	39.6	46.1	66.9	66.4	68.2	62.7	81.7	<u>70.3</u>

Fuente: Censo Escolar 2014 del Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa.

1/ Excluye programas no escolarizados de educación inicial. 2/ Característica de la población atendida por el centro educativo.

<http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2014> Consultado por última vez 03/03/2015.

Si bien la mayor parte de los docentes del nivel cuenta con título pedagógico y este es requisito en los nuevos procesos de contratación, en el escenario de ampliar la cobertura en Educación Inicial en el sector público, va a incrementarse el número de docentes sin título si no se pone en marcha una política de formación a docentes. Los ámbitos más críticos son los que corresponden a población amazónica: asháninka y aguaruna o aguajún. La veloz expansión del servicio de Educación Inicial, ha obligado a contratar docentes no titulados en la modalidad escolarizada, por lo que entre el 2012 y 2013 el porcentaje de docentes titulados no se siguió incrementando y descendió en 1.4 puntos.

De otro lado, las medidas de ampliación de cobertura para Educación Inicial (3 a 5 años), planteadas en la R.M. N°014-2014- MINEDU, disponen la transferencia presupuestal a los gobiernos regionales para el financiamiento de nuevas plazas docentes para Educación Inicial en zonas rurales; sin embargo, al no contar con suficientes docentes tituladas en el nivel Inicial en estas zonas (Ver Tabla 9b) y al producirse un número de docentes excedentes en el nivel de

Primaria y Secundaria, estos son reasignados a Inicial, siguiendo lo dispuesto en las medidas de racionalización³⁴: 7.7: *“De existir excedencia en una IIEE que atienda a más de un nivel o modalidad educativa, el personal excedente podrá ser reasignado o reubicado en alguna de ellas como primera opción...”*.

Del total de docentes en educación inicial reportadas en el 2014, que ascienden a 80,037, tienen la Especialidad de Educación Inicial 63,844, con especialidad de educación primaria 9,093, con especialidad en secundaria 2,420 y otras (intercultural bilingüe, educación especial, física, artística, técnica, etc.) llegan a 2,420 y con otro título pedagógico (seminarios, conventos) 2,162 docentes. Teniendo actualmente la preocupación de 16,193 docentes que no tienen el título de educación inicial, para los cuales se ha iniciado el año 2013 programas de capacitación en servicio. ³⁵

También cabe destacar que las mayores dificultades en la titulación de los docentes que trabajan en el sector público, no está en la modalidad escolarizada sino en la modalidad no escolarizada, ya que se contratan promotoras comunitarias, a las que de acuerdo a Directiva N° 207 - DINEIP/-2005, no se les solicita la formación pedagógica como requisito para su contratación; se les pide solo secundaria completa, con lo que baja el estándar de escolaridad para trabajar con la infancia que vive en condiciones menos favorecidas y también dificulta la calidad del servicio educativo. De acuerdo con el reporte (2014), el 51.9 % de las promotoras tienen secundaria completa, incompleta o menos, como puede apreciarse la Tabla N° 10. En los programas no escolarizados, solo el 31.7 % de las promotoras tienen estudios superiores completos, aunque no necesariamente son de educación infantil, pues esta ocupación suele ser una labor de tránsito para las promotoras más calificadas debido a las difíciles condiciones laborales.

³⁴ Fuente: Normas para el proceso de racionalización de plazas del Personal Docente y Administrativo en la IIEE Públicas de EBR. MINEDU. Oficina de Apoyo a la Administración de la Educación. http://www.mef.gob.pe/contenidos/inv_publica/docs/centro_info/normas_educacion/NORMAS_GENERALES/normas_racionalizacion_oaae.pdf

³⁵ Data de Censo Escolar 2014.

Tabla N° 10: Distribución de promotoras por máximo nivel educativo logrado 2011 y 1013 (% del total)

	Secundaria incompleta o menos			Secundaria completa			Superior incompleta				Superior Completa			
	2012	2013	2014	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014	2011	2012	2013	2014
PERÚ	2.7	2.7	2.2	41.4	43.1	49.7	15.6	22.8	22.4	16.4	33.3	33.2	31.8	31.7
Área														
Urbana	2.0	1.6	2.2	28.3	29.0	50.0	21.5	27.8	27.1	16.4	39.6	41.9	42.3	31.4
Rural	3.2	3.8	1.5	52.1	55.5	38.8	11.0	18.6	18.2	14.9	28.6	26.0	22.4	44.8

Fuente: Censo Escolar 2014. Ministerio de Educación-Unidad de Estadística Educativa.

1.2.3 Promedio de edad

No se dispone de información estadística acerca del nivel promedio de edad de las docentes de Educación Inicial. Sin embargo, cabe anotar que el régimen laboral de las estas docentes en el sector público se rige por la LRM que se establece la estabilidad laboral -en todos los niveles- para quienes ingresan a la carrera pública magisterial, siendo el límite de edad, al cumplir 65 años, una de las causas de término de la relación laboral al pasar a la jubilación. En el sector público las docentes de Inicial tendrían mayor tiempo de servicio profesional. Distinta es la situación en el sector privado donde se prioriza la contratación de personal joven por la actividad física que demanda el trabajo en el nivel Inicial, pudiendo quedar sin opción laboral después de los 50 años ya que en muchas IE privadas los contratos de trabajo se renuevan anualmente. Los docentes que trabajan en el sector privado tienen una alta rotación de empleos³⁶. Hacen falta más estudios e información acerca de esta variable.

1.2.4 Jornada laboral

El artículo 65 de la LRM establece que *“la jornada de trabajo semanal en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo se determina de acuerdo al área de gestión en que se desempeña, siendo los docentes del área de gestión pedagógica, los que pueden tener jornadas de veinticuatro (24), treinta (30) o cuarenta (40) horas pedagógicas semanales, según la modalidad, forma, nivel o ciclo educativo en el que presta servicio. La hora pedagógica es de 45 minutos. Cuando el profesor trabaja un número de horas adicionales por razones de disponibilidad de horas en la institución educativa, el pago de su remuneración está en función del valor de la hora pedagógica”*. Las docentes coordinadoras de los programas no escolarizados distribuyen su jornada semanal, de 40 horas, en

³⁶informe: el mercado laboral en la carrera de educación inicial. Bolsa de Trabajo PUCP (2010). Guerrero Suárez, L. En: <http://btpucp.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2012/08/Informe-Educacion-Inicial-publicar.pdf>

acciones de programación, supervisión, coordinación y gestión de los servicios que ofrece el PRONOEI, teniendo que desplazarse grandes distancias en zonas rurales para visitarlos, mientras la jornada laboral del docente de Inicial con aula a cargo es de 30 horas pedagógicas. (Artículo 139).

De acuerdo a la RM N° 0622-2013-ED Normas y orientaciones para el desarrollo del año escolar 2014 en la educación básica, (6.2.4: Uso efectivo del tiempo en el aula): *“El trabajo pedagógico diario es de 5 horas pedagógicas, 25 semanales y un mínimo de 900 horas anuales en las instituciones educativas. En las instituciones de educación inicial no escolarizadas, el trabajo pedagógico mínimo es de 20 horas pedagógicas semanales y 640 horas anuales. Los turnos y horarios serán concertados entre la profesora coordinadora y el personal que atiende a niños, en función a sus necesidades, las familias y la comunidad. Las UGEL deben garantizar como mínimo el cumplimiento de 10 meses de trabajo de promotoras educativas comunitarias, debiendo ser designadas en el mes de marzo. En los servicios de educación inicial de ciclo I el horario de atención es flexible, teniendo un mínimo de 2 horas semanales”*³⁷.

Cabe señalar que el control de asistencia y permanencia del personal de IE públicas se establece de acuerdo a la LGE, la LRM y el Reglamento Interno de la IE. El personal docente está obligado a cumplir con la asistencia y puntualidad que exige el calendario escolar, según lo establecido en la jornada laboral de su modalidad de trabajo.

Cuadro Resumen: Jornada Laboral en Educación Inicial según ciclo y modalidad

CICLO	Modalidad	Jornada Laboral	Otras especificaciones
CICLO I: 0 a 2 años	Escolarizado: Cunas	horario de atención es flexible	mínimo de 2 horas semanales
	No escolarizado: Programas	horario de atención es flexible	mínimo de 2 horas semanales
CICLO II: 3 a 5 años	Escolarizado: Jardín	5 horas diarias 25 horas semanales	900 horas anuales
	No escolarizado: PRONOEI	20 horas semanales	640 horas anuales 10 meses (promotoras)

1.2.5 Área geográfica donde se desempeñan

Lo que se aprecia en las estadísticas del último Censo Escolar (2013) es que las docentes de Educación Inicial se concentran principalmente en el área urbana en el I y II Ciclo (3 a 5 años) en las estrategias escolarizadas de manera especial en Jardín, mientras que el número de docentes en programas no escolarizados

³⁷ Fuente: <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/RM%20N%200622-2013-ED.pdf>

es mayor en zona rural. También se aprecia un número mucho menor de docentes de Inicial en relación con los docentes de primaria.

Con relación al área geográfica donde se desempeñan las docentes sería interesante profundizar en los mecanismos para la distribución de docentes de Educación Inicial de manera equitativa, así como en las medidas para designar a docentes calificados o con mejor puntaje en donde más se requiere servicios de calidad, para que compensen las situaciones de inequidad y extrema pobreza. En cada región, la Dirección Regional de Educación (DRE) señala anualmente la cantidad de docentes de Educación Inicial nombrada y excedente. La mayor cantidad de profesoras no acepta ir a zonas rurales para cubrir plazas, porque su plaza de origen se ubica en zonas urbanas pero ha sido declarada excedente por la Oficina de Círculo de Mejora de la Calidad y del Gasto del Ministerio de Educación. Así, por ejemplo, en la región de Cajamarca, hasta el año 2011 la mayoría de profesoras no aceptaban ir a cubrir plaza en áreas rurales y preferían quedarse desarrollando labores de gestión en la DRE. Como se ha indicado, las zonas rurales son atendidas con programas no escolarizados con docentes y promotoras comunitarias y menos calificadas, lo que incide en la calidad del servicio a los niños más pobres. Todo ello debe ser superado con un plan de acceso con equidad, que permita a los niños oportunidades educativas en instituciones de calidad, con docentes debidamente capacitados que tengan buenas condiciones de trabajo. En este sentido, se ve con expectativa la conversión y mejores condiciones para los programas no escolarizados, pero aún no hay una directiva del sector al respecto.

1.2.6 Dependencia administrativa

En el sector público, el MINEDU y el MIDIS, a través del Programa Cuna Más, tienen a su cargo la contratación de docentes y promotoras para atender a la educación infantil. La gestión de los servicios del nivel de Educación Inicial recae en el MINEDU y sus correspondientes direcciones; siendo su función implementar políticas sectoriales para el personal directivo y docente. En el sector Educación, los docentes de gestión pública y su formación dependen del Viceministerio de Gestión Pedagógica y de dos direcciones generales: (1) Dirección General de Educación Básica Regular en coordinación con la Dirección de Educación Inicial; (2) Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional en coordinación con la Dirección de Educación Superior Pedagógica y la Dirección de Desarrollo Docente.

La supervisión educativa está a cargo de la DRE de cada región y en el ámbito local a cargo de la UGEL, las que observan la carga académica por docente y establecen normas de racionalización del número de alumnos. De otro lado, el crecimiento de la cobertura de atención educativa infantil en los últimos años tiene correspondencia con el incremento de docentes en las IE del **sector público**, al que ingresaron 8,677 nuevos docentes en los años 2012 y 2013, aumentando en 1.7 % el porcentaje de docentes de este sector en relación con el

año 2011. Al **sector privado** ingresaron, en este mismo periodo 4,709 docentes, concentrados en las áreas urbanas de las ciudades con mayor poder adquisitivo y en la estrategia de Jardín que atiende a niños de 3 a 5 años.

La situación de los docentes de Educación Inicial que trabajan en las IE privadas se enmarca dentro de lo establecido para el régimen laboral de la actividad privada; además se considera lo establecido en la LGE, así como en la Ley de los Centros Educativos Privados, que regula las actividades de los centros y programas educativos privados, y requiere ser actualizada teniendo en cuenta las normas posteriores a su promulgación, como son el Decreto Legislativo N° 882 “Ley de Promoción de la Inversión Privada en la Educación”, la Ley N° 27665 “Ley de protección a la economía familiar respecto al pago de pensiones en centros y programas educativos”. Los colegios privados se rigen también por el DL N° 728 “Ley de Fomento del Empleo” y tienen autonomía pedagógica, económica y de régimen laboral. Finalmente, la LRM ha generado importantes diferencias laborales entre los docentes del sector privado, que no tienen incremento de salarios, vacaciones (60 días), ni estabilidad laboral.

2. FORMACION INICIAL DE LOS DOCENTES

En la LRM se considera que la formación inicial de los docentes forma parte de **la formación continua**, la cual incluye también a la formación en servicio. *“La formación docente es un proceso continuo que comprende la formación inicial y la formación en servicio. Tiene por finalidad promover el desarrollo de las habilidades sociales, emocionales, pedagógicas y disciplinares del profesional de la educación, en un enfoque integral que lo prepare para atender los requerimientos complejos, diversos y cambiantes del sistema educativo peruano. Igualmente la formación docente prepara a los profesores para que asuman funciones relacionadas con las cuatro áreas de desempeño laboral que la ley establece para la carrera pública magisterial”.*

El MINEDU tiene un rol rector en la formación docente en todos los niveles, pues como señala el artículo 5: *“Organiza, regula y dirige la ejecución de la política de formación docente continua a través de planes estratégicos, de mediano y largo plazo, que articulen sistémicamente los servicios de formación inicial y formación en servicio del profesor, con la finalidad de garantizar su acceso universal y permanente a oportunidades de desarrollo personal y profesional que cumplan con criterios de calidad y equidad. Asimismo, aprueba los criterios y procedimientos para seleccionar a los aspirantes a profesores y evaluar a los egresados de las instituciones de formación docente inicial. También define las metas y la política curricular de la formación docente para desarrollar las*

competencias establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente³⁸, y los perfiles docentes específicos de las modalidades, forma, niveles y, especialidades. Armoniza, a través de los mecanismos de coordinación intergubernamental, las prioridades y los planes nacionales y regionales de formación continua, brindando asistencia técnica a los gobiernos regionales y sus instancias de gestión descentralizada para gestionar la formación docente continua en sus jurisdicciones”.

En correspondencia con ello, cada gobierno regional debe alinear los planes regionales de formación docente, inicial y en servicio, con los planes nacionales de formación docente, asegurando que las acciones de formación de su jurisdicción respondan a las demandas y políticas priorizadas en el Proyecto Educativo Regional (PER). Sin embargo, los Especialistas del Nivel Inicial de los gobiernos regionales no son necesariamente profesionales con preparación en gestión educativa y llegan al cargo administrativo por designación, y no son evaluados ni tienen estabilidad en el cargo. . Por ello, muchas veces tienen limitaciones para plantear las necesidades y demandas de formación para la educación infantil de la región.

2.1 Características de los sistemas de formación

En el Perú, la formación inicial de las docentes de Educación Inicial se entiende como un proceso organizado de estudios y prácticas para el desarrollo de la competencia profesional y personal, que permite ejercer la docencia con un enfoque integral, intercultural e inclusivo; está prevista en la LRM. La formación inicial para la docencia profesional en el nivel Inicial puede ser universitaria o no universitaria (IESP)³⁹; puede tener, en algunos casos de la formación universitaria, menciones específicas: Niñez Temprana, Retardo Mental, Bilingüe Intercultural y Arte. La formación inicial de los docentes coordinadores responsables de los servicios no escolarizados de Educación Inicial en el sector público, es en la especialidad de Educación Inicial, sin ninguna otra formación especializada.

Las instituciones a cargo de la formación inicial de los docentes del nivel de educación inicial son:

- Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos (IESP) de gestión pública y privada. Forman docentes y auxiliares de Educación Inicial y

³⁸ El documento del Marco del Buen Desempeño Docente (2012), establece lineamientos para todos los docentes de la EBR, donde se incluye la educación inicial, puede consultarse <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>

³⁹ Puede consultarse el Clasificador de Carreras de Educación Superior y Técnico Productivas. INEI (2014). http://www.trabajo.gob.pe/archivos/file/dnpefp/SOVIO/CLASIFICADOR_CARRERAS_2014.pdf

desarrollan programas de formación en servicio; la carrera dura cinco años. Los egresados obtienen el título profesional de Profesor a nombre de la nación y con valor oficial, luego de aprobar los 220 créditos de todas las áreas del plan de estudios y aprobar el trabajo de investigación.

- **Facultades o escuelas de educación de las universidades públicas y privadas.** La carrera en una universidad dura cinco años y al término de los estudios un egresado obtiene el grado de Bachiller y título de Licenciado en Educación, tras la aprobación de tesis.

En ambos casos, la formación inicial se realiza en no menos de diez semestres académicos. Para obtener el grado de bachiller un egresado de IESP debe completar estudios (Complementación académica), estudiar dos semestres y/o pagar. Para obtener licenciatura debe obtener tesis y/o pagar curso para examen de licenciatura. Los títulos profesionales otorgados por ambas instituciones son equivalentes para el ejercicio profesional y para el desarrollo en la carrera pública magisterial. Las principales ventajas de estudiar la carrera profesional en una universidad, y que explica el alto número de docentes que proceden de dichas instituciones son: la obtención directa del grado académico de Bachiller en Educación y el título de Licenciatura en Educación Inicial, que permiten el inicio del ejercicio profesional. Mientras que las docentes formadas en IESP, después de estudiar 10 semestres académicos reciben el título de Profesor(a) en Educación Inicial, y para obtener el grado de Bachiller en Educación, que les permite realizar estudios de post-grado y avanzar en la carrera pública magisterial posteriormente, deben realizar estudios de Complementación Académica en Educación en una universidad, lo que supone una duración mínima de dos semestres académicos, más dos meses de estudios complementarios previos a la aprobación de un examen final para la licenciatura.

Otro aspecto disuasivo para que los futuros docentes de Educación Inicial no prefieran la formación en un IESP es el sistema de ingreso. El proceso de admisión en los IESP está regulado en coordinación con el MINEDU y, en el caso de los IESP de gestión pública, uno de los requisitos para la admisión a partir del año 2008 era aprobar el examen de ingreso con nota 14 (DS N° 006-2007-ED), lo que explica la baja de estudiantes egresados a partir de esa promoción (2012). La derogatoria de la nota 14 para el ingreso a los IESP ha permitido el crecimiento de la matrícula de estudiantes para la carrera docente, pero luego de un proceso de debilitamiento de estas instituciones. Mientras, el ingreso a las universidades en los últimos años se ha facilitado con la incorporación de diversas modalidades que cada universidad establece en el proceso de admisión, bajo el principio de autonomía, considerando la oferta educativa y la competencia entre universidades.

El proceso de admisión en los IESP puede darse a través de dos modalidades:

(i) Ingreso ordinario. Se trata del concurso público que consta de tres pruebas elaboradas y administradas por las IESP, orientadas a evaluar las capacidades comprendidas en la Matriz de Capacidades y Contenidos, diseñada por el MINEDU. Comprende los siguientes aspectos:

- Conocimientos generales básicos (60 %) a través de una prueba escrita.
- Aspecto personal – vocacional (20 %) a través de entrevista y pruebas psicológicas.
- Aptitud para la carrera y/o especialidad (20 %) a través de entrevista y otras pruebas.

En la actualidad, las IESP están en procesos de acreditación, motivo por el cual son mucho más exigentes al poner la nota mínima aprobatoria. Las vacantes consideradas para esta modalidad se cubren en orden de mérito y con la nota mínima exigida por la institución, derogándose así la disposición de la nota mínima 14.

(ii) Ingreso por exoneración. Participan en esta modalidad de ingreso los egresados de la educación básica que acrediten ser: los egresados del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú, los dos primeros puestos de la Educación Básica o del Ciclo Avanzado de la Educación Básica Alternativa, los deportistas calificados, acreditados por el Instituto Peruano del Deporte, los beneficiarios del Programa de Reparaciones en Educación, del Plan Integral de Reparaciones (DL N° 28592), los artistas calificados que hayan representado al país o a la región, acreditados por el Ministerio de Cultura o una Escuela Nacional o Regional Superior de Arte.

De acuerdo al Censo Nacional Escolar del 2009, se han registrado **218 instituciones educativas** públicas y privadas en todo el país con matrícula de alumnos en la carrera de Educación Inicial. De ellas, solo **148 son IESP** con matrícula en Educación Inicial, en su mayoría privados (92) y solo 56 son públicas, debido a las medidas de reorganización de los últimos años que regulan el número de alumnos por aula (15) y la aprobación con nota mínima de 14 para el ingreso a la formación. Por eso, muchos aspirantes a IESP públicos no alcanzaron vacantes, no se completaron el número mínimo para abrir un aula, originando que algunos IESP tuvieron que cerrar. De otro lado, son **55 las facultades universitarias**

En el 2014, el MINEDU publicó una relación de carreras autorizadas a los IESP, ISE y ESFA públicos y privados con constancia de adecuación, y ha dado un plazo de regularización para ordenar la información con relación a la formación. Cabe destacar que debido al alto número de IESP en el país y la necesidad de su reorganización, el MINEDU ha suspendido la autorización de funcionamiento de nuevos institutos pedagógicos hasta el año 2018.

Considerando el alto número de docentes de Educación Inicial egresados de los IESP hasta el 2009, así como el incremento del número de docentes de Inicial que se forman en las universidades, el MINEDU comenzó a regular en los últimos tres años las metas de formación profesional para evitar la concentración de docentes en las regiones de La Libertad y Lima Metropolitana, mientras que en las regiones con población EIB, la cantidad de docentes en formación no permite cubrir la demanda existente. La DIGESUTP estableció metas en función a: las prioridades de política nacional, la calificación de la propuesta pedagógica de la institución y la información de los estudios de oferta y demanda proporcionados por las DRE sobre sus necesidades de carreras y especialidades pedagógicas.

Los IESP que ofrecen la **carrera de Docente de Inicial en Educación Intercultural Bilingüe**, reportados y autorizados por la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural⁴⁰ son 13 en todo el país y se tienen registrados 1,007 ingresantes en el 2013 para la formación en seis lenguas originarias. Sin embargo, los IESP no cuentan con el número mínimo de especialistas en las lenguas originarias que ofrecen y tienen poca relación con los actores sociales de sus propias localidades. En razón del número de docentes y promotores educativos comunitarios que trabajan sin título profesional en los servicios de Educación Inicial, especialmente en los ámbitos amazónicos rurales y bilingües, se ha aprobado, a través de la RM N°0450-2013-ED, desarrollar un **programa de formación profesional, dirigida al personal que presta servicios como docente o promotor educativo comunitario sin poseer título profesional pedagógico** en las zonas rurales y bilingües de las regiones de Loreto, Amazonas, Cusco, Ucayali y Junín, a través de la firma de convenios interinstitucionales entre el MINEDU (DESP) y las instituciones de formación docente previamente autorizados. Se ha establecido alcanzar en tres años (2014-2016) la meta de formación inicial de 1,200 docentes y promotores educativos comunitarios de Educación Inicial que pertenecen a nueve zonas de lenguas originarias nativas.

El **Programa Beca 18 en “Educación Intercultural Bilingüe”**, dirige su cobertura a los espacios andinos y amazónicos, con el fin de contribuir al cierre de brechas entre la oferta y la demanda de docentes de EIB, a través de la apertura de una nueva modalidad de beca. Se busca formar una nueva generación de docentes críticos y reflexivos capaces de contribuir al desarrollo de sus comunidades, de acuerdo a las características socioeducativas de los pueblos andinos y amazónicos. Para ello PRONABEC facilita el acceso, permanencia, culminación y titulación de estudiantes con alto rendimiento académico, bajos recursos económicos y pertenecientes a una comunidad campesina, nativa, indígena u originaria, a través de un concurso de selección. Se trata de una estrategia potente para formar docentes nativos en Educación

⁴⁰ Fuente: <http://www.digeibir.gob.pe/contenido/relaci%C3%B3n-de-iesp-de-eib-y-n%C3%BAmero-de-ingresantes-por-niveles-y-lenguas>

Inicial y mejorar la oferta de docentes en Educación Inicial que enseñen a niños con lenguas distintas al castellano.

- **Beca Vocación de Maestro 2014**⁴¹. Es una convocatoria de alcance nacional de 300 vacantes, para los jóvenes que terminaron la secundaria a partir del 2011, se encuentren en los primeros puestos y rindan un examen de admisión, para estudiar Educación Inicial en una de las cinco universidades privadas de Lima con las que se ha establecido convenio, obtenga beneficios, estudios y cobertura de gastos indirectos (transporte, alojamiento y alimentación). Este es un incentivo para que inicien la formación pedagógica inicial los más destacados. Se trata de una iniciativa reciente, en la que se busca mejorar el nivel académico del docente.

2.2 Orientaciones curriculares y contenidos de los programas de formación

Las orientaciones curriculares y los criterios para la práctica pre-profesional para la formación de los docentes de Educación Inicial que rigen para los IESP están dados por el MINEDU a partir de marzo del 2015, esta función la asume la Dirección de Formación Inicial Docente, dependiente de la Dirección General de Desarrollo Docente; mientras que las universidades se rigen por lo establecido en la Ley Universitaria, cuyo artículo 35 señala que: *“cada universidad determina el diseño curricular de cada especialidad, el mismo que se debe actualizar cada tres años o cuando sea conveniente, según los avances tecnológicos y científicos”*. Cabe destacar que la autonomía normativa y académica contemplada en esa Ley, les otorga potestad autodeterminativa para fijar el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la institución universitaria, así como el señalamiento de los planes de estudios, programas de investigación, formas de ingreso y egreso de la carrera de Educación Inicial, por lo que la formación profesional del futuro docente podría ser muy heterogénea.

Mientras, la formación del docente de Inicial en los Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos se sustenta los diseños curriculares que se aplican en cada especialidad:

(1) Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) para la carrera de profesor de Educación Inicial. Su uso ha sido generalizado a partir del año 2010 (RD N° 0165-2010-ED). El DCBN es previo al MBDD y a los cambios curriculares de la EBR. Por tanto se encuentra desfasado y tienen que ser revisado. Se debe definir el perfil de egreso de las carreras de educación por nivel, con estándares de egreso a nivel de las competencias a lograr. Considera tres dimensiones: personal, profesional pedagógica y socio-comunitaria. Para cada dimensión se ha previsto una competencia global y unidades de competencias, acerca de las cuales se proponen criterios de desempeño específicos (Ver Anexo N° 11). El

⁴¹ Puede consultarse la web del programa: http://www.pronabec.gob.pe/inicio/becas/2014_beca_vocacion_maestro.html

diseño curricular contempla el total de horas de la carrera (5,400), que se organizan en diez semestres académicos. Cada semestre abarca 18 semanas, 30 horas semanales, dando un total de 540 horas. El desarrollo de las sesiones es presencial en los ocho primeros semestres y en los dos últimos se alternan la asesoría presencial y a distancia, ya que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una Institución Educativa o Programa de Educación Inicial. Se ha propuesto duplicar el tiempo de prácticas y mejorar los procesos de acompañamiento a la práctica para que sea un espacio formativo real.

(2) Diseño Curricular experimental para la formación docente en la carrera de Educación Inicial Intercultural Bilingüe (EIIB). RD N° 0223-2012-ED. En experimentación

En el Marco de la Política en Educación Intercultural Bilingüe y Rural, se ha considerado que el Sistema de Formación Docente Continua debe diferenciar y establecer las necesidades de formación específicas para los profesores de EIB, considerando las características la población infantil intercultural y sus particularidades, así como los resultados de diversas investigaciones y demandas educativas actuales, que evidencian la necesidad de replantear el enfoque y los lineamientos orientadores para la formación de docentes con dominio de la lengua originaria de los niños y con formación en estrategias pedagógicas de EIB, que supere la diversificación curricular en base a los lineamientos generales de formación del nivel Inicial. El MINEDU (DIGEIBIR) cuenta con una propuesta pedagógica para la EIB que busca orientar la práctica educativa en las escuelas. Para ello se ha elaborado el Diseño Curricular Experimental para Carreras EIB en los IESP, porque se requiere de un marco específico de formación para Educación Inicial Intercultural Bilingüe, que permita valorar y desarrollar las capacidades de los niños de zonas indígenas, respetando y fomentando el desarrollo cultural y social de las comunidades donde laboren. Para ello, también se debe contemplar la **formación de formadores en Educación Inicial Intercultural Bilingüe** que alienten e incrementen la insuficiente oferta de docentes profesionales en esta especialidad creada en el 2014.

Se ha iniciado la aplicación del mencionado diseño curricular en los Institutos de Educación Superior Pedagógicos e Institutos Superiores de Educación públicos a partir de las promociones ingresantes en el año 2012. Los IESP participantes formarán parte de un proceso de fortalecimiento integral. La construcción de este diseño fue consensuada, recogiendo y analizando los aportes de diversas experiencias de construcción curricular implementadas en diez regiones del país.

2.3 Regulaciones de los programas de formación inicial

En los últimos años, se han establecido lineamientos sustanciales para la regulación y orientación de la formación inicial de todas las carreras

pedagógicas. Si bien en estos lineamientos se tiene escasa consideración a las particularidades del nivel Inicial, se ponen en marcha los primeros cambios y mejoras en las instituciones de formación profesional, entre las que se incluye la formación profesional para los docentes de Educación Inicial, al señalar que tiene por finalidad fortalecer las competencias y desempeños de los profesores durante su ejercicio profesional, promover y fortalecer su especialización y actualización permanente.

La formación inicial de las docentes está prevista en la LGE y regulada en cuatro leyes promulgadas en los últimos años: (1) Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior, (2) Ley Universitaria, (3) Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educativa - SINEACE y (4) Ley de Reforma Magisterial, y sus respectivos reglamentos que establecen lineamientos genéricos para la formación docente que deben adaptarse a las diferentes modalidades, formas, niveles y ciclos educativos de la Educación Inicial; sin embargo, deja algunos vacíos ya que contemplan específicamente la formación inicial de las docentes que van a laborar en el Ciclo II Educación Inicial en la modalidad escolarizada de jardines.

En la LGE y su Reglamento, se propuso la creación del SINEACE para que se encargue de **evaluar y acreditar** la calidad de toda institución superior, universitaria o no universitaria, pública o privada que forme profesionales de la Educación en coordinación con el MINEDU; eso implicó establecer estándares, criterios, indicadores y mecanismos de aseguramiento de la calidad de las instituciones formadoras de docentes, labor que se ha desarrollado desde el 2012 y que fija estándares generales, que no inciden en las características específicas que se requiere para la formación en Ciclo I de Educación Inicial: sala de observación de infantes, ludotecas, etc. Sin embargo, este proceso recién se está iniciando y a la fecha solo la Universidad Privada Antenor Orrego (Trujillo) tiene acreditada la carrera de Educación Inicial y son sólo cinco a la fecha los IESP que han acreditado la calidad de su carrera de Educación Inicial⁴².

Si bien está vigente la Ley 29394 de Institutos y Escuelas de Educación Superior, la Comisión de Educación del Congreso pondrá a debate en la primera legislatura ordinaria 2015 la aprobación del proyecto de nueva Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior con la que se aspira a elevar los estándares de calidad de estas instituciones que incluyen a los IESP.

La LRM contempla a la formación inicial como un proceso que forma profesionales para su eventual incorporación al servicio educativo público, cuya eficacia y eficiencia debe ser comprobada en la evaluación para la ingreso a la carrera pública magisterial. Es en este sentido que el MINEDU debe regular la formación inicial que se imparte en los institutos y escuelas superiores que

⁴² Fuente: SINEACE 2015: <http://www.sineace.gob.pe/acreditacion-avances/acreditacion-en-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior/> ULTIMA CONSULTA 09-02-15.

forman profesores y coordinar con las universidades la actualización de los programas que desarrollan las facultades de Educación, para que incorporen en sus programas las necesidades del servicio educativo, poniendo a su disposición los requerimientos de formación inicial que se desprenden de las evaluaciones para el ingreso a la carrera pública magisterial, el desempeño docente, para el acceso y permanencia en cargos en las diversas modalidades, formas, niveles y ciclos del sistema educativo, tal como lo establece el artículo 11 de la R.M. 063-2013-ED, sin embargo esta disposición aún no se ha implementado.

La creación y el funcionamiento de Institutos y Escuelas de Educación Superior públicos o privados que forman docentes de Educación Inicial está normado por la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y su Reglamento, que establecen las condiciones para el desarrollo educativo, la investigación, los planes de estudios y títulos que pueden otorgar; del mismo modo orientan su organización y determinan la necesidad de adecuación de las instituciones de acuerdo al Plan de Adecuación formulado por el MINEDU.

En el marco de las políticas educativas priorizadas por el MINEDU para el período 2012-2016, también se publicó la Directiva N° 002-2013-MINEDU/VMGP-DIGESUTP-DESP que establece normas y orientaciones de alcance nacional para el desarrollo de actividades académicas durante el año 2013 en Institutos y Escuelas de Educación Superior de Formación Docente. Esta Directiva, norma y orienta las acciones para el desarrollo de actividades académicas de Institutos y Escuelas de Educación Superior de Formación Docente a través de las siguientes acciones: a) orienta la política de formación inicial docente y en servicio en el marco del Sistema de Formación Continua en coordinación con los gobiernos regionales a través de las DRE; b) establece el marco normativo nacional y supervisa el Programa Descentralizado de Fortalecimiento Profesional Docente dirigido a directivos, docentes formadores de Institutos y Escuelas de Educación Superior de Formación Docente. Los gobiernos regionales, a través de la DRE, viabilizan el cumplimiento de las prioridades y metas, actualizando el estudio de oferta y demanda de la formación inicial docente.

Las metas de atención son priorizadas en función a las prioridades de política nacional (30 vacantes por carrera autorizada). La norma de metas es anual y ha ido variando. La norma que regula la meta 2015, emitida el 2014 apertura un mayor número de vacantes para carreras prioritarias, entre las que se encuentran la de educación inicial y Educación Intercultural Bilingüe. El límite para su asignación es su capacidad instalada, siempre que sean instituciones con al menos el 75% de avance en acreditación o tenga más de 200 estudiantes o más de 10 profesores, deben evaluar las capacidades básicas de los estudiantes en relación con las requeridas para ser docente, que respondan a perfiles enmarcados en los criterios de buen desempeño y que guarden coherencia con el perfil de ingreso, en base a la matriz de capacidades y contenidos elaborados por el MINEDU.

Los institutos y escuelas de educación superior continuarán aplicando los diseños curriculares básicos nacionales y los diseños curriculares experimentales, en tanto el Ministerio de Educación apruebe el respectivo Marco Curricular Nacional y los Lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe, los cuales orientarán la elaboración, validación y aprobación de los diseños curriculares regionales.

La formación docente continua, inicial y en servicio no dispone aún de un cuerpo de políticas educativas (normas, metas, programas y sostenibilidad de todas ellas) más sistémicas, mejor articuladas con las políticas relacionadas a la formación inicial, a la iniciación de la carrera pública magisterial y al desarrollo profesional docente. Al determinarse criterios generales para la formación inicial docente, las normas no contemplan características específicas de la formación del nivel Inicial, por ejemplo: la formación inicial de las docentes coordinadoras de los programas no escolarizados de Educación Inicial, la formación de las promotoras comunitarias de los PRONOEI, la formación de las docentes del I Ciclo en la modalidad escolarizada y no escolarizada que deben trabajar con padres de familia.

3. FORMACION CONTINUA O DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

3.1 Legislación que establece el derecho de los educadores a la formación continua

Respecto al desarrollo profesional como derecho y oportunidad permanente de los profesores de Inicial, en el Perú **existe** una base legislativa que sustenta las políticas de formación docente propuestas en los últimos años, en las que se contempla el derecho de **todos los docentes** -es decir, incluye a los de Educación Inicial- a recibir formación continua (inicial y en servicio) en el marco del **Sistema de Formación Docente**⁴³ como una política nacional de largo plazo. Esta formulación se articula con la Carrera Pública Magisterial, planteándose los mecanismos para ejercer este derecho y ver qué incentivos se ofrecen para estimular la participación docente en los programas de formación en servicio. Sin embargo, aún se están implementando los dispositivos en este sistema de formación y necesita establecer ajustes pertinentes a la situación, características y necesidades del docente de Inicial; por ejemplo, descentralizar la oferta para docentes de zonas urbanas, establecer prioridades de formación para el Ciclo I y formación de docentes en la modalidad no escolarizada.

⁴³ Recomendamos ver la presentación en video y prezi En: <http://digesutp.minedu.gob.pe/presentacion-sfdc/>

El marco normativo vigente de la formación docente continua (ver Anexo N° 13) está centrado exclusivamente en la situación del docente que pertenece al régimen público; en base a ello se están estableciendo los respectivos planes y programas de capacitación. Entre los nueve documentos normativos oficiales, mencionados en el Anexo N° 13, especial atención debe darse al documento de política educativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2012: “Cambiemos la educación, cambiemos todos” y al Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, Capítulo II: Formación Docente en Servicio, en el que se definen y ordenan asuntos operativos del sistema de formación continua y en servicio. Cabe destacar que muchos lineamientos contenidos en los documentos mencionados aún no se cumplen; sin embargo, al haberse aprobado por las instancias educativas nacionales, encamina las acciones de formación que deben ponerse en marcha y demandar su realización.

A cargo del MINEDU existen programas de formación en servicio para los docentes del sector público. El Reglamento de la Ley General de Educación señala que *“la formación continua para los docentes de las instituciones y programas educativos **públicos**, se realiza a través del Programa de Formación en Servicio, que articula las políticas de formación continua con las políticas de mejora de los logros de aprendizaje de los estudiantes”*. Sin embargo, debido a la alta rotación docente, los resultados de las capacitaciones no arraigan ni quedan plasmados en prácticas docentes institucionales, el docente capacitado no deja registro en su IE y se lleva los materiales asignados sin posibilidad de transferencia al nuevo docente ingresante.

En el caso de los docentes que laboran en instituciones educativas **privadas**, el artículo 60 del Reglamento de la Ley General de Educación (art. 60) señala que es *“responsabilidad de la institución promotora privada, la formación continua de su personal”*. Sin embargo esta disposición en la práctica no se cumple, ni existen mecanismos de supervisión que observen la calidad y contenidos de las capacitaciones en la IE privadas a los docentes en servicio.

Pero la situación más crítica se observa en los docentes coordinadores y promotores educativos comunitarios de los **programas no escolarizados** de Educación Inicial, ya que a pesar de existir disposiciones específicas para su formación (artículo 57 del Reglamento de la Ley de Educación Básica Regular) incorporándolas en la política de formación continua para *“que aseguren el desarrollo de las capacidades esenciales requeridas para el desempeño de su rol educativo”*, los planes y programas de capacitación docente elaborados por el MINEDU solo incluían la capacitación de las docentes del II Ciclo escolarizado. Recién en el año 2012, se dispuso incluir a los docentes coordinadores en los programas de actualización docente⁴⁴ (RM N° 0380-2012-ED); y en año 2014 se puso en marcha un programa para reformar el servicio de los PRONOEI, que

⁴⁴Puede consultarse: <http://www.andina.com.pe/espanol/noticia-incluyen-a-maestros-coordinadores-pronoei-programa-actualizacion-docente-431002.aspx#.VCrKYfl5NrU>

tiene varias estrategias incluye la capacitación entre sus componentes de mejoramiento.

3.2 Tipo de instituciones que ofrecen el servicio.

Con las políticas de incremento de cobertura de atención infantil y de nuevas plazas docentes en Educación Inicial, la oferta de las instituciones de programas y cursos de formación continua se va incrementando y especializando; son diversas las instituciones que incluyen al nivel Inicial en sus planes de formación:

- a) MINEDU e instancias de gestión descentralizada. En la LRM se define que la formación en servicio de los docentes del régimen público es normada por el MINEDU, en el marco del Programa de Formación y Capacitación Permanente, pero su organización y gestión se realiza con los gobiernos regionales, DRE y UGEL. Precisa que el MINEDU norma y organiza el Programa Nacional de Formación y Capacitación de Directores y Subdirectores de instituciones educativas públicas, y que es un servicio gratuito.
- b) Universidades públicas y privadas. Al existir autonomía universitaria, el MINEDU no tiene injerencia alguna en relación con la oferta de formación docente de las universidades. A pesar de este vacío legal para intervenir en el sistema universitario, el artículo 16: Ejecución de la formación en servicio, del Reglamento de la Ley N° 29944, DS N° 004-2013-ED, señala que las instituciones de educación superior que ofrecen programas de formación en servicio, aprobados por el MINEDU en coordinación con los gobiernos regionales, tienen la obligación de incorporar las prioridades y lineamientos de política educativa nacional y regional en sus procesos formativos.

Cabe destacar que 25 universidades públicas y 6 privadas fueron contratadas por el Estado para el Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONACAF) Básico y Especializado (2007-2012), en el que se incluyó la formación en servicio para Educación Inicial Bilingüe e Intercultural. Del proceso de PRONACAF y los convenios ejecutados entre el MINEDU y universidades e instituciones pedagógicas públicas, existen importantes lecciones que demuestran las dificultades de relación en un esquema de tercerización⁴⁵:

- Oposición de parte de las universidades hacia los objetivos y metodologías planteadas por el MINEDU, basándose en la libertad de cátedra.

⁴⁵ FUENTE: Orihuela, José Carlos (coord.) 2008 *INFORME FINAL. PRESUPUESTO PÚBLICO EVALUADO. PROGRAMA NACIONAL DE CAPACITACIÓN PERMANENTE*. Lima: Ministerio de Economía y Finanzas de Perú.

- Los programas de capacitación de las universidades no suelen incluir el monitoreo y asesoría a docentes en el aula o equipo de profesores de una institución educativa.
 - Algunas de las universidades recibieron el encargo de realizar capacitaciones para docentes de nivel Inicial, sin que éste se encontrara dentro de sus programas de formación.
 - Los perfiles de los capacitadores muchas veces no eran cubiertos por los profesores de las universidades, existía un desfase con los recursos humanos disponibles.
 - Existen dudas por parte de las autoridades universitarias sobre la sostenibilidad de esta política porque no aprecian resultados en este tipo de programas que el MINEDU viene desarrollando.
 - Los problemas administrativos señalados fueron diversos: presentación de informes voluminosos, problemas en los desembolsos, demanda de viáticos, pago de los instructores, etc.
 - El nivel de satisfacción con los resultados finales del programa es heterogéneo.
 - La oferta de recursos humanos de las universidades, no se ajusta a la necesidad y demanda en la región, existen dudas sobre las capacidades de algunas universidades, ubicadas en regiones.
- c) Institutos y escuelas de educación superior de gestión pública y privada. De conformidad con lo dispuesto en las “Normas para el desarrollo de Programas de Formación en Servicio en Institutos de Educación Superior Pedagógicos”, los Directores de los IESP deben solicitar autorización para el desarrollo de los programas. Los IESP pueden ofrecer programas de Formación en servicio, Especialización, Segunda especialización, Capacitación y Actualización previa autorización de la DIGESUTP mediante resolución directoral.
- d) Actores gremiales (SUTEP y Colegio de Profesores del Perú, Derrama Magisterial⁴⁶). Por iniciativa propia estas instituciones organizan cursos breves de capacitación especialmente en el periodo de vacaciones escolares, sin embargo es muy poco lo que ofrecen a los docentes del nivel Inicial.
- e) Asociaciones, instituciones, empresas y grupos particulares que ofrecen talleres y cursos (presenciales y virtuales) de formación en servicio para docentes de Educación Inicial, en algunos casos con auspicio del MINEDU y en temas vinculados a la innovación, metodologías y enfoques de trabajo en Educación Inicial. En este tipo de instituciones privadas hay un costo por la capacitación o está asociado a la compra de material educativo.

Tipo de oferta de programas

Los tipos de programas de formación en servicio para los docentes del sector público están establecidos en las “Normas para el desarrollo de Programas de

⁴⁶Puede consultarse: <http://blog.derrama.org.pe/category/educacion-inicial/>

Formación en Servicio en IESP”, y se proponen contribuir al mejoramiento de las competencias profesionales docentes, considerando los siguientes tipos de programas⁴⁷:

1. Los **programas de Especialización**. Permiten al docente titulado de Educación Inicial especializarse en su área o disciplina específica en función a los requerimientos del ámbito educativo local, regional o nacional. Su denominación y temática deben estar en concordancia con el avance pedagógico. Se desarrolla en dos semestres académicos de 18 semanas cada uno, en la modalidad presencial y a distancia.

2. Los **programas de Segunda Especialización en Educación Inicial**. Permiten a los docentes titulados en Educación (primaria o secundaria) continuar especializándose en Educación Inicial, para el ejercicio profesional en este nivel. Se desarrolla en cuatro semestres académicos de 18 semanas cada uno, en la modalidad presencial y a distancia. La modalidad presencial en 1080 horas cronológicas y 720 horas cronológicas para la modalidad a distancia. Los planes de estudio de Especialización y Segunda Especialización se pueden convalidar hasta un máximo de diez créditos, si existe relación entre ellos. En los últimos tres años, dado el excedente de docentes en los niveles de Primaria y Secundaria y la ampliación de cobertura en Inicial, muchos docentes han iniciado su segunda especialidad en Educación Inicial en el Perú.

Los programas de Formación en servicio diseñados, implementados y evaluados por el Estado y de mayor envergadura, son programas cuya finalidad se relacionan con la Especialización, la Segunda especialidad, y con el Programa de Formación y Certificación de Formadores y Acompañantes Pedagógicos en el Marco del PELA.

(i) El Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente – PRONAFCAD para profesores de EBR (Inicial, Primaria y Secundaria), (2007-2014) en el marco de la LRM y los programas promovidos por el MEF. El programa básico se orientó al desarrollo de capacidades en Comunicación y Lógico-Matemática en ámbitos castellano hablantes y bilingües. El modelo del PRONAFCAP opera en convenio con universidades privadas y públicas para habla castellana y con institutos superiores pedagógicos (ISP) para la formación bilingüe bajo la modalidad semipresencial. Buscan la gestión de comunidades de aprendizaje con la finalidad de optimizar el aprendizaje y el trabajo colaborativo de los docentes. Las estrategias del programa se desarrollan haciendo uso de módulos formativos, recursos, medios convencionales y tecnológicos que contribuyan al logro de las competencias previstas en cada bloque temático. El número de docentes de Educación Inicial, participantes en

⁴⁷Ver Anexo 16: Oferta de formación en servicio para docentes de educación inicial del sector público 2014.

ambas especializaciones (Lógico matemática, Comunicación y Educación Bilingüe Intercultural son en total 35,507 (Urbano 25,042 y Rural 10,465)⁴⁸.

(ii) El Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje en el II Ciclo de Educación Básica Regular PELA (2008–2013) y el Programa Descentralizado de Fortalecimiento Profesional Docente. Se dirigen a docentes de instituciones de Educación Superior, formadores y acompañantes pedagógicos del Nivel Inicial, en respuesta a la dificultad de disponer de profesionales y especialistas de UGEL en cada región, con el perfil adecuado y en cantidad suficiente para atender las necesidades de Formación en servicio existentes en los ISP. Busca fortalecer las capacidades de los docentes formadores y directores de institutos y escuelas de Educación Superior de formación docente, y de los especialistas de educación superior pedagógica de las DRE.⁴⁹ La estrategia de acompañamiento pedagógico del PELA se ha extendido a todas las regiones del país, dando respuesta a las propuestas sobre formación docente continua y acompañamiento pedagógico en los Proyectos Educativos Regionales PER. (Ver Anexo N° 15).

Los programas de capacitación permiten la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos diversos, que contribuyen a la formación permanente de los docentes y a promover mejores niveles de desempeño. Se dirigen a docentes titulados, en servicio y otros profesionales técnicos. Se desarrolla en un periodo de corta duración menor a un año, en la modalidad presencial y comprende el desarrollo de 126 horas cronológicas. Conduce a la obtención del certificado de capacitación a quienes aprueben la evaluación.

Los programas de actualización permiten la innovación de conocimientos relacionados con los avances de la pedagogía para hacer posible su aplicación en el desempeño profesional. Se dirigen a docentes titulados, docentes en servicio y otros profesionales técnicos. En el 2013 se inició por primera vez un diplomado de actualización para docentes coordinadoras de PRONOEI para capacitar en forma gratuita a 542 docentes de seis regiones del país, durante aproximadamente 4 meses, bajo la modalidad semipresencial en convenio con la Universidad Mayor de San Marcos⁵⁰. Su ejecución incluye desarrollo de talleres regionales y participación en aulas virtuales. Se desarrollan en un periodo de 180 horas cronológicas en un tiempo menor a un año en la modalidad presencial y a distancia. Conducen a la obtención del certificado de actualización a quienes aprueben los estudios.

⁴⁸http://escale.minedu.gob.pe/enedu2012;jsessionid=29e5c9f7834c4ee4509141c0670b?p_auth=12Am8Bif&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2012portlet_INSTANCE_WzL3&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2012portlet_INSTANCE_WzL3_idCuadro=61

⁴⁹ Puede consultarse la web del programa: http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/?page_id=269#

⁵⁰ Puede ampliarse la información en: <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=22351>

Cabe destacar que la modalidad a distancia introducida en la plataforma virtual en el 2012, a través del Sistema Digital para el Aprendizaje PERU EDUCA⁵¹, permite que los docentes puedan ingresar al aula virtual y consultar por diversos cursos virtuales disponibles. Sin embargo, los que corresponden al Nivel Inicial son escasos, en relación con Primaria y Secundaria. Como puede observarse en el Anexo N° 15: Oferta de formación en servicio para docentes de educación inicial del sector público 2014 la mayor parte de los programas de formación docente en servicio para el Nivel Inicial se dirigen a los docentes de la modalidad escolarizada de 3 a 5 años. Hay ausencia de programas de capacitación docente y formación en servicio para I Ciclo y modalidad no escolarizada.

La oferta de las IE **privadas** de formación en servicio al alcance de los docentes es más dispersa y proviene fundamentalmente de universidades e institutos pedagógicos privados quienes otorgan diplomas de Especialización y de Actualización. Asimismo, las empresas editoriales y organizaciones educativas organizan cursos y talleres de capacitación. Al respecto, la Anexo 16: “Oferta de formación en servicio para docentes de Educación Inicial del sector privado” da cuenta de los programas vigentes más difundidos. Se puede apreciar que la oferta de cursos de formación docente se concentra en las universidades privadas de Lima y se dirige a especializaciones para el Ciclo I en la modalidad de cursos presenciales y a distancia.

3.3 Contenidos de los programas

Los contenidos de los programas de Formación en servicio que se ofrecen para los docentes del sector público están en correspondencia con las recomendaciones de algunos estudios⁵² y prioridades establecidas en el Marco del Buen Desempeño Docente,⁵³ que plantea los aprendizajes fundamentales, los dominios, las competencias y los desempeños que deben caracterizar una buena docencia y exigibles a todo docente de EBR del país, lo que incluye a los docentes del nivel Inicial. Ello con la finalidad de establecer un lenguaje común entre los docentes para referirse a los distintos procesos de la enseñanza, guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de sus condiciones laborales. Sin bien ello permite articular los tres niveles de la EBR, darle coherencia y secuencia, los contenidos de los programas de formación para el nivel Inicial enfatizan en el nuevo enfoque: “Implementación de las Rutas del Aprendizaje ciclo II Educación Inicial”, “Perú Educa en la escuela: Nuevas formas de aprender”.

⁵¹ Puede consultarse: <http://aulavirtual.perueduca.pe/http://www.youtube.com/watch?v=FpCOj-4UTZs>

⁵² Consejo Nacional de Educación, IEP (2010). Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa<http://archivo.iep.pe/textos/DDT/acompanamientopedagogico.pdf>

⁵³ Ministerio de Educación (2012) Marco del Buen desempeño Docente. <http://www.perueduca.pe/documents/60563/ce664fb7-a1dd-450d-a43d-bd8cd65b4736>

Otro criterio para la selección de contenidos está en relación con aspectos de didáctica en Matemática y Comunicación. El Programa de Especialidad en Didáctica de la Educación Inicial y el Programa de Actualización Docente en Didáctica de la Comunicación, Matemática y Desarrollo Personal Social y Emocional privilegian estos contenidos, en respuesta a los bajos logros en las evaluaciones internacionales en estas áreas. Asimismo, la Especialización en Educación Inicial Intercultural Bilingüe, permitirá contar con docentes que respondan a las necesidades de educación infantil andina y amazónica de zonas rurales. Otros temas que también consideran a docentes de Inicial se refieren lo siguiente: tecnologías de información y comunicación, educación en seguridad vial, educación especial y educación ambiental.

De otro lado, los contenidos de programas de formación docente en el sector privado responden fundamentalmente a las demandas del mercado laboral en Educación Inicial, más que a un análisis de las necesidades de formación de la docente de este nivel en el ámbito nacional. Los servicios educativos infantiles solicitan especialistas en Educación y Estimulación temprana, dado que en las ciudades la demanda de servicios de Cunas y Programas de Estimulación Temprana se ha incrementado debido a las expectativas educativas de los padres y sus horarios de trabajo, lo que no es atendido por el sector público. Otros contenidos temáticos que se observan en la oferta de formación docente privada se refieren a (i) enfoques del desarrollo infantil (Waldorf, Aucoutourier), (ii) aspectos metodológicos de trabajo (Optimist, Reggio Emilia), y (iii) aspectos específicos del desarrollo (lenguaje, psicomotricidad, etc.). Si bien en la oferta temática del sector privado se amplían las opciones, muchas docentes no acceden a estas oportunidades debido a las distancia o a la dificultad económica para invertir en su desarrollo profesional.

3.4 Estrategias metodológicas predominantes

En los programas de formación docente a cargo del MINEDU para los docentes del sector público se consideran los lineamientos establecidos en la LRM, que señalan que la formación en servicio es flexible y diversificada, pudiendo utilizar una amplia gama de posibilidades metodológicas que se adecuan a la finalidad, duración y tipos de diseños. Basados en evidencias que señalan que las metodologías más efectivas son las centradas en las comunidades educativas⁵⁴, pero bajo ciertas características, en los últimos procesos y acciones de formación se ha favorecido el uso del acompañamiento pedagógico, círculos de interaprendizaje, pasantías e intercambio de experiencias en redes educativas entre el 2013-2015, se impulsa la formación de acompañantes y ya se tiene la primera promoción con diploma.

⁵⁴Eguren, M.; González, N. y de Belaunde, C. (2007). ¿Lección para el maestro? Logros y limitaciones de los programas de capacitación docente en el Perú. Lima: Instituto de Estudios Peruanos - IEP (ms).

La principal innovación en curso en los programas en formación en servicio son las actividades a distancia y sobre todo **la estrategia de acompañamiento pedagógico**⁵⁵ como un proceso, mediado por el acompañante quien interactúa con el docente participante para promover la reflexión crítica sobre su práctica docente. Se dirige al descubrimiento de los supuestos teóricos que están detrás de sus prácticas, la pertinencia del contexto sociocultural y la toma de decisiones para el logro de aprendizajes en una perspectiva integral.

A continuación se describen las estrategias del acompañamiento pedagógico⁵⁶:

1. **La visita al docente en su contexto:** A cargo del acompañante pedagógico en el contexto donde labora el docente en su quehacer pedagógico con sus estudiantes, los padres de familia y la comunidad. Contempla los procesos de observación participante, registro y procesamiento de información, asesoría individual reflexiva y toma de decisiones. Las acciones a realizar son: a) el diagnóstico socioeducativo (identifica las potencialidades, aspectos a mejorar y riesgos que presentan los actores involucrados y su entorno); b) la reflexión crítica de la práctica, los procesos de aprendizaje y enseñanza; y c) la generación de la práctica pedagógica innovadora en el proyecto de investigación acción.

2. **Los Círculos de interaprendizaje colaborativo.** Son espacios de interacción y reflexión entre doce docentes por grupo; ellos debaten sobre sus reflexiones pedagógicas y comparten sus propuestas pedagógicas innovadoras expresadas en los proyectos de investigación acción. Las acciones que se desarrollan en las reuniones son: a) tratamiento a las necesidades y demandas de capacitación, b) la reflexión crítica de la práctica pedagógica, c) análisis y validación de la propuesta pedagógica innovadora, expresada en el proyecto de investigación acción, mejorada con la reflexión colectiva.

3. **La Asesoría virtual:** Desarrollada por el especialista del bloque temático de investigación-acción, a través de la plataforma o sala de asesoramiento virtual de la institución de formación docente; esta tiene por finalidad brindar orientaciones diferenciadas a los participantes en el proceso de investigación acción considerando las necesidades formativas identificadas en las visitas de su aula y/o en los círculos de aprendizaje.

3.5 Incentivos para la formación continua o capacitación docente

En el marco de la Ley de Reforma Magisterial, el MINEDU está implementando diversos programas para los docentes de Educación Básica Regular en el sector público, que implican a los docentes del nivel Inicial. Cabe destacar que no se dispone de información acerca de incentivos para la formación continua en el

⁵⁵ Ver web del programa: http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formaciondeformadores/?page_id=269#

⁵⁶Montero, C. (2011) Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Consejo Nacional de Educación. http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/propuestapreliminar_FSM.pdf

sector privado, ya que es asumido de manera individual por cada IE. Por ello, los docentes de Inicial del sector privado, no están incorporados en los siguientes programas, siendo estos de reciente creación (2012-2015), y cuyo número de docentes del nivel Inicial beneficiarios en el sector público aún es muy pequeño:

- **Programa Piloto de creatividad docente**⁵⁷: El MINEDU, impulsó el 2012-13 un programa piloto con este nombre como una oportunidad formativa para promover en los docentes de la EBR del país, el reconocimiento y valoración de sus experiencias pedagógicas, facilitándoles el participar de un Programa de Capacitación de nueve meses de duración con asesores, talleres presenciales, actividades virtuales y pasantías, para la sistematización de su experiencia pedagógica. En base a la selección de las experiencias pedagógicas de los docentes de EBR más destacados, se buscaba estimular la reflexión sobre sus prácticas, la sistematización, la producción y publicación de sus experiencias. Hubo poca participación del nivel Inicial.

- **Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes**⁵⁸. Con base a la experiencia del programa anterior se diseñó este incentivo a modo de concurso para identificar, reconocer y visibilizar las buenas prácticas docentes en la EBR en todas las regiones del país y convertirlas en referentes educativos que den respuesta a las necesidades educativas, tanto a nivel local como regional. En el Concurso realizado en el 2013, la etapa de evaluación preliminar calificó, a 338 buenas prácticas presentadas, de ellas solo el 11 % provenía del nivel Inicial; y de los 15 premios y reconocimientos conferidos, 3 fueron otorgados a docentes de Inicial (20 %) ⁵⁹ con temas vinculados a la convivencia e interculturalidad. Cabe destacar que para el concurso del 2014, se crearon categorías por niveles, lo que permitirá que las experiencias de las docentes de Inicial puedan evaluarse en el propio nivel, sin embargo, las subcategorías que se han planteado son genéricas para la EBR: Matemática, Comunicación y discapacidad.

- **Beca Presidente de la República para estudios de Maestría y Doctorado**. La Convocatoria ofrece 1000 becas para seguir estudios de Maestría en Ciencias de Educación⁶⁰ en siete menciones o especialidades entre las que figura “Didáctica de la enseñanza de Educación Inicial”. Las becas son integrales y cubren: pagos académicos, alojamiento, movilidad, material de estudios y licencia con goce de haber de los participantes, en sus respectivos centros educativos. Asimismo, cubre gastos de tesis, cursos de inglés y la graduación. Existen convenios con 14 países según especialidad.

⁵⁷<http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=19272>

⁵⁸ Puede consultarse la web del Programa: <http://buenaspracticasdcentes.perueduca.pe/concurso/acerca-del-concurso/> (contiene las Bases 2014)

⁵⁹ El programa ha sido sistematizado en el La documentación de la Buenas Prácticas Docentes, puede encontrarse en <http://buenaspracticasdcentes.perueduca.pe/wp-content/uploads/2014/07/publicacion-15-buenas-practicas.pdf>

⁶⁰Las Bases del Concurso 2014, pueden consultarse en: http://www.usil.edu.pe/repositorioaps/0/12/jer/cronograma_admision/BASES_2014-I_MAESTRIA_EN_CIENCIAS_DE_LA_EDUCACION.pdf

- **Becas de Especialización en Pedagogía para directivos y docentes en Educación Intercultural Bilingüe**⁶¹ para realizar estudios en el seminario de "Interculturalidad en la Escuela que queremos". Se otorgaron 300 becas para la Universidad Iberoamericana en la ciudad de México. El objetivo de la convocatoria es fortalecer las competencias de docentes y directivos en el soporte pedagógico de instituciones educativas e institutos de educación superior pedagógica para el manejo de estrategias didácticas con enfoque intercultural. Quien postule debe ser: docente bilingüe en escuelas registradas como EIB o EI que participan en el soporte pedagógico intercultural en redes educativas rurales y de frontera; directivo o docente en zonas rurales bilingües y no bilingües que ha obtenido buenos resultados en ECE 2012 y 2013; o directivos o docente de ISP que brinda formación en la especialidad EIB.

4 CARRERA DOCENTE

4.1 Tipo de carrera docente

En el Perú, la carrera del docente de Educación Inicial está integrada a la carrera del magisterio en general y se rige por la LRM que permite dos grandes rutas de desarrollo docente, una horizontal y otra vertical. Horizontalmente, los profesores admitidos en la carrera pública magisterial pueden desenvolverse en cuatro áreas de desempeño laboral: gestión pedagógica, gestión institucional, formación docente e innovación e investigación; las últimas dos son nuevos espacios. Verticalmente, el profesor puede acceder, vía concursos, a cargos de alta responsabilidad como director de UGEL, director de gestión pedagógica de UGEL, especialista en educación (en el MINEDU, DRE o UGEL), además de director, subdirector u otro con algún nivel de responsabilidad en la institución educativa. El horizonte del desarrollo profesional se extiende a ocho niveles de desarrollo magisterial y por tanto ofrece mayores oportunidades de ascenso durante la vida laboral activa del profesorado. Se accede a cargos, únicamente por concurso público, y se permanece en ellos hasta tres años, período que puede ser ampliado previa evaluación.

Los beneficios asociados a la participación en la carrera pública magisterial para los docentes son:

1. Mejores sueldos, con la posibilidad de percibir desde el primer nivel hasta cuatro asignaciones especiales sumadas a su remuneración: ruralidad, escuela unidocente, bilingüe y ubicada en el VRAEM.
2. Oportunidades de ascenso de nivel y acceso a incentivos de formación docente continua a los docentes con buen desempeño.

⁶¹https://docs.google.com/forms/d/1v7EybtF1MD6RYl_DgUwm_HGtO3_J19goH_4mA3BcwoE/viewform

3. Nuevas áreas de desempeño profesional. Además de la enseñanza en aula, gestión, innovación pedagógica y formación de pares. Ya no deberá pedir licencia sin goce de haber para desempeñar estas tareas.
4. Aspirar a nuevos cargos de alta responsabilidad, (director de IE, especialistas de DRE y UGEL) con una asignación más alta a través de procesos evaluativos que tomen en cuenta la formación, la experiencia y el desempeño profesional.
5. Acompañamiento efectivo y formación en servicio para mejorar la práctica pedagógica. Diversos mecanismos para fortalecer las competencias y el desempeño docente.
6. Un sistema equitativo entre derechos y deberes del docente, precisando las causales de los diferentes tipos de sanciones, garantizando el debido proceso. Un sistema efectivo y justo para resolver las controversias

Las nuevas exigencias para los docentes:

1. Mayor exigencia en la demostración de su desempeño profesional en el aula y su formación. El buen desempeño y la evaluación de conocimientos pedagógicos permitirán avanzar y permanecer en la carrera.
2. Establece que el diseño e implementación de políticas docentes deben guiarse por criterios consensuados de buena enseñanza, aprobados en un Marco de Buen Desempeño Docente.
3. Evaluaciones como requisito para acceder a la carrera, permanecer y ascender en ella.

2.2 Condiciones laborales

Las condiciones laborales de las docentes de Educación Inicial en el sector público varían sustancialmente de acuerdo a la modalidad en que trabajen. Si laboran como docentes coordinadoras en la modalidad no escolarizada, las oportunidades de formación en servicio y acompañamiento pedagógico en su especialidad son menores; también las condiciones de trabajo son particulares porque deben desplazarse a ocho PRONOEI para organizar, asesorar, monitorear, supervisar y evaluar el trabajo de las promotoras comunitarias a quienes capacitan y orientan en la atención directa a los niños y son las responsables de ejecutar las actividades de aprendizaje en los PRONOEI. Las promotoras educativas comunitarias no son personal calificado para la educación infantil sino voluntarias de la comunidad a las que se les da una “propina”, razón por la que existe una alta rotación. La mayoría de ellas asume esta como una labor de tránsito, teniéndose que volver a capacitar a nuevas promotoras cada año. Las docentes coordinadoras disponen de la infraestructura que la comunidad haya cedido al programa pero con grandes dificultades en cuanto a materiales y equipamiento. Las docentes coordinadoras que trabajan en PRONOEI rurales y dispersos, tienen dificultades en su labor

dependiendo de la zona de trabajo, el tiempo de desplazamiento y las condiciones de inseguridad.

La LRM reconoce la estabilidad laboral en el servicio y establece la jornada de 30 horas para las docentes de Educación Inicial y 40 horas para directivos y docentes coordinadoras. Las docentes de programas escolarizados y no escolarizados, pueden acceder a la Carrera Pública Magisterial con los siguientes derechos:

- a) Desarrollarse profesionalmente en el marco de la Carrera Pública Magisterial en base al mérito, sin discriminación alguna que atente contra los derechos de la persona.
- b) Percibir oportunamente la remuneración íntegra mensual correspondiente a su escala magisterial.
- c) Recibir las asignaciones y los incentivos monetarios o no monetarios que se establecen.
- d) Estabilidad laboral sujeta a las condiciones que establece la Ley 29944.
- e) Ser evaluados de manera transparente, conocer los resultados de su evaluación personal, solicitar su revisión y tener acceso a su historial de vida profesional registrado en el escalafón.
- f) Autonomía profesional en el cumplimiento de las tareas pedagógicas que les compete, supeditada a que se ejerza dentro del proyecto educativo y que se respete la normatividad vigente.
- g) Beneficios del Programa de Formación y Capacitación Permanente y de otros programas de carácter cultural y social fomentados por el Estado.
- h) Licencias, permisos, destacados, reasignaciones y permutas de acuerdo a lo establecido en la presente Ley y su reglamento.
- i) Vacaciones, seguridad social, libre asociación y sindicalización de acuerdo a ley.
- j) Reconocimiento de oficio de su tiempo de servicios efectivos.
- k) Reconocimiento del tiempo de servicios ininterrumpidos por motivos de representación política y sindical.
- l) Condiciones de trabajo que garanticen calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y un eficiente cumplimiento de sus funciones dentro de los alcances de la LRM.
- m) Reingresar al servicio si no hubiere alcanzado la edad jubilatoria y no exista impedimento legal.
- n) Percibir subsidio por luto y sepelio de acuerdo a lo establecido en la LRM.
- o) Percibir una compensación por tiempo de servicios.
- p) Gozar del cincuenta por ciento de descuento en las tarifas para espectáculos culturales.

El proceso de ingreso a la carrera pública magisterial aún se encuentra en inicio. En septiembre del 2014 recién se convocó el 1er Concurso de Reubicación en la Tercera, Cuarta, Quinta y Sexta Escala Magisterial, destinándose 4,036 plazas para Educación Inicial en todo el país. El proceso de asignación docente a través

de la evaluación con una prueba escrita, no considera el desempeño en aula ni la opinión de los padres de familia. A la primera fecha de evaluación se presentaron 142,000 docentes para 20,000 plazas vacantes de todos los niveles. Los resultados de la primera fecha permitieron identificar sólo a 2,516 docentes de Educación Inicial que se beneficiarán de los derechos antes señalados y los que no alcanzaron plazas, tendrán contratos en condiciones menos favorables.

En las IE públicas, el apoyo de auxiliares de educación es escaso ya que sólo se las puede contratar cuando hay presupuesto asignado por la UGEL correspondiente, evaluado y aprobado por un comité de contratación. Mientras, en la mayor parte de servicios privados es posible que se contraten uno o dos auxiliares para el apoyo docente por aula, con el fin de atender y alentar el cuidado de los niños, lo que beneficia la confianza y matrícula de los niños; sin embargo, no hay una norma que regule su presencia.

4.3 Remuneraciones

En la LRM se establece la Remuneración Íntegra Mensual (RIM) como concepto central en todos los niveles de desarrollo magisterial de la carrera. El profesor tiene derecho a una RIM de acuerdo a su escala magisterial y jornada de trabajo. Dicha remuneración comprende las horas de docencia en el aula y se revaloran las principales actividades de la docencia haciéndolas explícitas en la RIM: a) Planificación anual, b) Preparación de clases, c) Desarrollo de clases, d) Evaluación de aprendizajes, e) Actividades extracurriculares, f) Coordinación con padres y comunidad. La RIM corresponde a los que ingresan a la primera escala de la carrera. Los que provienen de la Ley del Profesorado y son reubicados en la Escala I recibirán un monto mínimo efectivo de 100 soles de aumento (US\$ 37). La forma de calcular es multiplicando el número de horas de la jornada laboral por el valor de la hora pedagógica (S/. 51.83 nuevos soles, equivalente a US\$19.17). Sin embargo, es frecuente la queja de las docentes por los retrasos en los pagos por parte de la UGEL correspondiente.

Tabla N° 11: PLAN PERÚ MAESTRO: Remuneraciones asignadas según horas⁶²

ESCALA remunerativa	% de incremento en la remuneración con la Ley de Reforma Magisterial	Remuneración en dólares según número de horas semanales		
		24	30	40
VIII	160 %	\$1,196.52	\$1,495.65	\$1,994.20
VII	130 %	\$1,058.46	\$1,323.07	\$1,764.10
VI	100 %	\$ 920.40	\$1,150.50	\$1,534.00
V	70 %	\$ 782.34	\$ 977.92	\$1,303.90
IV	40 %	\$ 644.28	\$ 805.35	\$1,073.80

⁶² Fuentes: https://www.dropbox.com/s/vhcf09ih5jsdfnl/ppt_ppm.pdf / <http://www.reformamagisterial.pe/index.php/remuneraciones/calculo-de-rim.html> y

III	25 %	\$ 575.25	\$ 719.06	\$ 958.75
II	10 %	\$ 506.22	\$ 632.77	\$ 843.70
I	BASE	\$ 460.20*	\$ 575.25	\$ 767.00

Adicionalmente, tienen derecho al pago de asignaciones, incentivos y subsidios (por luto y sepelio) sin carácter remunerativo ni pensionable. Como beneficio del profesor, al cese de la Carrera Pública Magisterial se ha reconocido el derecho al pago de la Compensación por Tiempo de Servicios, (CTS), equivalente al 14 % de la RIM por cada año o fracción superior a 6 meses, con un tope de 30 años de servicios.

La LRM incrementó de 24 a 30 horas la jornada laboral de los profesores de Educación inicial, equiparándola con la jornada laboral de Educación Primaria. Actualmente, los docentes de Educación Inicial deben cumplir semanalmente 30 horas pedagógicas si está sólo en aula, y 40 horas pedagógicas si está además en cargo directivo. La hora pedagógica es de 45 minutos. Cuando el profesor trabaja horas adicionales por disponibilidad de horas en la IE, el pago de su remuneración está en función al valor de la hora pedagógica.

Aún se está en un periodo de transición entre el anterior régimen remunerativo de la Ley del Profesorado y la Ley de Carrera Pública Magisterial por cual, los profesores nombrados pasaron a las primeras escalas remunerativas; ellos actualmente se están reubicando a través de los concursos de plazas docentes, debido a que el número de estas es limitado y las normas aún se están ajustando. Así en el 2013, mediante la RM 0241-2013-ED, se incluyó a las docentes coordinadoras de los PRONOEI en el régimen de 40 horas como reconocimiento a su tiempo de desplazamiento y capacitación. Mientras, las profesoras de Educación Inicial, que laboran en instituciones educativas escolarizadas tienen que cumplir a la semana 30 horas pedagógicas con un sueldo base de aproximadamente 575.25 de dólares (de EE.UU.), con posibilidades de mejora en ocho escalas remunerativas cuyo tope bordea los 1,500 dólares. Solo las directoras pueden acceder a las 40 horas asumiendo aula y dirección. Es un asunto interesante por explorar porque detrás de ello está cómo se concibe el trabajo de la profesora de Educación Inicial.

La situación remunerativa más difícil la afrontan las promotoras educativas comunitarias de los PRONOEIS y las auxiliares de educación, ya que ninguna de las dos es considerada en la LRM por no ser docentes tituladas.

Las promotoras educativas comunitarias perciben el equivalente a 122.83 dólares mensuales como propina, sin contrato alguno, solo un documento de compromiso anual de la promotora firmado con la UGEL, sin especificarse sus derechos en contraprestación. *“Las Promotoras Educativas Comunitarias, son agentes educativos de la misma comunidad, propuestas en asamblea general comunitaria, y seleccionadas o ratificadas por la Especialista y la Profesora*

Coordinadora responsable del módulo, quienes a su vez la proponen a la UGEL para su reconocimiento y pago de propina correspondiente mediante documento firmado con la UGEL". A través del DS N°007-2012-ED, se plantearon medidas para la conversión de los programas no escolarizados en instituciones educativas de Inicial, en este sentido se crearon nuevas plazas docentes, pero los PRONOEI que funcionan en las zonas de mayor pobreza y baja densidad poblacional, por ser zonas rurales dispersas, no cuentan con una docente profesional debidamente capacitada y remunerada.

La situación de las auxiliares de Educación Inicial es un tanto frágil, ya que al no ser consideradas como personal docente en la LCPM, sus remuneraciones no han sido incluidos en los incrementos salariales; actualmente el sueldo es de 1,004 nuevos soles (alrededor de 371.44 dólares). Al respecto, en diciembre 2014, se aprobó el D. S. N° 008-2014-MINEDU, que modifica artículos y disposiciones del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED (Contrato Docente 2015 - Auxiliares de Educación) para regular la situación de los auxiliares de educación, lo que involucra a los auxiliares de Inicial, sin embargo el número de plazas para las auxiliares en el sector público es insuficiente, por lo que la contratación de las mismas, aún obedece a los criterios y acuerdos internos entre directora, docentes y padres de familia en muchas IIEEI.

4.4 Incentivos

A partir del año 2014, hay asignaciones que se suman a la RIM y que se aplican a todos los docentes del sector público. Son asignaciones acumulables y temporales, se otorgan por el periodo que el profesor desempeñe de manera efectiva el cargo. Existen tres grados de asignaciones para los que trabajen independientemente en zonas rurales y de frontera del país. El primero se entregará cuando el docente labore en zonas de difícil acceso, rurales y fronterizas; el segundo, en centros educativos unidocentes (donde solo enseñe un profesor); y el último en las zonas donde se eduque a alumnos bilingües. Actualmente las docentes de Inicial que trabajan en estas condiciones se benefician de estas asignaciones.

Los docentes que se rigen por la ley anterior (Ley del Profesorado), reciben como asignación 45 nuevos soles por trabajar en zonas rurales y fronterizas. En tanto, los que están en la CPM reciben como asignación el 10 % del RIM y el monto depende de la escala que le corresponde a cada docente. El profesor puede percibir simultáneamente más de una asignación temporal, en caso le corresponda, precisa la LRM.

Existen estímulos e incentivos al buen desempeño docente que se dan a los profesores de todos los niveles:

- Programa de Excelencia Pedagógica “Creatividad Docente”

- Concurso anual de Buenas Prácticas Docentes
 - Programa de pasantías docentes de invierno y verano
 - Becas para estudios de Diplomado, Maestría y Doctorado en Educación
 - Condecoración Palmas Magisteriales. Es el máximo reconocimiento del Estado al maestro. Esta distinción honorífica se otorga a todo profesional de educación o con título distinto que haya contribuido de forma extraordinaria o con un aporte ejemplar a la educación del país y reconoce al maestro peruano en tres grados distintos. Anualmente se entregan hasta 40 condecoraciones entre los tres grados.
- Grado de Educador, premia al profesor en actividad por su destacada labor pedagógica en el aula. Se otorga un máximo de 20 condecoraciones.
 - Grado de Maestro, premia al profesor u otro profesional, por su excepcional trayectoria educativa. Se otorgan un máximo de 15 condecoraciones.
 - Grado de Amauta, premia al profesor u otro profesional que con su trabajo ha contribuido a nivel nacional al desarrollo de la educación, la ciencia y la cultura de nuestro país. Se otorga un máximo de 5 condecoraciones.

4.5 Causales de salida

En las instituciones educativas privadas, las causales de salida se rigen por su reglamento interno, las leyes laborales y los términos de la contratación. En el sector público, la Ley del Profesorado y la Ley de Carrera Pública Magisterial establecen las causales del término de la relación laboral por destitución – si las faltas son debidamente comprobadas– y se aplica a todos los docentes del sector público, el que considera a las docentes coordinadoras y docentes de programas escolarizados de Educación Inicial. Estas causales son:

- a. Causar perjuicio grave al estudiante y/o a la IE.
- b. Maltratar física o psicológicamente al estudiante causando daño grave.
- c. Realizar conductas de hostigamiento sexual y actos que atenten contra la integridad y libertad sexual, debidamente tipificados como delitos en las leyes correspondientes.
- d. Concurrir al centro de trabajo en estado de ebriedad o bajo los efectos de drogas.
- e. Abandonar injustificadamente el cargo.
- f. Haber sido condenado por delito doloso.
- g. Falsificar documentos relacionados con el ejercicio de su actividad profesional.
- h. Reincidir en faltas por las que se recibió sanción de suspensión.
- i. Otras que establezca el reglamento de la presente Ley.

El reglamento de la LCPM señala el procedimiento de aplicación de estas sanciones. La sanción de suspensión o destitución la aplica, previo proceso administrativo, el director de la UGEL. Aplicada la sanción se comunica al Consejo Superior del Empleo Público (COSEP) para que sea incluida en el Registro Nacional de Sanciones de Destitución y Despido. Las sanciones

administrativas y las sentencias judiciales aplicadas al profesor serán consignadas en el registro personal del Escalafón Magisterial.

La Ley N° 29988 establece medidas extraordinarias para el personal docente y administrativo de instituciones educativas públicas y privadas, implicado en delito de terrorismo, apología del terrorismo, delitos de violación de la libertad sexual y delitos de tráfico ilícito de drogas; y crea el registro de personas condenadas o procesadas por estos delitos, modificando los artículos 36 y 38 del Código Penal. La inhabilitación principal se extiende de seis meses a cinco años, salvo en los casos de personas condenadas con sentencia consentida por terrorismo, apología o delitos contra la libertad sexual de menores en cuyo caso su inhabilitación es definitiva.

Otra de las causales de cese del profesor, ya establecida en la Ley de Carrera Pública y retomada por la Ley de Reforma Magisterial, es un resultado insatisfactorio en la evaluación de desempeño laboral luego de tres oportunidades consecutivas.

4.6 Evaluación del desempeño profesional docente

La evaluación del desempeño laboral en el sector público se basa en los lineamientos del “Marco de Buen Desempeño Docente”, y se aplica a los docentes de todos los niveles y modalidades como condición obligatoria para el ingreso, ascenso y permanencia en la Carrera Pública Magisterial. Los criterios de evaluación docente están asociados con las competencias y desempeños establecidos en el Marco de Buen Desempeño Docente, formulado inicialmente por el Consejo Nacional de Educación (CNE), enriquecido por un Grupo Impulsor, conformado por la Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales, el CNE, el Colegio de Profesores, Foro Educativo, SINEACE, SUTEP, y a través de jornadas de reflexión con formadores y docentes de Educación Básica Regular.

De acuerdo a lo establecido en la LRM, en la carrera pública magisterial se realizan las siguientes evaluaciones: a) Evaluación para el ingreso a la Carrera Pública Magisterial. b) Evaluación del desempeño docente. c) Evaluación para el ascenso. d) Evaluación para acceder a cargos en las áreas de desempeño laboral. El ingreso a la Carrera Pública Magisterial es por concurso público, se formaliza mediante resolución de nombramiento en la primera escala magisterial.

La evaluación del desempeño docente es condición para su permanencia, es obligatoria y se realiza como máximo cada tres años, según lo establece la Ley N° 29944. Los profesores que no aprueben en la primera oportunidad reciben una capacitación destinada al fortalecimiento de sus capacidades pedagógicas. Luego de esta capacitación participan en una evaluación extraordinaria. En caso de que no aprueben esta evaluación extraordinaria, nuevamente son sujetos de capacitación. Si desaprueban la tercera evaluación extraordinaria son retirados

de la Carrera Pública Magisterial. Entre cada evaluación extraordinaria no puede transcurrir más de 12 meses. Los profesores retirados de la carrera pública magisterial pueden acceder al Programa de Reconversión Laboral del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

El ascenso es el mecanismo de progresión gradual en las escalas magisteriales definidas en la LCPM, mejora la remuneración y habilita al profesor para asumir cargos de mayor responsabilidad. Se realiza a través de concurso público anual y considerando las plazas previstas. El MINEDU, en coordinación con los gobiernos regionales, convoca a concursos para el acceso a cargos cada dos años, los que se desarrollan en forma descentralizada, de acuerdo a normas, especificaciones técnicas y criterios de buen desempeño exigibles para cada cargo. El profesor puede acceder a otros cargos de las áreas de desempeño laboral por concurso y por un período de tres años. Al término del período de gestión es evaluado para determinar su continuidad en el cargo o su retorno al cargo docente. Los cargos de director de UGEL y director o jefe de Gestión Pedagógica son evaluados anualmente para determinar su continuidad. Excepcionalmente, dicha evaluación se puede realizar en períodos menores. El acceso a un cargo no implica ascenso de escala magisterial.

El desempeño del profesor en el cargo es evaluado al término del período de su gestión. La aprobación de esta evaluación determina su continuidad en el cargo y la desaprobación, su retorno al cargo docente. El profesor que no se presenta a la evaluación de desempeño en el cargo sin causa justificada retorna al cargo docente.

Cabe destacar que todas estas disposiciones recién se están implementando desde el 2013, por lo que no hay estadísticas acerca de la situación de las docentes de Inicial en relación con estas evaluaciones aún en curso. En el mes de septiembre se convocó al primer Concurso Reubicación en la Escala Magisterial, con la finalidad de evaluar a los profesores nombrados, pertenecientes al régimen de la Ley N° 24029, Ley del Profesorado, permitiendo su acceso a la Tercera, Cuarta, Quinta y Sexta escalas magisteriales.

Estos concursos tienen las siguientes características:

- Evalúan conocimientos clave que todo profesor debe manejar en aspectos de desarrollo cognitivo, afectivo y motor de los estudiantes con los que debe trabajar. También se evalúa el conocimiento de la didáctica y de su especialidad.
- Son meritocráticos. Permiten acceder a mejores escalas a aquellos profesores que, dentro de su grupo de competencia, logren un mejor puntaje.
- Son seguros. Porque para su implementación se observan protocolos de seguridad seguidos por todos los miembros de la red administrativa a cargo.
- Son pertinentes. La prueba que se aplica en cada concurso está adaptada a la modalidad, nivel y especialidad del profesor que postula, siendo 45 pruebas para cada tipo de docente de la EBR.

- Son procesos estandarizados y transparentes. Porque se siguen estrictos protocolos de aplicación y calificación para que todos los profesores sean evaluados bajo los mismos criterios y condiciones.

La aplicación se hace en centros acondicionados y por parte de aplicadores capacitados que siguen las mismas indicaciones en todas las sedes del ámbito nacional. La calificación de la prueba de opción múltiple es automática, informatizada y anónima. Para velar por la transparencia de la evaluación en todo el país, se constituye un Comité de Vigilancia en cada región, que cuenta con representantes del MINEDU, del gobierno regional y de la sociedad civil.

Para el nombramiento y acceso al cargo de Especialista de Educación Inicial en la carrera pública magisterial, el MINEDU ha programado por primera vez la evaluación de acceso a cargos de gestión en DRE y UGEL 2015, incluido el cargo de Especialista de Educación Inicial, en el marco de la LRM. La selección se realizará en base a los méritos del postulante y en concurso público.

4.7 Organizaciones gremiales a las que pertenecen

En el Perú, las organizaciones gremiales deben contar con personería jurídica y encontrarse inscritas en el Registro de Organizaciones Sindicales de Servidores Públicos (ROSSP), de la Dirección Regional de Trabajo del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.

Este es el caso del Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación Peruana (SUTEP) que se constituyó en 1972. Opta por un enfoque que nace con el lema de “Por una línea sindical clasista” y consideraba a los maestros como clase trabajadora. Los gremios de los diversos niveles educativos se organizan en un sindicato unitario. Se generó el hábito de diseñar colectiva y anualmente un “Pliego de Reclamos” y una “Plataforma de lucha”. Los maestros asumían como suyas las formas de lucha de la clase trabajadora. Mucho se ha criticado durante las dos últimas décadas su politización y la representatividad docente. Lo cierto es que como gremio, se les reconoce el derecho de huelga y negociación ante las autoridades del sector Educación. Las docentes de Educación Inicial participan poco de este gremio, pero suelen acatar sus acciones de huelga y a veces de movilización.

La Federación Nacional de Auxiliares de Educación del Perú FENAEP, creada en el 2013. Debido a la exclusión de los auxiliares de educación de la Carrera Pública Magisterial por no contar con título de profesor o docente, los auxiliares de educación que antes estaban afiliados al SUTEP, forman esta nueva federación nacional para tener más fuerza y obtener mayor atención a su situación laboral. Al no estar considerados en la LRM se les recorta las posibilidades de reubicación en una plaza docente y se los excluye de los

incrementos ya reconocidos en sus remuneraciones a partir del DS N° 065-2003-EF y sus ampliatorias, por los cuales perciben asignaciones especiales por labor pedagógica efectiva. Se calcula alrededor de 20 mil auxiliares de Educación en el país, no se tiene el número de auxiliares de Educación Inicial.

El Colegio de Profesores del Perú (CPPE), creado por Ley N° 25231 y su modificatoria Ley 28198- DS N° 017 en el año 2004. Es una institución con personería jurídica que afilia a profesionales de la Educación en el Perú, que se plantea como misión la dignificación del magisterio, la revaloración profesional, la calidad de la educación y el desarrollo nacional. La colegiatura es requisito para el ejercicio de la profesión de acuerdo a la Ley de Creación del Colegio de Profesores del Perú (CPPE) y para el ingreso a la carrera pública magisterial (Reglamento de la LRM (Capítulo IV, artículo 37).

El Comité de Administración del Fondo de Asistencia y Estímulo de los Trabajadores del Sector Educación (CAFAE-SE) es una institución sin fines de lucro, creada en 1975 con la finalidad de brindar estímulo y bienestar a los miles de trabajadores del sector Educación y sus familias. La institución atiende no sólo a trabajadores activos, docentes, administrativos y cesantes, sino además a sus familias ofreciendo múltiples servicios como, créditos, servicios de salud, centro de recreación, funeraria, velatorio, centro cultural y seguros.

Derrama Magisterial. Es una institución de seguridad social privada con más de cuarenta años de existencia perteneciente a los maestros que trabajan en las IE del Estado. Su función es administrar con eficiencia y transparencia los aportes de los docentes asociados (más de 260,000 maestras y maestros de todo el país), para que al término de su vida laboral cuenten con un fondo de retiro digno y previsión social para casos de invalidez y fallecimiento.

Otras organizaciones en las que participan las docentes de Educación Inicial del sector privado y comparten iniciativas de capacitación son la Asociación de Promotores de Educación Inicial del Perú APEIP y La Red Solare Perú (2004) que difunde y profundiza la propuesta Reggio Emilia en el país.

CONCLUSIONES:

1. Si bien existe consenso extendido acerca de la importancia de la educación desde los primeros años de vida, dado el impacto que la Educación Inicial tiene en el rendimiento en la educación primaria, las decisiones de política pedagógica y de formación docente, aún no reflejan cambios sustanciales que permitan cerrar las **brechas de inequidad** que se generan desde las diferencias de oportunidades educativas en el nivel Inicial.
2. En los servicios dirigidos a niños de 0 a 2 años, existen intervenciones paralelas en programas del Estado, con servicios desarticulados que yuxtaponen su focalización en un mismo territorio: Programa de crecimiento y desarrollo - Centros de Vigilancia Comunitaria (MINSA), Cuna Más (MIDIS), Programas no Escolarizados de Educación Inicial (MINEDU), trayendo consigo una duplicidad de atención y no optimización de los recursos. Adicionalmente cada sector e intervención, tiene enfoques diferentes sobre el desarrollo infantil, planteando mensajes y estándares de calidad disímiles, para la atención de niños menores de 3 años, que involucran a personal no profesional con débil formación del adulto responsable de la educación infantil.
3. Existen contradicciones en la aplicación del **enfoque de infancia** y en la visión de los fines de la Educación Inicial, ya que no devienen en políticas que den importancia a la especialización en la pedagogía infantil y de formación docente continua, lo que afecta especialmente al ciclo I y a los niños que crecen en condiciones de pobreza y exclusión, que asisten a los PRONOEI y quienes están a cargo de promotoras para las que no existieron oportunidades de formación antes del 2014... y cuyas condiciones laborales: remuneración, vacaciones, capacitación, aún son deficientes.
4. El periodo 2011 – 2014 muestra indicadores positivos en cuanto al **acceso** a la Educación Inicial especialmente en la zona rural con un incremento de 14 puntos porcentuales respecto del 2011. Sin embargo el incremento en el acceso no significa necesariamente la mejor calidad del servicio, al respecto no hay evaluación nacional del nivel Inicial.
5. Se observan dificultades en el planeamiento sistémico de los servicios educativos para la ampliación de cobertura, así por ejemplo, para atender el incremento en el acceso al ciclo II de educación inicial, en el último periodo (2012-2014), se incorporaron 3,113 **nuevos docentes** en plazas docentes de reciente creación para los servicios de educación inicial; sin embargo, en el 2013, se contrataron alrededor de 2,000 docentes que provienen de otras especialidades (primaria y secundaria), pues considerando lo establecido en las normas de racionalización (número de

niños por docente), hay profesores excedentes en los otros niveles de la EBR y mayor demanda de docentes en el nivel Inicial.

6. La ampliación de cobertura infantil está concentrada en el II Ciclo (4 y 5 años de edad), quedando aún por atender alrededor de 450 mil niños que aún no acceden a la educación infantil en sus primeros años.
7. Las estrategias de trabajo comunitario y de servicios de educación inicial ciclo I y II a través de los **padres de familia** tienden a desaparecer, según muestran las estadísticas de los servicios. Se requiere comprender las expectativas educativas de los padres y analizar con ellos sus prejuicios y estereotipos acerca de la infancia y los contenidos de la educación infantil que cuestione la inconveniencia de pre-escolarizar la educación inicial.
8. Los procesos de **conversión de los PRONOEI** a programas escolarizados que se han iniciado, requieren de una nueva reglamentación y mejorar las condiciones educativas para su mejor funcionamiento. Especial atención se requiere para la situación de las promotoras comunitarias y docentes coordinadoras de los PRONOEI, tanto en su formación, capacitación, como condiciones de trabajo y remuneración, ya que las promotoras no cuentan con un programa de formación en servicio que mejore sus capacidades para el trabajo pedagógico con los niños.
9. La calidad de la formación inicial y en servicio de las docentes y promotoras de Educación Inicial está también asociada con las políticas de desarrollo de capacidades que implementan las DRE y UGEL. **Las Especialistas de Educación Inicial** no han sido preparadas para desempeñar funciones de gestión de la formación en servicio de los profesores de educación inicial, ni han sido seleccionadas para el puesto como resultado de un proceso de selección que evalúe sus competencias para desempeñar el cargo. Las especialistas no cuentan con formación para orientar el trabajo docente escolarizado y no escolarizado en términos de enfoque y pertinencia cultural. Tampoco existen perfiles del puesto de especialista de Educación Inicial en las DRE y UGEL. En el 2015 se realizará el primer concurso de acceso a cargos de especialistas en las DRE y UGEL en el marco de la LRM.
10. En cuanto a las **auxiliares de Educación Inicial**, siendo muchas veces ellas quienes, en ausencia de la docente, asumen la conducción en el aula y el trato directo con los niños, la importancia de su contribución a la formación integral en la primera infancia aún no es suficientemente relevada. Su situación laboral es precaria ya que al haber sido excluidas de la Carrera Pública Magisterial y no generarse una línea laboral definida por el sistema, su remuneración y beneficios laborales quedan rezagados, registrándose insatisfacción y deserción de las mismas especialmente en

el último año. El MINEDU tiene pendiente una descripción del puesto de auxiliar de Educación Inicial que contribuya a comprender y valorar su rol en el equipo de la IE y la definición de sus funciones en la educación infantil. Asimismo se debe establecer la cuota docente por número de niños que amerita la contratación del Auxiliar de E.I. tanto en el sector público como el privado.

11. La formación y capacitación de las auxiliares de Educación Inicial tampoco está regulada por el MINEDU y por tanto, las ofertas de formación de auxiliares que actualmente existen en el mercado no se guían por estándares nacionales previamente establecidos, lo que requiere atención para mejorar la calidad de los servicios de Educación Inicial.
12. La situación de los servicios de educación inicial y de los docentes que trabajan en el **sector privado** -ciudades capitales-, merece también atención. Los docentes de dicho sector tienen escasa supervisión, orientaciones y normas que regulen condiciones laborales para ellas, y ambientes educativos adecuados para los niños. Tampoco acceden a procesos de formación continua. Preocupa también la expansión de las franquicias para abrir servicios educativos privados con modelos pedagógicos únicos y universales a cualquier cultura, que tampoco tienen regulaciones. Existe además un sub-registro de servicios privados de educación inicial, ya que muchas IIEEII funcionan sin autorización municipal y/o del MED. Dicha informalidad también se da en el plano laboral ya que contratan docentes para 10 meses cada año y no pagan vacaciones ni reconocen tiempo de servicios porque no están en planillas.
13. Están pendientes los estudios de investigación y **evaluación de los aprendizajes infantiles**, los que recién se están considerando y que darían cuenta de la eficiencia del trabajo pedagógico en sus distintas modalidades y que permita observar si los niños adquieren las competencias básicas, para ello se deben generar sistemas de evaluación que definan estándares de desarrollo y competencias infantiles.
14. Otro aspecto a considerar en la investigación educativa, sería acerca de las **capacidades docentes de los promotores educativos varones** que han sido contratados en zonas rurales ante la ausencia de mujeres con secundaria completa para trabajar como promotores educativos.
15. Para el ingreso a la formación inicial en universidades e institutos, y también para la segunda especialidad, es importante la **evaluación vocacional de los docentes del nivel inicial** para establecer un filtro que permita identificar sus intereses y cualidades para el trabajo educativo con niños pequeños.

16. En la **formación inicial**, es importante contemplar la situación dispar que se genera entre los docentes de Inicial a través de **IESP y universidades**. Se requiere una regulación y articulación para ambas, diferente. deben alcanzar recomendaciones que den calidad y pertinencia a la formación para este nivel. Sería importante también, hacer seguimiento a los Programas Vocación Maestro y Beca 18, para verificar el cumplimiento de los objetivos de mejorar el nivel profesional docente y seguir invirtiendo en este tipo de incentivos para la formación inicial.
17. Si bien existe una oferta de **Formación docente en servicio** para las docentes de Inicial, ésta es insuficiente, no es permanente ni se evalúan sus resultados, siendo los menos favorecidos los docentes de Inicial de zonas rurales y los que trabajan en el sector privado, ya que las oportunidades de capacitación son costosas en relación con el sueldo de las maestras, por lo que se requiere incrementar ofertas de calidad de formación y perfeccionamiento de profesores de Educación Inicial.
18. Especial atención requiere la formación de docentes en servicio que trabajan en los programas dirigidos a la Educación Inicial en el **I Ciclo** (menores de 3 años). Asimismo, se hace necesario mejorar la reglamentación de los servicios del primer ciclo y los programas comunitarios dirigidos a padres especialmente en zonas rurales y con lengua originaria. Regular algunos aspectos que favorezcan la descentralización de la oferta de zonas urbanas, establecer prioridades de formación para el Ciclo I y formación de docentes en la modalidad no escolarizada.
19. Un desafío que se tiene para llegar a las poblaciones en mayor riesgo de exclusión es contar con **docentes titulados** en el nivel y que dominen la lengua materna de los niños. Esta situación es más crítica en los ámbitos amazónicos indígenas, donde se inició a partir del 2014 un programa de formación de docentes que se encuentran laborando pero carecen de la formación.
20. Es necesario continuar fortaleciendo la oferta de **Formación en servicio** para docentes coordinadoras y promotoras de **PRONOEI** en zona amazónica, rural y bilingüe, que ha iniciado una experiencia con una cobertura aún limitada y que requiere de ajustes para su generalización y consolidación. Se requieren de estrategias diversas de formación para diversas culturas que deben ser recreadas en el aula.

21. Los especialistas de UGEL y DRE a cargo de la supervisión, observan indicadores de cumplimiento formal, pero no dan pautas pedagógicas y algunas veces contradicen las orientaciones de las capacitaciones. Se hace necesario considerar la enorme dificultad de disponer de **formadores, acompañantes, facilitadores, capacitadores** con el perfil adecuado y en cantidad suficiente para atender las necesidades existentes en cada región, para la formación continua de los docentes de Inicial.
22. También se requiere continuar y mejorar el servicio de formación docente, ofrecido actualmente, desarrollando mecanismos de **acreditación de los IESP que racionalicen la oferta** y garanticen que las instituciones formadoras satisfagan estándares mínimos de calidad.
23. Asimismo, se debe fortalecer y mejorar el sistema de aseguramiento de la calidad de las instituciones, programas y formadores que puedan ser evaluados en el sistema de **acreditación** de la Formación Docente Inicial y Continua, cuyo avance aún es incipiente.
24. Es necesario revisar el programa curricular de formación para el docente de Educación Inicial, ya que al tratar de vincularse con el nivel de primaria EBR, está fuertemente influido por competencias pedagógicas generales, más que adecuadas al nivel Inicial: desarrollo infantil, inclusión en el aula. Cabe destacar que la formación docente para ciclo I requiere incorporar competencias para el trabajo con padres, el trabajo comunitario y la gestión intersectorial, que aún son incipientes.
25. En cuanto a la **evaluación docente**, esta se circunscribe al ingreso en la carrera pública a través de una prueba de conocimientos que no refleja las capacidades del docente en aula, por lo que se hace necesario mejorar y ampliar las modalidades de evaluación del docente de Educación Inicial, permitiendo observar su desempeño grupal e individual con los niños, así como sus capacidades para la comunicación con los padres y con la comunidad.
26. El acceso a la CPM a través de la evaluación y el **nombramiento** de las docentes de inicial, si bien mejora su condición laboral, se desinteresa de seguir formándose, pues ya tiene la plaza de trabajo asegurada. Al respecto sería importante analizar este fenómeno para identificar mecanismos que permitan sostener su motivación y desarrollo docente en condiciones de estabilidad laboral.
27. El **tema salarial** es gravitante en la modalidad no escolarizada especialmente, es necesario priorizar esta variable y elevar la inversión en el docente, promotor y auxiliar de educación inicial, en tanto son educadores infantiles a cargo del grupo de niños y niñas. De otro lado,

convendría hacer un estudio acerca de la situación laboral de la docente en IIEEI privadas.

28. Se requiere involucrar a distintos actores sociales en el debate de la educación infantil y en las propuestas de desarrollo docente, que favorezcan mejores condiciones laborales para todos los docentes, y que definan políticas educativas para afrontar, los enormes problemas de inequidad que se inician en este nivel educativo y que marcan brechas en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo humano.

ANEXOS

**Anexo N° 1: Evolución de la tasa neta de asistencia ciclo II 3 a 5 años
2010 -2013**

		2010	2011	2012	2013
Total		70,3	72,6	74,6	78,8
Sexo	Femenino	70,5	72,2	75,9	79,6
	Masculino	70,0	72,9	73,4	78,1
Área	Urbana	74,3	77,0	78,0	80,8
	Rural	61,0	61,2	66,4	73,8

Fuente: INEI. Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) – MINEDU

**Anexo N° 2: Tasa bruta de matrícula en educación inicial ciclo II de 3 a 5 años -
2001-2012⁶³**

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
PERÚ	58.5	62.6	58.1	66.8	64.9	64.6	69.0	70.7	70.8	72.6	75.9	79.2
Sexo												
Femenino	59.7	63.9	57.0	69.0	64.5	64.7	68.8	72.2	70.8	72.3	75.4	80.0
Masculino	57.5	61.4	59.3	64.6	65.3	64.5	69.1	69.2	70.9	73.0	76.3	78.5
Área												
Urbana	<u>64.5</u>	<u>70.0</u>	<u>64.8</u>	<u>78.1</u>	<u>75.1</u>	<u>73.0</u>	<u>76.1</u>	<u>77.4</u>	<u>77.5</u>	<u>76.5</u>	<u>80.9</u>	<u>83.0</u>
Rural	<u>48.6</u>	<u>50.2</u>	<u>46.4</u>	<u>47.8</u>	<u>48.6</u>	<u>48.9</u>	<u>54.4</u>	<u>56.8</u>	<u>56.8</u>	<u>63.6</u>	<u>63.2</u>	<u>70.1</u>
Nivel de pobreza												
No Pobre	72.5	78.1	70.8	84.3	...	...	79.2	79.3	82.6	79.1	82.9	84.9
Pobre	55.2	63.2	58.0	63.7	...	...	64.7	67.6	59.6	67.5	66.8	70.4
Pobre Extremo	45.7	45.3	40.3	44.0	...	...	49.2	51.0	53.2	54.4	60.4	64.8

⁶³FUENTE: Secretaria de Planificación Estratégica (2014) REPORTE PRELIMINAR PARA LA REVISION NACIONAL DE EDUCACION PARA TODOS. Lima: Ministerio de Educación. Encuesta Nacional de Hogares del Instituto Nacional de Estadística e Informática.

ANEXO 3: MATRÍCULA DE EDUCACIÓN INICIAL POR TIPO DE GESTIÓN, ÁREA GEOGRÁFICA Y SEXO, SEGÚN ESTRATEGIA Y EDAD ATENDIDA, 2014

Nivel educativo y estrategia/característica	Total	Gestión		Área		Sexo	
		Pública	Privada	Urbana	Rural	Masculino	Femenino
Total Inicial ciclo I	<u>84 035</u>	<u>68 650</u>	<u>15 385</u>	<u>74 234</u>	<u>9 801</u>	<u>43 030</u>	<u>41 005</u>
0 años	4 754	4 468	286	3 677	1 077	2 452	2 302
1 año	18 260	15 198	3 062	15 583	2 677	9 453	8 807
2 años	61 021	48 984	12 037	54 974	6 047	31 125	29 896
Cuna	779	360	419	779	-	382	397
Cuna-jardín 1/	27 832	13 175	14 657	27 582	250	14 435	13 397
SET	35 850	35 658	192	30 869	4 981	18 201	17 649
PIET	5 773	5 666	107	4 611	1 162	2 912	2 861
PIETBAF	13 801	13 791	10	10 393	3 408	7 100	6 701
Total Inicial ciclo II	<u>1 547 004</u>	<u>1 085 458</u>	<u>461 546</u>	<u>1 243 180</u>	<u>303 824</u>	<u>782 934</u>	<u>764 070</u>
3 años	404 659	276 639	128 020	323 638	81 021	204 171	200 488
4 años	537 883	378 458	159 425	432 835	105 048	271 662	266 221
5 años	604 462	430 361	174 101	486 707	117 755	307 101	297 361
Jardín	1 260 245	864 096	396 149	1 033 012	227 233	637 137	623 108
3 años	308 713	203 530	105 183	252 238	56 475	155 459	153 254
4 años	439 268	301 843	137 425	360 575	78 693	221 592	217 676
5 años	512 264	358 723	153 541	420 199	92 065	260 086	252 178
Cuna-jardín 2/	126 578	68 682	57 896	125 412	1 166	64 178	62 400
3 años	41 452	20 962	20 490	41 088	364	20 948	20 504
4 años	42 769	23 363	19 406	42 387	382	21 642	21 127
5 años	42 357	24 357	18 000	41 937	420	21 588	20 769
PRONOEI	160 181	152 680	7 501	84 756	75 425	81 619	78 562
3 años	54 494	52 147	2 347	30 312	24 182	27 764	26 730
4 años	55 846	53 252	2 594	29 873	25 973	28 428	27 418
5 años	49 841	47 281	2 560	24 571	25 270	25 427	24 414

Nota: La matrícula en Educación Inicial excluye a los participantes en Programas Comunitarios: Ludotecas, PAIGRUMA y Familias que Aprenden cuya cobertura total es de 3577 niños y niñas Ver:

1/ Comprende la matrícula con edades de 0-2 años en cuna-jardín.

2/ Comprende la matrícula con edades de 3-5 años en cuna-jardín.

Fuente: MINISTERIO DE EDUCACIÓN - Censo Escolar. http://escale.minedu.gob.pe/magnitudes-portlet/reporte/cuadro?anio=19&cuadro=321&forma=U&dpto=&dre=&tipo_ambito=ambito-ubigeo

ANEXO 4: Evolución del número de docentes en Educación Inicial por gestión y ámbito geográfico

Descripción/Año	2009	2010	2011	2013
TOTAL pública y privada	60,543	63,918	65,155	78,541
Gestión pública	31,616	33,083	36,022	44,699
Gestión privada	28,927	30,835	29,133	33,842
Área urbana	52,694	54,902	54,707	62,316
Área rural	7,849	9,016	10,448	16,225

Fuente: MINEDU, ESCALE 2014

ANEXO 5 a: Número de Promotoras Comunitarias del servicio No Escolarizado sector público 2013			
	Promotores Educativos Comunitarios_varones	Promotoras Educativas Comunitarias_mujeres	Total general
Total general	1,018	18,126	19,144

Fuente: Sistema de Información Estadística. Programa Educativo con variables del Censo Escolar 2013

ANEXO 5 b: Número y Género de Docentes de Inicial de los servicios Escolarizados sector público 2013								
Docentes varones			Docentes mujeres			Total	Total	Total general
Inicial Cuna	Inicial Cuna-Jardín	Inicial Jardín	Inicial Cuna	Inicial Cuna-Jardín	Inicial Jardín	Docentes varones	Docentes_mujeres	
0	38	1,231	34	3,477	37,949	1,269	41,460	42,729

Fuente: Sistema de Información Estadística. Programa Educativo con variables del Censo Escolar 2013

ANEXO 6: Estimación de docentes y promotores adicionales requeridos a nivel nacional para Educación Inicial – Perú

	Docentes Poblados grandes (15 o más niños)			Promotores PRONOEI Poblados medianos (8 -14 niños)		
	Castellano	Andino	Amazónico	Castellano	Andino	Amazónico
Total requeridos para universalizar la atención	75,679	5,519	1,273	7,490	3,281	399
Disponibles al 2011	57,922	2,368	652	11,721	1,882	220
Adicionales para universalizar la atención	22,976	3,491	827	-4,210	1,399	179

Fuente: Censo Escolar 2011 – MINEDU. Censo de población y vivienda 2007 – INEI

ANEXO : Número de egresados de la carrera de Educación Inicial, según tipo de gestión de la IESP. Período: 2007-2010 y 2012

Gestión	Número de egresados de Institutos Pedagógicos					N° Titulados 2012	
	2007	2008	2009	2010	2012		
Públicos	898	924	953	767	66	260	
Privados	1,378	1,072	1,058	1,247	260	75	
Total	2,276	1,996	2,011	2,014	92	335	

Fuente: Área de Formación Inicial Docente - DESP

Varón 2 Varón 10

Mujer 90 Mujer 325

ANEXO 8 : Alumnos ingresantes a las Universidades en la carrera de Educación Inicial Período: 2005-2010

	N° DE INGRESANTES A LAS CARRERAS DE EDUCACION INICIAL EN LAS UNIVERSIDADES					
	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	558	1028	1099	1086	978	1048

Fuente: Censo Universitario 2010, INEI

ANEXO 9: Matrícula de IESP de la Carrera de Educación Inicial 2013- 2014

	2013		2014	
	Castellano	Intercultural Bilingüe	Castellano	Intercultural Bilingüe
Instituciones Públicas	3953	640	5579	979
Instituciones Privadas	1339		3048	
Total	5292	640	8627	979

Fuente: Ministerio de Educación- DIGESUTP - DESP. Dirección de Educación Superior Pedagógica.

ANEXO 10: DISEÑO CURRICULAR BÁSICO NACIONAL (DCBN) LA CARRERA PROFESIONAL DE PROFESOR DE EDUCACIÓN INICIAL

PLAN DE ESTUDIOS: La carrera tiene diez semestres académicos. Cada semestre abarca 18 semanas, 30 horas semanales, dando un total de 540 horas. El total de horas de la carrera es de 5400. El desarrollo de las sesiones es presencial en los ocho primeros semestres y en los dos últimos se alternan la asesoría presencial y a distancia, ya que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una Institución Educativa o Programa de Educación Inicial. Consideran tres dimensiones: personal, profesional pedagógica y socio-comunitaria.

DIMENSION PERSONAL

COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
1. Gestiona su autoformación permanente y practica la ética en su quehacer, estableciendo relaciones humanas de respeto y valoración, para enriquecer su identidad, desarrollarse de manera integral y proyectarse socialmente a la promoción de la dignidad humana	1.1 Demuestra conducta ética con responsabilidad y compromiso en los escenarios en los que se desenvuelve para fortalecer su identidad.	1.1.1 Demuestra capacidad de escucha, tolerancia y respeto en diversos contextos comunicativos.
		1.1.2 Comunica y permite la expresión libre de ideas, opiniones y convicciones.
		1.1.3 Toma decisiones y resuelve problemas con autonomía y responsabilidad.
		1.1.4 Demuestra ética, compromiso y autodisciplina en las tareas que asume.
		1.1.5 Manifiesta coherencia entre su discurso y práctica, fortaleciendo su identidad.
		1.1.6 Muestra confianza y motivación de logros.
	1.2 Desarrolla procesos permanentes de reflexión sobre su quehacer, para alcanzar sus metas y dar respuestas pertinentes a las exigencias de su entorno. Se compromete con el desarrollo y fortalecimiento de su autoformación	1.2.1 Reflexiona críticamente sobre su quehacer cotidiano.
		1.2.2 Actúa con iniciativa y espíritu emprendedor para lograr sus metas.
		1.2.3 Demuestra proactividad y flexibilidad ante situaciones de cambio.
		1.2.4 Evidencia sensibilidad estética y valora el arte como forma de expresión de la cultura.
		1.2.5 Se actualiza permanentemente asumiendo el aprendizaje como proceso de autoformación.
		1.2.6 Maneja una segunda lengua y herramientas informáticas como recursos para su desarrollo personal.
	1.3 Cuida su salud integral, incorporando prácticas saludables para mejorar la calidad de vida.	1.3.1 Controla sus emociones en su relación con los demás buscando el equilibrio personal.
		1.3.2 Preserva y enriquece su salud física, mental y social.
		1.3.3 Cuida su salud y la atiende responsablemente evitando la automedicación.
		1.3.4 Preserva y conserva el ambiente para mejorar la calidad de vida.

DIMENSION PROFESIONAL PEDAGOGICA

COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa experiencias educativas, aplicando los fundamentos teórico-metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto contribuir a la formación integral del ser humano y a las demandas del contexto.	2.1 Domina teorías y contenidos básicos, los investiga y contextualiza con pertinencia en su tarea docente, dando sustento teórico al ejercicio profesional	2.1.1 Analiza y sistematiza información de fuentes primarias, de resultados de innovaciones e investigaciones, así como de bibliografía actualizada.
		2.1.2 Maneja teorías y enfoques pedagógicos actuales que sustentan los procesos de enseñanza aprendizaje.
		2.1.3 Domina los contenidos de la carrera y los organiza para generar aprendizajes en diferentes contextos.
		2.1.4 Fundamenta teórica e interdisciplinariamente su práctica pedagógica en el marco de concepciones éticas y sociales del conocimiento, de la ciencia y de la educación en general
	2.2 Contextualiza el currículo para dar respuestas innovadoras a las necesidades socio educativas, en un marco de respeto y valoración de la diversidad	2.2.1 Caracteriza la realidad educativa aplicando métodos desde los diversos enfoques y paradigmas de la investigación.
		2.2.2 Maneja referentes nacionales y mundiales respecto a problemas contemporáneos, retos y perspectivas de la educación, ante las demandas sociales
		2.2.3 Formula propuestas pedagógicas innovadoras considerando el resultado de sus investigaciones, los lineamientos de política educativa vigentes y las demandas del contexto.
	2.3 Desarrolla procesos pedagógicos fundamentados en la teoría y la experiencia educativa, considerando la Interdisciplinariedad e interculturalidad para atender las necesidades y demandas del entorno.	2.3.1 Planifica, con enfoque interdisciplinario y pertinencia, procesos de enseñanza y aprendizaje.
		2.3.2 Selecciona y diseña creativamente recursos y espacios educativos en función a los aprendizajes previstos y a las características de los alumnos.
		2.3.3 Aplica estrategias didácticas pertinentes e innovadoras que promuevan aprendizajes en sus alumnos.
		2.3.4 Utiliza las TIC en los procesos pedagógicos que desarrolla.
		2.3.5 Diseña, selecciona o adapta estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos educativos y las características de los alumnos.
		2.3.6 Sistematiza experiencias educativas desarrollando procesos y estrategias pertinentes.
	2.4 Orienta su desempeño docente en función de los resultados de los procesos de evaluación educativa y toma decisiones para el mejoramiento de la calidad del servicio educativo	2.4.1 Aplica con idoneidad técnicas e instrumentos de evaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
		2.4.2 Promueve la participación democrática de los actores educativos en la evaluación.
		2.4.3 Utiliza los resultados de la evaluación para la toma de decisiones.

		2.4.4 Autoevalúa la eficacia de su quehacer educativo en relación con los logros de aprendizaje de sus alumnos.
--	--	---

DIMENSION SOCIOCOMUNITARIA

COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
3. Actúa como agente social, con respeto y valoración por la pluralidad lingüística y de cosmovisiones, para aprehender significativamente la cultura, gestionar proyectos institucionales y comunitarios, a fin de elevar la calidad de vida desde el enfoque de desarrollo humano.	3.1 Interactúa con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva generando acciones que impulsen el desarrollo institucional.	3.1.1 Propicia un clima de respeto y de sinergias en la interacción con otros actores socio-educativos para fortalecer la gestión institucional.
		3.1.2 Desarrolla iniciativas de investigación e innovación que aportan a la gestión institucional.
		3.1.3 Promueve la corresponsabilidad involucrándose positiva y creativamente en el trabajo en equipo.
		3.1.4 Aplica principios de convivencia democrática, buscando el bienestar colectivo.
		3.1.5 Promueve desde su práctica una cultura de prevención y cuidado de la salud integral (física, mental y ambiental).
	3.2 Interactúa socialmente demostrando conocimiento y comprensión por la diversidad lingüística y cultural, valorando la diferencia y la especificidad como un derecho humano.	3.2.1 Promueve un clima de equidad, a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural del país.
		3.2.2 Promueve el conocimiento y respeto a las diversas manifestaciones culturales valorando los diversos aportes.
	3.3 Desarrolla proyectos comunitarios en alianza con diferentes instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, a fin de incentivar la responsabilidad social, potenciar las posibilidades y oportunidades de equidad e inclusión social y de esta manera contribuir a mejorar la calidad de vida de la población con la que se vincula.	3.3.1 Propicia la participación organizada, crítica y constructiva de la comunidad en los procesos de gestión educativa y autogestión comunitaria, en un marco democrático y de inclusión.
		3.3.2 Diseña, implementa, ejecuta y evalúa proyectos comunitarios de desarrollo y promoción social con los miembros de la comunidad a partir de un diagnóstico participativo del contexto sociocultural.
		3.3.3 Programa y ejecuta actividades de sensibilización y toma de conciencia para la Conservación del patrimonio cultural, artístico e histórico y del ambiente natural, involucrando a los diferentes actores de la comunidad institucional, local, regional.
		3.3.4 Gestiona alianzas estratégicas con instituciones del entorno, estableciendo corresponsabilidad y previendo recursos para implementar los proyectos y hacerlos sostenibles en el tiempo

**ANEXO 11 : DISEÑO CURRICULAR EXPERIMENTAL PARA LA FORMACION
DOCENTE EN LAS CARRERAS DE EDUCACION INICIAL INTERCULTURAL
BILINGÜE Y EDUCACION PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE**

Resolución Directoral N° 0223-2012-ED. En experimentación

Plan de Estudios

La carrera está organizada en diez semestres académicos, cada semestre académico tiene 18 semanas, 30 horas semanales y un total de 540 horas. El total de horas de la carrera es de 5 400 equivalentes a 220 créditos. El desarrollo de las sesiones de aprendizaje es presencial en los ocho primeros semestres académicos y en los dos últimos, se alternan sesiones de asesoría presencial y a distancia, puesto que el estudiante desarrolla su práctica pre-profesional en una institución educativa EIB.

DIMENSION PERSONAL

COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	
1. Gestiona su Autoformación permanente y actúa con ética en su quehacer profesional, estableciendo Relaciones humanas de respeto y valoración, para enriquecer su identidad, desarrollarse de manera integral y proyectarse socialmente a la promoción de la dignidad humana.	1.1 Demuestra conducta ética con responsabilidad y compromiso en los escenarios en los que se desenvuelve; fortalece su identidad y reconoce las formas de respeto y cortesía del contexto donde interactúa.	1.1.1 Se identifica como miembro de su comunidad y pueblo, practicando y difundiendo su cultura en los espacios donde interactúa.	
		1.1.2 Establece relaciones dialógicas y asertivas en lengua originaria y en castellano con las personas que interactúa.	
		1.1.3 Conoce y difunde los derechos humanos, colectivos y consuetudinarios como miembro de un pueblo indígena y asume el ejercicio pleno de su ciudadanía.	
		1.1.4 Incorpora como práctica social el enfoque de género en todo contexto	
		1.1.5 Demuestra capacidad de liderazgo colaborativo, emprendimiento y creatividad.	
	1.2 Estimula procesos permanentes de reflexión para alcanzar sus metas y dar respuestas pertinentes a las exigencias de su entorno. Se compromete con el desarrollo y fortalecimiento de su autoformación		1.2.1 Identifica sus convicciones, potencialidades y limitaciones para alcanzar una formación integral que contribuya al desarrollo de su comunidad y pueblo.
			1.2.2 Actúa con convicción, equilibrio socio emocional y compromiso en diferentes escenarios, demostrando conducta ética e intercultural.
			1.2.3 Asume el aprendizaje como un proceso de formación permanente para lograr su desarrollo personal y dar respuesta pertinente a las exigencias de su entorno.
			1.2.4 Es crítico, reflexivo, autónomo y proactivo frente a los cambios sociales, económicos y políticos.
			1.2.5 Asume su proyecto de vida identificando sus metas en función de las demandas de su contexto socio cultural.
	1.3 Cuida su salud integral, incorporando prácticas saludables orientadas a la calidad de vida		1.3.1 Demuestra compromiso con el desarrollo sostenible, promoviendo la generación de condiciones orientadas al buen vivir a nivel local, regional y nacional

DIMENSION PROFESIONAL PEDAGÓGICA

COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
<p>2. Investiga, planifica, ejecuta y evalúa</p> <p>Experiencias educativas, aplicando los fundamentos teórico-metodológicos vigentes en su carrera con responsabilidad, para responder a las demandas del contexto y contribuir a la formación integral del ser.</p>	<p>2.1 Maneja teorías y contenidos básicos y los contextualiza con Pertinencia en su tarea Docente como investigador, dando sustento teórico al ejercicio profesional.</p>	2.1.1 Demuestra dominio oral y escrito en lengua originaria y castellano, generando interacciones y procesos pedagógicos innovadores.
		2.1.2 Domina los fundamentos y contenidos de las diversas áreas curriculares con enfoque intercultural crítico y bilingüe.
		2.1.3 Desarrolla procesos pedagógicos con enfoque intercultural crítico y bilingüe, articulando la investigación y la práctica educativa.
		2.1.4 Demuestra competencias investigativas para proyectar acciones educativas innovadoras y de impacto social a favor de la niñez, teniendo en cuenta las buenas prácticas en EIB.
		2.1.5 Interactúa con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva, generando un clima propicio para el logro de los aprendizajes.
		2.1.6 Domina las metodologías para la enseñanza de la lengua originaria como L1 y L2.
		2.1.7 Domina las metodologías para la enseñanza de la lengua castellana como L1 y L2.
		2.1.8 Domina estrategias metodológicas para aulas multigrado y multiedad considerando los niveles y ritmos de aprendizajes.
	<p>2.2 Contextualiza el currículo para dar Respuestas innovadoras a las necesidades socio educativas, en un marco de respeto y valoración de la diversidad cultural en la educación inicial y primaria intercultural bilingüe</p>	2.2.1 Diversifica el currículo para dar respuesta pertinente a las necesidades y demandas del contexto sociocultural y lingüístico desde el enfoque de desarrollo humano e interculturalidad crítica.
		2.2.2 Domina los fundamentos de la educación intercultural bilingüe incorporando las formas de aprendizaje de cada cultura.
		2.2.3 Vincula la lógica del pensamiento indígena con diferentes disciplinas del conocimiento.
		2.2.4 Aplica las metodologías para la enseñanza de la lengua originaria como L1 y como L2
		2.2.5 Aplica las metodologías para la enseñanza de la lengua castellana como L1 y como L2.
	<p>2.3 Desarrolla procesos pedagógicos fundamentados en la teoría y la experiencia educativa, considerando la interdisciplinariedad e interculturalidad para atender las necesidades y demandas del entorno.</p>	2.3.1 Diseña y desarrolla procesos pedagógicos que consideran el uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que labora.
		2.3.2 a) Planifica, desarrolla y evalúa, con enfoque intercultural, interdisciplinario y de género, procurando pertinencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
		2.3.2 b) Toma como punto de partida de su quehacer pedagógico (2.3.2 a) el calendario comunal, las necesidades, intereses y expectativas de aprendizaje

		de sus alumnos y el escenario lingüístico y cultural donde labora.
		2.3.3 Aplica estrategias metodológicas para aulas multigrado y multiedad
		2.3.4 Elabora y utiliza materiales en lengua originaria y castellano.
		2.3.5 Utiliza recursos educativos y herramientas tecnológicas que apoyan el logro de aprendizajes.
		2.3.6 Selecciona y diseña creativamente recursos y espacios educativos en función a los aprendizajes previstos, a las características de los alumnos y contextos diversos.
		2.3.7 Identifica la lengua principal de comunicación de los niños a fin de desarrollar procesos pedagógicos que consideren el uso y tratamiento de lenguas de acuerdo con el escenario lingüístico en el que se desenvuelve.
		2.3.8 Aplica estrategias didácticas pertinentes e innovadoras que promuevan aprendizajes en sus alumnos a través de métodos cooperativos, de complementariedad y orientadas a los objetivos del milenio: derechos humanos, protección del medio ambiente y climático, etc.
		2.3.9 Diseña, selecciona o adapta estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación coherentes con los propósitos educativos y las características de los alumnos.
	2.4 Orienta su desempeño docente en función de los resultados de los procesos de evaluación educativa y toma decisiones para el mejoramiento de la calidad del servicio en la educación inicial y primaria intercultural bilingüe.	2.4.1 Planifica, desarrolla y evalúa con idoneidad procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del escenario lingüístico y cultural donde labora.
		2.4.2 Demuestra capacidad para la gestión educativa institucional, democrática, participativa e innovadora.
		2.4.3 Asume procesos de formación continua como posibilidades de crecimiento profesional.
		2.4.4 Planifica, implementa, desarrolla y evalúa proyectos educativos a partir de las actividades productivas y la problemática del entorno, promoviendo la participación de sabios y otros agentes educativos de la comunidad.
		2.4.5 Práctica la ética y tiene altas expectativas en sus estudiantes.
		2.4.6 Utiliza los resultados de la evaluación para la toma de decisiones.
		2.4.7 Autoevalúa la eficacia de su quehacer educativo en relación con los logros de aprendizaje de sus alumnos.

DIMENSION SOCIOCOMUNITARIA

COMPETENCIA GLOBAL	UNIDAD DE COMPETENCIA	CRITERIOS DE DESEMPEÑO
--------------------	-----------------------	------------------------

3. Actúa como agente social, con respeto y valoración por la Pluralidad lingüística y cultural para promover procesos de aprendizaje significativo, gestionar proyectos institucionales y comunitarios en la educación inicial y primaria intercultural bilingüe, a fin de mejorar las condiciones básicas de la calidad de vida desde el enfoque de desarrollo humano.	3.1 Interactúa con otros actores educativos de manera armónica, constructiva, crítica y reflexiva generando acciones que impulsen el desarrollo institucional de la educación inicial y primaria intercultural bilingüe.	3.1.1 Promueve espacios de participación activa, armónica, constructiva, crítica y reflexiva entre la institución educativa, la familia y la comunidad.
		3.1.2 Promueve la corresponsabilidad involucrándose positiva y creativamente en el trabajo en equipo.
		3.1.3 Desarrolla iniciativas de investigación e innovación que aportan a la gestión de las instituciones de educación primaria intercultural bilingüe.
		3.1.4 Dinamiza y orienta los procesos de equidad e inclusión a partir de la reflexión-acción en la escuela y comunidad.
		3.1.5 Aplica principios de convivencia democrática, buscando el bienestar colectivo.
	3.2. Interactúa socialmente demostrando la importancia de la diversidad lingüística y cultural en el desarrollo humano y social, valorando la diferencia y la especificidad como un derecho humano	3.2.1 Promueve un clima de equidad, a partir del reconocimiento y valoración de la diversidad lingüística y cultural y biodiversidad local, regional y del país.
		3.2.2 Promueve el conocimiento y respeto a las diversas manifestaciones culturales de la localidad, la región, el país.
		3.2.2 Promueve y difunde las prácticas culturales, contribuyendo a la revitalización de la lengua originaria y la cultura de su comunidad.
	3.3 Desarrolla proyectos comunitarios en alianza con diferentes instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, a fin de incentivar la responsabilidad social, potenciar las posibilidades y oportunidades de equidad e inclusión social.	3.2.3 Promueve la reflexión crítica y propositiva sobre las formas de organización social, política y económica a nivel local, regional y nacional.
		3.3.1 Propicia la participación y formación ciudadana responsable en el proceso de descentralización democrática, así como la intervención organizada, crítica y constructiva de la comunidad en los procesos de gestión educativa y comunitaria, en un marco democrático y de inclusión.
		3.3.2 Maneja técnicas básicas de producción orientada a la solución de problemas de la comunidad y aplica tecnología propia y apropiada orientada al desarrollo de la comunidad.
		3.3.3 Promueve a la escuela de educación inicial y primaria intercultural bilingüe como centro de investigación y emprendimientos.
		3.3.4 Diseña, implementa, ejecuta y evalúa proyectos comunitarios de desarrollo y promoción social con los miembros de la comunidad a partir de un diagnóstico participativo del contexto sociocultural.
		3.3.5 Programa y ejecuta actividades de sensibilización y toma de conciencia para la conservación del patrimonio cultural, artístico e histórico y del ambiente natural, involucrando a los diferentes actores de la comunidad.
		3.3.6 Gestiona alianzas estratégicas con instituciones del entorno estableciendo corresponsabilidad y previendo recursos para implementar los proyectos sostenibles.
3.3.7 Desarrolla proyectos comunitarios en alianza con diferentes instituciones para contribuir a mejorar la calidad de vida de la población con la que se vincula.		
3.3.8 Promueve proyectos con instituciones de la sociedad civil a fin de practicar la responsabilidad social.		
3.3.9 Promueve la educación para el desarrollo sostenible, respetando la visión y cosmovisión de su comunidad.		

**Anexo N° 12 : MARCO NORMATIVO VIGENTE DE LA FORMACION
DOCENTE CONTINUA (inicial y en servicio)**

Base legislativa y políticas de formación docente continua	Orientaciones para la regulación de la formación docente continua
<p>(1) Acuerdo Nacional (2002)</p> <p>12: Sector Educación: Acceso Universal a una Educación Pública Gratuita y de Calidad</p>	<p>-Promoverá el fortalecimiento y la revaloración de la carrera magisterial, mediante un pacto social que devenga en compromisos recíprocos que garanticen una óptima formación profesional, promuevan la capacitación activa al magisterio y aseguren la adecuada dotación de recursos para ello.</p> <p>-Mejorará la calidad de la educación superior pública, universitaria y no universitaria, así como una educación técnica adecuada a nuestra realidad.</p>
<p>(2) Ley General de Educación, Ley N° 28044 (2003)</p>	<p>La calidad de la educación se identifica como factor tanto la formación inicial y permanente como la carrera pública docente y administrativa en todos los niveles del sistema educativo; de esta manera, el docente es considerado un recurso fundamental; por ello es necesario garantizar la idoneidad, el desarrollo y el desempeño profesional. Artículo 13°</p> <p>Establece la formulación de una ley de Carrera Pública Magisterial para regular las relaciones entre el Estado y los profesores a su servicio con un carácter nacional y gestión descentralizada, con miras del mejoramiento de la calidad educativa. Artículo 57º</p> <p>El Programa de Formación y Capacitación Permanente debe vincular la formación inicial del docente, su capacitación y su actualización en el servicio, con el apoyo de instituciones de educación superior y la efectiva participación de los docentes. Artículo 60°</p>
<p>(3) Proyecto Educativo Nacional al 2021. R.S N° 001-2007-ED (2007)</p> <p>Consejo Nacional Perú de Educación</p> <p>3er objetivo estratégico</p>	<p>- Fortalecer el rol pedagógico y la responsabilidad profesional individual y colectiva del docente</p> <p>OE3: Maestros bien preparados que ejercen profesionalmente la docencia.</p> <p>- Sistema integral de formación docente</p> <p>- Mejorar y reestructurar los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales de la educación.</p> <p>- Generar estándares claros sobre la buena docencia y acreditar instancias de formación y desarrollo profesional docente</p> <p> a) Activar, en el marco del SINEACE, una institución de acreditación técnicamente solvente, autónoma y descentralizada.</p> <p> b) Exigencia de la acreditación como requisitos para otorgar títulos profesionales y para acceder a estímulo, contratos y bonificaciones.</p> <p>-Reestructurar y fortalecer la formación en servicio articulada con la formación docente inicial</p> <p> a) Profundización del proceso de formación inicial de los docentes tomando en cuenta que deber ser coherente en lo académico y en la gestión, con los estándares de la educación superior.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> b) Creación de nuevas especialidades de carrera que articulen de 4 años hasta el segundo grado de primaria, inclusiva y otras. c) Evaluación y rendición de cuentas del impacto de los programas de formación a cargo del MINEDU y otras IIEE regional y nacional d) Fomento de la sistematización de experiencias pedagógicas desde la formación inicial y en servicio, mediante incentivos a la producción. <p>R2: Carrera Pública Magisterial renovada</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implementar una nueva carrea pública magisterial - Evaluar a los docentes para el ingreso y la permanencia en la CPM <ul style="list-style-type: none"> a) Ingreso a la carrera publica solo para docentes que provienen de instituciones acreditadas. b) Programa nacional de evaluación y certificación profesional c) Programa de selección de docentes más competentes para lugares de mayor necesidad y menor desarrollo, con programa de fortalecimiento e incentivos para docentes asignados a zonas de menor desarrollo. - Promover la revaloración social de la profesión docente, en base al reconocimiento de sus buenas practicas <ul style="list-style-type: none"> a) Programa de núcleos de docentes innovadores por mejorar un campo determinado, con el beneficio de incentivos (becas, pasantías y libros).
<p>(4) Reglamento de la Ley General de Educación (2012) (Decreto Supremo No. 011-2012-ED)</p>	<p>Incorpora en la formación continua a directores, promotores educativos comunitarios y facilitadores de alfabetización, ampliando las oportunidades formativas a más maestros durante toda su vida profesional, tanto en la formación inicial como en la formación en servicio. Artículo 43°.</p> <p>Regula la formación en servicio de docente de instituciones educativas públicas: “se realiza en instituciones acreditadas y con diversas modalidades atendiendo a su especialidad y a la necesidad en servicio. Los programas de formación pública, son gratuitos y deben ser evaluados en relación a los logros de aprendizaje. Los programas de formación en servicio de docentes se organizan sobre la base de las necesidades de formación y capacitación establecidas por las instancias de gestión educativa descentralizada, previo diagnóstico y se autorizan por resolución de la instancia que corresponde. Emplean diversas estrategias como la especialización, capacitación, acompañamiento pedagógico, círculos de interaprendizaje, pasantías e intercambio de experiencias en redes educativas”. Artículo 45°</p>
<p>(5) Ley de Reforma Magisterial, la Ley No. 29944. (2012)</p>	<p>Formación en servicio: tiene por finalidad organizar y desarrollar, a favor de los profesores en servicio, actividades de actualización, capacitación y especialización, que responden a las exigencias de aprendizaje de los estudiantes y de la comunidad o a la gestión de la institución educativa y a las necesidades de capacitación de los profesores.</p> <p>Gestión de la formación en servicio: es normada por el Ministerio de Educación, en el marco del Programa de Formación y Capacitación Permanente. Su organización y gestión la realiza con los gobiernos regionales, locales y las instituciones educativas.</p> <p>Rol del profesor en su formación continua: El profesor debe participar en forma activa en los procesos formativos convocados y organizados por la institución educativa, los</p>

	<p>Gobiernos Regionales y sus instancias de gestión educativa y el MINEDU, en la perspectiva de fortalecer las competencias profesionales establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente. El Profesor podrá formar parte de colectivos o comunidades de aprendizaje generadas en la institución educativa o en redes educativas locales, con el objetivo de profundizar sobre la práctica pedagógica y el conocimiento en un área curricular específica o la interrelación entre una o más áreas del currículo de educación básica.</p> <p>Becas para maestrías y doctorados en Educación: El MINEDU y los gobiernos regionales otorgan becas a los profesores, para realizar estudios de maestría o doctorado en educación en las universidades del país o del extranjero. Para ello se convoca anualmente a concurso público.</p>
<p>(6) Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación - PESEM 2012 – 2016. RM 0518-2012-ED</p> <p>Política 5: Formación y desempeño docente en el marco de una carrera publica renovada</p>	<p>Objetivo Estratégico 5.1: Asegurar desarrollo profesional docente, revalorando su papel en el marco de una carrera pública centrada en el desempeño responsable y efectivo, así como de una formación continua integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Al 2016, se ha realizado 800, 000 evaluaciones a docentes en el marco de una carrera pública mejorada incluyendo evaluaciones de reubicación de nivel, ingreso a la carrera pública, evaluación de desempeño laboral y evaluación de acceso a cargos directivos. ▪ 2016, más de 343, 000 docentes habrán sido capacitados bajo la modalidades de capacitación coordinadas por el MINEDU ▪ AL 2016, 20 % de maestros reciben incentivos por buenas prácticas, innovación y producción de conocimiento.
<p>7) Documento de política educativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2012 Cambiemos la educación, cambiemos todos. Resolución Ministerial No. 0204-2012-ED</p>	<p>El documento faculta a la DIGESUTP a emitir las normas y disposiciones necesarias para el desarrollo y ejecución de la política educativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente y presenta los siguientes lineamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Orientar la progresiva descentralización y reorientación de los programas nacionales de formación docente en servicio, para hacerlos más pertinentes a la realidad de cada región y articularlos a sus marcos de políticas y procesos. - Promover el dominio de competencias interculturales, lo que supone formar una docencia con capacidad para atender la diversidad sociocultural y sociolingüística. - Orientar la formación de una docencia crítico reflexivo; esto es, una docencia con dominio de destrezas cognitivas, relacionales, y actitud de compromiso ético. - Fortalecer la identidad y autonomía profesional docente, a partir de la afirmación de la ética del educar, el desarrollo del compromiso con la función social de la educación y el manejo de herramientas pedagógicas. - Fortalecer el desarrollo personal del docente a partir de procesos vivenciales que permitan el fortalecimiento de la autoestima y la mejora de sus actitudes que le permitan conducir de manera asertiva la relación con sus pares y con sus estudiantes.

	<ul style="list-style-type: none"> - Centrar la formación docente en el ámbito de la escuela, lo cual supone una formación situada que utiliza estrategias de acompañamiento pedagógico como medio fundamental para orientar una reflexión crítica. - La investigación en la acción pedagógica, como estrategia de intervención: lo cual permitirá desarrollar un ejercicio permanente de reflexión sobre la propia práctica. - El proceso de formación docente alrededor de módulos formativos que permitan un tratamiento holístico e integrador del programa de formación del docente en servicio y el establecimiento de productos específicos a lograr en cada módulo. - El programa se ejecutara bajo la modalidad semipresencial (presencia y a distancia), con acompañamiento y bajo enfoque de educación de adultos. <p>Programa de especialización , dirigido a docentes de las instituciones educativas públicas de EBR, en condición de nombrados que cumplan con alguna de las siguientes condiciones: a) concluido el Programa Básico del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, con nota igual o mayor de 14 en contextos monolingües y 12 en contextos bilingües b) haber laborado por más de tres años en contextos de alto riesgo y/o rurales de extrema pobreza, c) cuentan con alguna publicación como autor individual y/o colectiva relacionada con la investigación o innovación educativa pertinente para su región; en caso del Programa de Especialización en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), incluye a docentes contratados que acrediten haber laborado en escuelas EBI por 3 años mínimo.</p> <p>Programa de Actualización Docente, dirigido a docentes de instituciones educativas públicas de educación básica regular, nombrados y contratados, que no necesariamente hayan participado en el Programa Básico del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente, priorizándose los contextos rurales y bilingües así como las Unidades de Gestión Educativa cuyos estudiantes obtuvieron un nivel de logro menor a 1 en la Evaluación Censal 2011.</p>
<p>8) Decreto Supremo No. 004-2013-ED. Reglamento de la Ley No. 29944. Ley de Reforma Magisterial. (2013). CAPÍTULO II: FORMACION DOCENTE: FORMACIÓN EN SERVICIO</p>	<p>Finalidad de la formación en servicio: Fortalecer las competencias y desempeños profesionales de los profesores durante su ejercicio profesional para promover su especialización y actualización permanente, con la finalidad de incidir en la renovación de su práctica pedagógica en concordancia con las necesidades y demandas de aprendizaje de los estudiantes de las diversas modalidades, formas y niveles educativos, considerando el propio contexto donde se labora y las prioridades de política educativa local, regional y nacional.</p> <p>Planificación y gestión descentralizada la formación en servicio: La política de formación docente en servicio se gestiona a través de un plan nacional y planes regionales descentralizados. El Plan Nacional de Formación Docente en Servicio establece los lineamientos de política, las modalidades, las metas nacionales y los resultados esperados de las acciones de formación en servicio en el país.</p> <p>Los Planes Regionales de Formación Docente en Servicio establecen las prioridades, metas y resultados esperados de la formación en servicio en cada región en concordancia con el Plan Nacional, las necesidades formativas de los profesores de</p>

	<p>educación básica de la Región y las demandas de aprendizaje de las diversas poblaciones que habitan el territorio.</p> <p>Las instituciones educativas de educación básica generan condiciones y brindan facilidades para promover la participación, permanencia y culminación efectiva del profesor en los acciones de formación en servicio. Los gobiernos regionales identifican anualmente prioridades para la formación en servicio en concordancia con las prioridades nacionales establecidas por el MINEDU.</p> <p>Fuentes de información para la planificación de la formación en servicio:</p> <ol style="list-style-type: none"> Los estudios de oferta y demanda de formación en servicio Las demandas para ampliación de cobertura de atención y mejora de calidad Las prioridades de política educativa regional y nacional Los resultados de la evaluación de rendimiento estudiantil Los resultados de las evaluaciones docentes de ingreso y desempeño laboral. Las demandas de formación docente que se desprenden de investigaciones, estudios independientes, autoevaluación con fines de acreditación. Los requerimientos de los propios profesores recogidos en coordinación con los gobiernos regionales y locales. <p>Los directores de las IE públicas presentan a la UGEL y/o DRE las necesidades de capacitación de los profesores que integran su institución educativa a fin de ser incluidas en el Plan de Formación Docente.</p> <p>Diversidad de la oferta de formación en servicio: La formación en servicio es flexible y diversificada, se distingue por su finalidad, duración, diseños u otros.</p> <p>- Por su finalidad las acciones de formación en servicio pueden ser:</p> <ol style="list-style-type: none"> De actualización, cuando permiten acceder al manejo teórico-práctico de los últimos avances de la pedagogía y las disciplinas relacionadas con el currículo. De especialización, cuando profundizan el desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina de su especialidad. De segunda especialidad cuando se refiere a un campo específico de la pedagogía o alguna disciplina en un área distinta a la del título profesional. De postgrado cuando se refieren a estudios de grado académico superior. <p>Por su duración pueden ser cursos de diversas cargas horarias que van desde un día hasta dos o más años.</p> <p>- Por su diseño pueden ser talleres, cursos virtuales, semipresenciales, presenciales con apoyo en plataforma digital, autoinstructivos, semipresenciales con acompañamiento pedagógico en aula, organizados para atención individual de profesores o como colectivos de una misma institución educativa, entre otros.</p> <p>Ejecución de la formación en servicio: Puede ser ejecutada por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las instituciones de educación superior IESP que ofertan programas de formación en servicio, aprobados por el MINEDU en coordinación con los gobiernos regionales según prioridades establecidas. - Directamente por el MINEDU o los gobiernos regionales a través de cuadros de profesores acorde con las prioridades establecidas. <p>Evaluación de la formación en servicio: La evaluación estará centrada en un enfoque de evaluación por competencias y a su práctica pedagógica en aula.</p> <p>El MINEDU en coordinación con los gobiernos regionales, desarrolla mecanismos que permitan evaluar el impacto de los diferentes programas de formación en servicio. Estas acciones tienen por finalidad evaluar la efectividad de la formación en servicio de un periodo determinado y son indispensables para la planificación de las futuras acciones, incluida la selección de la(s) entidad(es) formadora(s).</p>
--	--

(9) Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED que aprueba el Marco de Buen Desempeño Docente (2013).	Con el Marco de buen desempeño docente se definen los criterios de una buena enseñanza para todo docente de educación básica en base a cuatro dominios que comprenden nuevo competencias y que a su vez contiene cuarenta desempeños a ser dominados por los profesores en las sucesivas etapas de sus carrera profesional con el propósito de lograr aprendizajes de todos sus estudiantes; en base a un contrato técnico social por el cual los profesores pueden identificar sus aspectos destacables, como en aquellos que todavía requieren mejorar; los padres de familia podrán tener claridad respecto a qué caracteriza a un buen docente; y las universidades e institutos superiores pedagógicos tendrán un material de referencia para el proceso de formación de los maestros y maestras.
--	--

ANEXO 13 : ESTRATEGIA METODOLOGICA DEL PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL⁶⁴

MODULOS	COMPONENTE				COMPONENTE	COMPONENTE
	1				2	3
	Investigación y práctica pedagógica				Pedagógico Disciplinar	Desarrollo Personal
	Investigación Acción I, II, III y IV	CIAC ⁶⁵	Visita al docente en el contexto del aula	Asesoría virtual		

⁶⁴ Fuente: Ministerio de Educación (2013) TÉRMINOS DE REFERENCIA PARA ESTABLECER CONVENIOS CON UNIVERSIDADES NACIONALES E INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICOS PÚBLICOS CON RANGO UNIVERSITARIO PARA LA EJECUCIÓN DE LOS PROGRAMAS DE SEGUNDA ESPECIALIDAD EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVELES INICIAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP)

⁶⁵ CIAC: Círculo de Interaprendizaje Colaborativo.

ANEXO N° 14: Propuestas sobre formación docente continua y acompañamiento pedagógico en los proyectos educativos regionales PER

Región	Propuestas / Referencias
Amazonas	Establecer <i>programas de formación continua y capacitación en servicio</i> con énfasis en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), liderazgo comunal, estrategias pedagógicas para escuelas unidocentes y multigrado, para docentes y directores de escuelas rurales.
	<i>Capacitación docente</i> en planificación estratégica, diversificación y adecuación de contenidos curriculares, metodologías, estrategias de aprendizaje, tipos y formas de evaluación <i>asegurando procesos de acompañamiento</i> posteriores y control de resultados cualitativos y cuantitativos.
Ancash	<i>Sistema de formación en servicio y acompañamiento constante</i> para mejorar las prácticas pedagógicas y la gestión educativa.
	Diseñar y ejecutar un <i>sistema de acompañamiento intensivo</i> a docentes a través de un programa de formación en servicio. Institucionalización de los Grupos de Interaprendizaje (GI) y redes como espacios de intercambio de experiencias y reflexión permanente en la perspectiva de la autoformación.
Apurímac	Implementación del <i>programa de formación continua</i> , obligatoria, en periodos vacacionales para docentes en servicio.
Amazonas	Establecer <i>programas de formación continua y capacitación en servicio</i> con énfasis en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), liderazgo comunal, estrategias pedagógicas para escuelas unidocentes y multigrado, para docentes y directores de escuelas rurales.
	<i>Capacitación docente</i> en planificación estratégica, diversificación y adecuación de contenidos curriculares, metodologías, estrategias de aprendizaje, tipos y formas de evaluación <i>asegurando procesos de acompañamiento</i> posteriores y control de resultados cualitativos y cuantitativos.
Ancash	<i>Sistema de formación en servicio y acompañamiento constante</i> para mejorar las prácticas pedagógicas y la gestión educativa.
	Diseñar y ejecutar un <i>sistema de acompañamiento intensivo</i> a docentes a través de un programa de formación en servicio. Institucionalización de los Grupos de Interaprendizaje (GI) y redes como espacios de intercambio de experiencias y reflexión permanente en la perspectiva de la autoformación.
Apurímac	Implementación del <i>programa de formación continua</i> , obligatoria, en periodos vacacionales para docentes en servicio.
Ayacucho	Asegurar la calidad de las instituciones educativas a través de una formación continua del docente. Diseñar programas integrales e interculturales de formación docente inicial y continua, estableciendo mecanismos de reconocimiento a la investigación educativa e innovación pedagógica.
Cajamarca	<i>Plan de formación inicial y continua</i> a través de un currículo pertinente, factible y de calidad.
	<i>Formación en servicio</i> (capacitación, actualización, perfeccionamiento) continua de docentes en gestión de procesos pedagógicos.
Callao	Diversificación de la formación en servicio con énfasis en el interaprendizaje y en la formación en el lugar de trabajo, dirigida principalmente a instituciones educativas y equipos de docentes; con <i>mecanismos especializados de acompañamiento permanente a las instituciones educativas</i> .
	Desarrollar un <i>sistema de asistencia técnico-pedagógica a las IIEE</i> con incentivos a nivel pedagógico a escuelas y redes escolares.
Cusco	Mejorar el sistema y procesos de formación inicial, continua, evaluación del desempeño de la actividad magisterial, de acuerdo a la normatividad nacional, regional, las necesidades propias del ámbito regional, las expectativas del magisterio y la autoafirmación cultural en un contexto andino y amazónico.
	<i>Sistema regional de formación profesional docente</i> . Establecer el sistema de formación y acreditación docente para los diferentes procesos, modalidades y niveles educativos. <i>Articular los programas y el servicio de formación permanente de los docentes</i> .
Huancavelica	<i>Sistema de formación docente continua</i> de calidad que enfatiza el dominio intercultural, bilingüe y productivo y que garantiza aprendizajes de calidad, pertinentes a las demandas regionales y nacionales.

Región	Propuestas / Referencias
	<p>Impulsar una <i>formación docente en servicio</i> que garantice aprendizajes de calidad así como una gestión ética, democrática y competente de las instituciones educativas.</p> <p>Implementar un sistema de monitoreo y evaluación de los programas y proyectos de formación docente continua, que garantice la calidad de la oferta en el marco de la construcción de una educación pertinente y la revaloración de la docencia.</p> <p>Implementar <i>programas de formación</i> en servicio evaluados con estándares de calidad que aseguran su articulación a las necesidades y demandas educativas de la región.</p> <p>Implementar <i>programas de capacitación docente</i> de acuerdo a las demandas, requerimientos y expectativas de los educandos, así como del avance de la ciencia y tecnología, optimizando los recursos de las instituciones de formación docente de la región.</p>
Junín	<p>Promoción de la <i>formación inicial y en servicio</i> de los y las docentes y formadores(as) de docentes para la optimización e integralidad de la enseñanza.</p> <p>Mejorar la formación en servicio de docentes y administrativos competentes, honestos y comprometidos con la educación para el desarrollo regional y nacional.</p> <p>Implementación y ejecución de <i>planes y programas de formación continua para docentes</i>, y administrativos, en función a las necesidades y demandas de la región, en convenio con los institutos superiores pedagógicos, tecnológicos, universidades e instituciones acreditadas de la región.</p> <p>Socialización de experiencias, reflexión y análisis de la realidad educativa mediante <i>acompañamiento e intercambios</i> docentes a nivel institucional, local y regional que alimenten y viabilicen las propuestas de desarrollo de la educación regional.</p> <p><i>Ampliación progresiva de los servicios de los institutos superiores pedagógicos de la región, para la atención de la formación de docentes en servicio.</i></p>
Lambayeque	<p>Generación de un sistema de regulación de la oferta de formación en servicio, basada en indicadores de calidad concertados que aseguren pertinencia, oportunidad y accesibilidad a las necesidades y posibilidades de los profesores.</p> <p>Institucionalizar la organización y funcionamiento de redes educativas para fortalecer la formación personal y profesional del docente.</p> <p>Implementar <i>programas de capacitación, actualización y perfeccionamiento docente</i> para promover el desarrollo de aprendizajes en un contexto intercultural, a través de instituciones públicas y privadas acreditadas.</p>
Loreto	<p>Establecer un <i>sistema integral de formación docente</i> en la región Loreto.</p> <p>Mejorar, reestructurar y fortalecer los sistemas de formación inicial y continua de los profesionales en educación y la resolución de las reivindicaciones del magisterio, en la región Loreto.</p>
Madre de Dios	<p>Instalar en la región un <i>sistema efectivo y especializado de formación docente inicial y en servicio</i>, que ofrezca a los profesores de educación básica oportunidades sistemáticas para lograr los niveles de desempeño requeridos para el ejercicio profesional de la docencia.</p> <p>Política regional: <i>política de formación para docentes en servicio, articulada a la política de formación inicial docente</i> y a las necesidades regionales, y basada en un perfil de competencias profesionales.</p> <p><i>Funcionamiento de una instancia regional que organice y regule la oferta de formación en servicio de los docentes</i>, en base a un perfil de competencias. Procesos y programas de formación en servicio para mejorar la práctica docente, implementados en forma oportuna y desconcentrada.</p>
Piura	<p>Implementar un <i>sistema de monitoreo y acompañamiento que oriente las prácticas pedagógicas en el aula.</i></p> <p><i>Oferta de formación continua de docentes</i> y directivos de calidad y pertinente a las necesidades y demandas de la región y el país.</p> <p><i>Mejorar la formación inicial y en servicio de los y las docentes</i> de la región para garantizar la mediación de aprendizajes de calidad, compromisos con la gestión de sus instituciones educativas, promoviendo su desarrollo profesional y la afirmación de su rol en el cambio social.</p> <p>Evaluar y perfeccionar los programas de formación en servicio estableciendo estándares de calidad para asegurar que se articulen a las necesidades y demandas educativas de la región.</p>
Puno	<p>Contar con <i>instituciones formadoras de educación superior acreditadas, responsables de la formación inicial y en servicio a docentes. Las instituciones superiores de formación docente acreditadas se hacen cargo de la formación continua de los profesores en servicio.</i></p> <p>Fortalecer las redes educativas en los niveles inicial, primaria y creación de las mismas en el nivel secundario. Fortalecer e institucionalizar los mecanismos de interaprendizaje, reflexión y mejoramiento en las IIEE.</p>

ANEXO N° 15 Oferta de formación en servicio para docentes de educación inicial del sector público 2014

Tipo de Programas	Modalidad	Tiempo	Oferta actual	Certificación	Dependencia Responsable	DOCENTES BENEFICIARIOS
I. Programas de especialización:	Presencial y a distancia	Dos semestres académicos de 18 semanas cada uno	Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente PRONAFCAP	-Especialización para la Enseñanza de Comunicación y Matemática para profesores de II ciclo EBR.	Ministerio de Educación: ⁶⁶ Dirección de Educación Superior Pedagógica DESP	Docentes de Educación Inicial en ambas especializaciones ⁶⁷ Total 35,507 Urbano 25,042 Rural 10,465
				- Especialización en Educación Intercultural Bilingüe zonas andina y amazónica (quechua y aimara)	Dirección de Educación Bilingüe Intercultural		Docentes en servicio de educación inicial 1000 promotoras de PRONOEI
II. Programas de segunda especialización	Presencial y a distancia	4 semestres académicos de 18 semanas cada uno	Programa de segunda especialidad: "Didáctica de la Educación inicial" ⁶⁸	Segunda Especialización en Didáctica de la Educación Inicial ⁶⁹	Ministerio de Educación en convenio con Universidades ⁷⁰ e ISP	Docentes, directores y subdirectores de IE públicas de EBR
III. Actualización Docente	Presencial y semi presencial	412 horas	Programa de Actualización Docente en Didáctica de la Comunicación, Matemática y Desarrollo Personal Social y Emocional – Educación Inicial	Certificado de actualización en Didáctica de la Comunicación, Matemática y Desarrollo Personal Social y Emocional – Educación Inicial	Dirección de Educación Superior Pedagógica DESP	Docentes de ciclo II de educación inicial escolarizado

⁶⁶ En coordinación con el Ministerio de Economía y Finanzas: DECRETO SUPREMO N° 272-2012-EF

⁶⁷ http://escale.minedu.gob.pe/enedu2012;jsessionid=29e5c9f7834c4ee4509141c0670b?p_auth=12Am8Bif&p_p_id=IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2012portlet_INSTANCE_WzL3&p_p_lifecycle=1&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-1&p_p_col_pos=1&p_p_col_count=2&IndicadoresActualPortlet_WAR_indicadores2012portlet_INSTANCE_WzL3_idCuadro=61

⁶⁸ Fuente: Ministerio de Educación (s/f) TDR ANEXO 1.1 PROGRAMA DE SEGUNDA ESPECIALIDAD: "DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN INICIAL" DIRIGIDO A DOCENTES, DIRECTORES Y SUBDIRECTORES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS PÚBLICAS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR. Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica

⁶⁹ <http://www.youblisher.com/p/684694-Programa-de-Segunda-Especialidad-en-Didactica-de-la-Educacion-Inicial-Primaria/>

⁷⁰ <http://inicial.unhevalminedu.edu.pe/>

	Semipresencial. Incluye de talleres regionales y participación en aulas virtuales.	4 meses	Diplomado de Actualización para docentes coordinadoras de programas no escolarizados de educación inicial	Diploma de actualización en Gestión de Programas no escolarizados (2013)	MINEDU-DESP ⁷¹ Universidad Mayor de San Marcos	542 docentes coordinadoras de PRONOEI
IV. Capacitación Docente	A distancia	Virtual 13 semanas con tutoría	Implementación de las Rutas del Aprendizaje II ciclo de Educación Inicial	Certificado de capacitación	Dirección de Educación Inicial	Docentes de ciclo II de Educación Inicial
	Virtual en el Portal Perú Educa	240 horas	Aprendiendo a educar mejor a niñas y niños pequeños	Certificado de capacitación	Dirección de Educación Inicial en coordinación con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI),	Docentes del nivel inicial escolarizado y no escolarizado del II ciclo, públicos y privados
	Virtual en el Portal Perú Educa	15 semanas 240 horas	2do Curso de "Identificación y Atención a estudiantes con talento y superdotación"	Certificado de capacitación	Dirección General de Educación Básica Especial	Asesoramiento y capacitación a los docente de EBR
	Virtual autoformativo	4 semanas 40 horas	PerúEduca en la escuela: Nuevas formas de aprender	----- -----	Virtual en el Portal Perú Educa	Comunidad educativa
V. Acompañamiento pedagógico: asesoramiento y visita al aula	Presencial		Programa Estratégico de Logros de aprendizaje – PELA ED. (3 a 5 años) ⁷²		Dirección General de Educación Básica Regular: Dirección de	Docentes del II ciclo de Educación Inicial.

⁷¹Más información: <http://www.minedu.gob.pe/noticias/index.php?id=22351>

⁷²Fuente: Ministerio de Educación (2012) PROGRAMA DE FORMACIÓN DE ACOMPAÑANTES PEDAGÓGICOS CON ENFOQUE INTERCULTURAL. LIMA: Dirección de Educación Superior Pedagógica

					Educación Inicial	
--	--	--	--	--	-------------------	--

ANEXO 16 : Oferta de formación en servicio para docentes de educación inicial del sector privado

MODALIDAD	NOMBRE - TIPO DE PROGRAMA	DURACION	A CARGO DE
Diplomado de Especialización	Educación Temprana y Psicomotricidad	7 meses 300 horas pedagógicas	Instituto de Desarrollo y Formación Docente Derrama Magisterial. http://blog.derrama.org.pe/wp-content/uploads/2013/05/Flyer_Diplomado.jpg
Capacitación Docente	Narración Oral para educadores	8 horas	Editorial Santillana http://www.santillana.com.pe/plandecapacitacionplanlector/
Diplomatura	Estrategias Pedagógicas Innovadoras	170 horas semi presencial	Centauro Editores y Pontificia Universidad Católica del Perú. http://www.centauroediciones.com/diplomatu.html
Diplomado de Especialización	Estimulación Temprana y Psicomotricidad en el Niño menor de tres años	4 meses	Escuela de Post Grado de la Universidad San Martín de Porres http://www.usmp.edu.pe/index.php?pag=novedades&sec=nov77
Curso Taller de Capacitación Docente	Estimulación Temprana y Psicomotricidad en el Niño menor de tres años	3 meses 100 horas	Universidad Femenina del Sagrado Corazón http://www.unife.edu.pe/u_extension/informe_cursos.php?id_cdg=001-00004
Diploma de Especialización.	Estrategias Didácticas para la Educación Inicial	12 meses	Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
Curso de Especialización	Estimulación Temprana	Duración: 2 meses - 200 horas	Universidad de Ciencias y Humanidades http://www.capacitacionuch.edu.pe/content/estimulaci%C3%B3n-temprana
Diplomado en Educación	La investigación como herramienta para el aprendizaje	320 horas pedagógicas. 23 sesiones presenciales 5 meses	Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Nido La Casa Amarilla. http://nidolacasaamarilla.com/wp/wp-content/uploads/2011/04/Diplomado.pdf

Diplomado Virtual	Formación de Capacitadores de Educación Básica Regular	6 meses - 360 horas.	Universidad Peruana Cayetano Heredia http://www.upch.edu.pe/faedu/portal/diplomados-educacion-basica/diplomado-virtual-en-formacion-de-capacitadores.html
Diplomado virtual	Atención Integral al niño menor de 3 años	405 horas a distancia. 35 créditos	Pontificia Universidad Católica del Perú – Facultad de Educación http://facultad.pucp.edu.pe/educacion/diplomaturas-y-segunda-especialidad/diplomatura-en-atencion-integral-al-nino-menor-de-3-anos/plan-de-estudios/
Diploma de Especialización	Formación en la Práctica Psicomotriz Aucoutourier	1,000 horas 2 años	Centro Descubrir http://www.descubrir.org/
Curso de Capacitación	Taller de extensión educativa para maestros del nivel inicial y primaria - basado en la pedagogía Waldorf.	100 horas en 15 días	Pro Humanus

FUENTES DOCUMENTALES:

1. Didonet, Vital (2012) Educación infantil en Perú y América Latina: un desafío ante las múltiples infancias. EN *Revista de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Vol. 21, No. 40 (2012). <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2506/2451>
2. Guerrero, G. y León J. (2012) *Demanda Social por Programas de Atención y Educación de la Primera Infancia en el Perú: ¿Qué tipo de programas de AEPI demanda la población?* Documento de investigación, 65. Lima: GRADE
Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/ddt65.pdf>
3. Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. Dirección General de Seguimiento y Evaluación (2014) BOLETÍN: *Tablero de Control de la Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social*. Incluir para Crecer. Eje 2: Desarrollo Infantil Temprano. Lima: Tomado de http://www.midis.gob.pe/dgsye/data1/files/enic/TableroControlEje2_DSPE_Set13.pdf
4. Ministerio de Economía y Finanzas (2009) *Evaluación de impacto del Programa Nacional Wawawasi*. Convocatoria para la contratación del Servicio de Evaluación. http://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/convocatorias/WWSBCC_02_Wawa_Wasi.pdf
5. Ministerio de Educación (2010) *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*, aprobado Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular
6. Ministerio de Educación (2010) *Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN) la Carrera Profesional de Profesor de Educación Inicial*, aprobado por Resolución Directoral No. 0165-2010-ED. Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica
7. Ministerio de Educación (2012) *Diseño Curricular Experimental para la Formación Docente en las Carreras de Educación Inicial Intercultural Bilingüe y Educación Primaria Intercultural Bilingüe*, aprobado por Resolución Directoral N° 0223-2012-ED. Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica
8. Ministerio de Educación (2012) *Anexo 2: Contenidos mínimos de un programa presupuestal incremento en el acceso a la educación de niños y adolescentes a los servicios de educación básica regular 2013*. Documento interno. Lima: Dirección General de Educación Básica Regular.
9. Ministerio de Educación (2013) *Términos de referencia para establecer convenios con universidades nacionales e institutos de educación superior pedagógicos públicos con rango universitario para la ejecución de los programas de segunda especialidad en: 1) didáctica de la Educación Inicial y 2) didáctica de la educación primaria dirigido a docentes, directores y sub directores de instituciones educativas públicas de los niveles Inicial y Primaria de Educación Básica Regular*. Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP) y en el marco del Programa Presupuestal con Enfoque de Resultados “Logros de Aprendizajes de los Estudiantes de Educación Básica Regular” - PELA 2013- 2016
10. Ministerio de Educación. Secretaria de Planificación Estratégica (2014) *Reporte preliminar para la revisión nacional de Educación para Todos – primera infancia*. Lima

11. Ministerio de Educación (s/f) *TDR Anexo 1.1 Programa de segunda especialidad: "Didáctica de la Educación inicial" dirigido a docentes, directores y subdirectores de instituciones educativas públicas del nivel de educación inicial de educación básica regular programa de segunda especialidad en "didáctica de la educación inicial" dirigido a docentes, directores y sub directores de instituciones educativas públicas del nivel de Educación Inicial de Educación Básica Regular.* Lima: Dirección de Educación Superior Pedagógica.
12. Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social- Programa Nacional Wawawasi (2011) APORTES DEL PROGRAMA NACIONAL WAWA WASI A LA ESTRATEGIA NACIONAL CUNA MAS 2011-2016 <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=SCDw0ggWYBQ%3D&tabid=1289>
13. Orihuela, José Carlos (coord.) (2008) *Informe Final. Presupuesto público evaluado. Programa nacional de capacitación permanente.* Lima: Ministerio de Economía y Finanzas de Perú. Recuperado de: https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_public/ppr/eval_indep/2008_PRONAFCAP.pdf
14. Valdivia, P. (2013) *Propuesta de Metas para la Implementación de la Segunda Especialidad en Educación Inicial.* 10 pp.

Base legal

15. Foro del Acuerdo Nacional (2002) Acuerdo Nacional, aprobado por Decreto Supremo No. 105-2002. Tomado de: <http://acuerdonacional.pe/>
16. Ministerio de Educación (2005) Educación: Calidad y Equidad. Reglamentación de la Ley General de Educación, Ley N° 28044 y su modificatoria la Ley N° 28123
17. Consejo Nacional de Educación (2007) Proyecto Educativo Nacional al 2021: la educación que queremos para el Perú, aprobado por Decreto Supremo No.001-2007. Tomado de <http://www.cne.gob.pe/docs/cne-pen/PEN-Oficial.pdf>
18. Consejo Nacional de Educación (2010) Agenda Común _ Regiones 2011-2016 Pacto educativo para el próximo quinquenio 2011-2016. Tomado de http://www.cne.gob.pe/images/stories/cnepublicaciones_inquenio%20julio2001.pdf
19. Consejo Nacional de Educación (2011) Mesa Interinstitucional de Gestión y Descentralización políticas educativas 2011 – 2016. Agenda Común Nacional Regional <http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/AGENDA%20COMUN%20politicas%20para%20el%20quinquenio%20julio2001.pdf>
20. Ministerio de Educación (2012) Plan Estratégico Sectorial Multianual de Educación - PESEM 2012 – 2016, aprobado por Resolución Ministerial No. 0518-2012-ED. Lima: Secretaria de Planificación Estratégica
21. Ministerio de Educación (2012) Ley General de Educación, Ley N° 28044 y Reglamento de la Ley General de Educación, aprobado por D.S. No. 011-2012-ED. Lima: Imprenta del Ministerio de Educación

22. Ley No. 29944, Ley de Reforma Magisterial En: Diario Oficial El Peruano, 479340, publicado el domingo 25 de noviembre de 2012
http://www.minedu.gob.pe/files/6151_201305030929.pdf
23. Decreto Supremo No. 004-2013-ED Reglamento de la Ley No. 29944, Ley de Reforma Magisterial. En: Diario Oficial El Peruano, 494061, publicado el viernes 03 de mayo de 2013PERÚ
24. Resolución suprema No. 413-2013-PCM constituyen Comisión Multisectorial para promover los lineamientos primero la infancia y el plan de acciones integradas para el periodo 2014 – 2016 (2013). En: Diario Oficial El Peruano, 508519, publicado el viernes 06 de diciembre de 2013 PERÚ
25. Ley N° 28740, Ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa- SINEACE y su Reglamento, aprobado por D.S. 018-ED –2007. Recuperado de http://www.peru.gob.pe/docs/PLANES/14243/PLAN_14243_2013_Reglamento_SINEACE_Ley_28740.pdf
26. Ley 29394, Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y su reglamento aprobado por D.S. N° 004-2010-ED. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/241_201109141251.pdf
27. Resolución Ministerial No. 0204-2012-ED. Documento de política educativa del Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente 2012 Cambiemos la educación, cambiemos todos. En: Diario Oficial El Peruano, publicado el 30 de mayo de 2012 PERÚ
28. Resolución Ministerial No. 0547-2012-ED que aprueba el Marco de Buen Desempeño Docente En: Diario Oficial El Peruano, publicado el 27 de diciembre de 2012 PERÚ
29. Resolución Ministerial No. 0076-2011-ED. Modificación del TUPA del MINEDU y la R.M No. 070-2008-ED Aprobar las normas para el desarrollo de programas de formación en servicio en institutos y escuelas de educación superior que forman docentes (17 de febrero de 2011). Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/normatividad/rm/RM_0076-2011-ED.pdf
30. Resolución Ministerial No. 0064-2012-ED. Lineamientos para la implementación de los programas de educación logros de aprendizaje del II ciclo de educación inicial, de educación primaria y educación secundaria de la educación básica regular para el periodo lectivo 2012. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/files/1371_201201181845.pdf
31. Resolución Ministerial No. 0297-2012-ED. Aprobar el Programas Descentralizado de Fortalecimiento Profesional Docente. En: Diario Oficial El Peruano, 47662, publicado el martes 14 de agosto de 2012 PERÚ
32. Resolución Ministerial No. 0175-2013-ED. Aprobar documento normativo denominado “Lineamientos para la organización y desarrollo de los programas de especialización y actualización docente” En: Diario Oficial El Peruano, publicado el 16 de abril de 2013 PERÚ.

33. Resolución Ministerial N° 0450-2013-ED. Normas para el desarrollo de la Formación Profesional en Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Inicial EIB de docentes sin título profesional y promotores educativos comunitarios en los ámbitos amazónicos, rurales y bilingües.

http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wp-descargas/normatividad/rm/RM_0450-2013-ED.pdf

34. D. S. N° 008-2014-MINEDU - Modifica artículos y disposiciones del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED (Contrato Docente 2015 - Auxiliares de Educación). <http://www.educacionenred.pe/noticia/?portada=64552>

ENLACES DE INTERÉS:

Colegio de Profesores del Perú

<http://www.cppe.org.pe/>

Comité de Administración del Fondo de Asistencia y Estímulo de los Trabajadores del Sector Educación, CAFAE-SE

<http://www.cafae-se.com.pe/web/index.html>

Federación Nacional de Auxiliares de Educación del Perú FENAEP

<http://docentesauxiliares.jimdo.com/>

Marco del Buen Desempeño Docente (criterios de evaluación docente)

<http://desarrollodocente.perueduca.pe/marco-del-buen-desempeno-docente>

Ministerio de Educación del Perú

<http://minedu.gob.pe/p/politicas-docencia-presentacion.html>

Reforma Magisterial en el Perú

<http://www.reformamagisterial.pe/index.php/estimulos-e-incentivos.html> .

Sindicato Unitario de los Trabajadores en la Educación del Perú SUTEP

<http://www.sutep.org.pe/>

SIGLAS UTILIZADAS

DCN	Diseño Curricular Nacional
DESP	Dirección de Educación Superior Pedagógica
DIGESUTP	Dirección General de Educación Superior y Técnico-Profesional y la Dirección de Educación Superior Pedagógica
DRE	Dirección Regional de Educación
DS	Decreto Supremo
EBR	Educación Básica Regular (Comprende los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria)
EIB	Educación Inicial Bilingüe

ECE	Evaluación Censal de Estudiantes
ESCALE	Estadística de la Calidad Educativa
EPT	Plan Nacional de Educación Para Todos
IE	Institución Educativa
IIEEI	Instituciones Educativas de Inicial
IESP	Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógicos
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
LGE	Ley General de Educación
LRM	Ley de Reforma Magisterial
MBDD	Marco del Buen Desempeño Docente
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MINEDU	Ministerio de Educación
PBI	Producto Bruto Interno
PELA	Programa de Educación de Logros de Aprendizaje
PEN	Proyecto Educativo Nacional
PRITE	Programa de Intervención Temprana
PRONACAF	Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente
RIM	Remuneración Integra Mensual
RM	Resolución Ministerial
SUNEDU	Superintendencia Nacional de Educación Universitaria
SINEACE	Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local

GLOSARIO

Acreditación: Es el reconocimiento público y temporal de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente ha participado en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa. Acredita el órgano operador considerando el informe de evaluación satisfactorio debidamente verificado, presentado por la entidad acreditadora (SINEACE).

Currículo: Síntesis de las intenciones educacionales y el planteamiento de estrategias alternativas para su logro.

Educación Inicial: Es el primer nivel del Sistema Educativo Peruano, se ofrece en cunas (menores de 3 años), jardines para niños (de 3 a 5 años) y a través de programas no escolarizados, destinados a niños de las áreas rurales y urbano marginales. Según la Constitución vigente, es obligatorio un año de Educación Inicial para la población de 5 años de edad.

Educación Superior: Es el cuarto nivel del Sistema Educativo Peruano, se imparte en escuelas e institutos superiores, centros superiores de post-grado y universidades. Los institutos ofrecen programas de formación de maestros y una variedad de opciones de formación técnica en carreras que tienen una duración no menor de cuatro ni mayor de diez semestres académicos. Los institutos y escuelas superiores otorgan títulos de profesional, técnico y experto; también lo hacen los de segunda y ulterior especialización profesional. Las universidades otorgan títulos de bachiller, maestro y doctor, así como certificados y títulos profesionales de segunda especialización.

Educación Superior Universitaria: El artículo 18º de la actual Constitución Política señala que esta tiene como fines, la formación profesional, la investigación científica y tecnológica. Asimismo, esta norma constitucional consagra la figura de autonomía universitaria, la cual se da en el régimen normativo de gobierno, académico, administrativo y económico de cada universidad.

Formación Continua: Se define como el proceso permanente de renovación y ampliación del conocimiento y de mejora del desempeño laboral que orienta el desarrollo profesional de los profesores. Comprende la formación inicial y la formación en servicio, la que se inicia con el programa de inserción docente.

Instituciones de formación docente: Preparan al futuro profesor para desarrollar las competencias establecidas en el Marco de Buen Desempeño Docente, incluyendo los conocimientos pedagógicos - disciplinarios y didácticos- y del desarrollo del niño y el adolescente, requeridos para enseñar en contextos culturalmente diversos y con diversidad en el alumnado. También preparan a los profesores para que evalúen y reflexionen sobre su propia práctica y la de sus pares, así como para que colaboren en el desarrollo de la institución educativa en relación constante con el entorno social.

Programas de atención no escolarizado: Son formas de atención flexibles del servicio educativo, para niños de 0 a 5 años de edad, que responden a las necesidades y características de su comunidad con el fin de garantizar su desarrollo integral. Los PRONOEI son programas de atención educativa flexibles que aseguran la inclusión de niños menores de 6 años dentro del sistema. Responden a sus necesidades según su entorno sociocultural, geográfico y económico; respetan la diversidad y tienen un enfoque de interculturalidad. Esta forma de atención, fue creada con la finalidad de incorporar al sistema educativo a los niños entre 3 y 5 años de las zonas urbano marginal y rural. Sin embargo, a pesar de haber posibilitado un avance en los niveles de cobertura de la población infantil más pobre, el limitado presupuesto que se destina a estos programas ha contribuido progresivamente al deterioro de la calidad de los mismos, elevando los niveles de retiro.

Programa de educación logros de aprendizaje (PELA) Es un programa de alcance nacional con enfoque de resultados, que busca que los estudiantes de Inicial, Primaria y Secundaria de las instituciones educativas públicas de bajos logros educativos, pobreza y ruralidad, logren aprendizajes de calidad, mediante una estrategia de intervención integral que se articula al Plan Estratégico de Mediano Plazo de Educación 2012-2016 y a los Proyectos Educativos Regionales. Los equipos técnicos regionales y locales constituyen un equipo de formadores regionales asistido por un equipo del MINEDU y desarrollan un plan de formación que incluye talleres presenciales y visitas de asistencia técnica, acordadas con la DRE.

Promotoras educativas comunitarias: Son agentes educativos de la comunidad, responsables de atender a niños menores de 6 años que asisten a algún tipo de programa educativo no escolarizados, sean: a) Programas Infantiles Comunitarios, b) Programas de Educación Integral dirigidos a niños menores de 3 años, o c) Programas de Educación Inicial dirigidos a niños de 3 a 5 años de edad (PRONOEI).