

OFERTA Y DEMANDA PROFESIONAL DOCENTE EN LA EDUCACIÓN

inicial, primaria y secundaria



Víctor Héctor Marcilla Garay
William Rodríguez Cruz
Carmen Palomino Peralta
Ernestina Andrea Choccata Cruz



NOVO MUNDO

Víctor Héctor Marcilla Garay

Correo: vmarcilla@unamba.edu.pe

Perfil: Doctor en Ciencias de la Educación, Magister en Ciencias de la Educación, Docente universitario con Especialidad en Comunicación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7955-6463>

Afiliación: Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.

William Rodríguez Cruz

Correo: wrodriguezcruz86@gmail.com

Perfil: Maestro en Gestión Pública, Maestro en Administración Educativa, Doctorando en Gestión Pública y Gobernabilidad, Docente de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac. Consultor en asesoría política.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3393-112X>

Afiliación: Universidad Nacional Micaela Bastidas de Apurímac.

Carmen Palomino Peralta

Correo: cpalominop@utea.edu.pe

Perfil: Doctora en Ciencias de la Educación, Docente principal en la Facultad de Ciencias Jurídicas, Contables y Sociales de la Universidad Tecnológica de los Andes – Sede Apurímac.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0567-4907>

Afiliación: Universidad Tecnológica de los Andes.

Ernestina Andrea Choccata Cruz

Correo: echoccatac@ucvvirtual.edu.pe

Perfil: Egresada de Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad, egresada de Doctorado en Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, Maestra en Administración de la Educación, Título de segunda especialidad en Educación inicial con mención en EBI Temprana.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9665-4134>

Afiliación: Universidad César Vallejo.

**OFERTA Y DEMANDA
PROFESIONAL DOCENTE
EN LA EDUCACIÓN**
inicial, primaria y secundaria

Todas nuestras publicaciones son sometidas a revisión doble-ciego de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación cuenta con licencia Creative Commons Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-9942-7162-7-9

© Víctor Héctor Marcilla Garay
© William Rodríguez Cruz
© Carmen Palomino Peralta
© Ernestina Andrea Choccata Cruz

© Editorial Novo Mundo

www.editorialnovomundo.com

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10573060>

Queda prohibida la reproducción bajo cualquier modalidad de toda o una parte de esta obra sin autorización expresa del titular de los derechos.

Editado en Ecuador / *Published in Ecuador*

**OFERTA Y DEMANDA
PROFESIONAL DOCENTE
EN LA EDUCACIÓN**
inicial, primaria y secundaria

**Víctor Héctor Marcilla Garay
William Rodríguez Cruz
Carmen Palomino Peralta
Ernestina Andrea Choccata Cruz**



NOVO MUNDO

Índice

ÍNDICE DE TABLAS	9
-------------------------	----------

INTRODUCCIÓN	11
---------------------	-----------

CAPÍTULO 1

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DOCENTES	13
--	-----------

1.1. Perfil de egreso de docentes peruanos	13
1.2. Formadores de docentes	17
1.3. Ambiente de aprendizaje	20
1.4. Debilidades de la formación docente actual	22

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DEL MERCADO DOCENTE PERUANO: OFERTA	27
---	-----------

2.1. Contexto	27
2.2. Situación laboral de los profesionales docentes	31
2.2.1. Ejercicio de la docencia	32
2.2.2. Ingresos de los docentes	35
2.3 Generalidades de la calidad docente	36
2.4 Escasez de la oferta	37

2.4.1. Ruralidad y zonas desfavorecidas	39
---	----

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DEL MERCADO DOCENTE PERUANO: DEMANDA	41
--	-----------

3.1. Sistema educativo peruano	41
3.2. Docentes de acuerdo con el sistema educativo	43
3.2.1. Tendencias en la formación docente	43
3.2.2. Funciones	45
3.2.3. Competencias profesionales	47
3.2.4. Demanda de la sociedad peruana actual	49
3.3. Análisis oferta – demanda de docentes de inicial, primaria y secundaria	51
3.2.1. Número de matrícula proyectado	51
3.2.2. Pronóstico del número de docentes	53
3.2.3. Relación alumnos/docentes	55

CAPÍTULO 4

RELACIÓN ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE DOCENTES	57
--	-----------

4.1 Población y muestra	58
4.2 Técnicas e instrumentos de investigación	58
4.3 Resultados	59
4.3.1. Resultados descriptivos	59
4.3.2. Resultados inferenciales	64
4.3.3. Contrastación de hipótesis	64
4.3.4. Discusión de resultados	67
4.3.5. Conclusiones y recomendaciones	70

CAPÍTULO 5

REFLEXIONES FINALES

5.1 Reflexiones teóricas

5.2 Reflexiones metodológicas

5.3 Reflexiones prospectivas

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



72

72

73

74

76

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Concurso de plazas docentes – UGEL A.</i>	60
Tabla 2. <i>Edad del docente</i>	61
Tabla 3. <i>Sexo del docente</i>	61
Tabla 4. <i>Lugar de procedencia</i>	62
Tabla 5. <i>Especialidad del docente</i>	62
Tabla 6. <i>Nota de egreso del docente</i>	63
Tabla 7. <i>Años de servicio del docente</i>	63
Tabla 8. <i>Prueba de normalidad</i>	64
Tabla 9. <i>Matriz de correlación entre variables generales</i>	65
Tabla 10. <i>Matriz de correlación de la hipótesis específica 1</i>	66
Tabla 11. <i>Matriz de correlación de la hipótesis específica 2</i>	67

INTRODUCCIÓN

La educación es la base para el desarrollo sostenible de cualquier nación, siendo los docentes los principales actores en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, contar con los perfiles adecuados de profesionales de la educación resulta esencial para atender las necesidades formativas de los estudiantes. El presente trabajo aborda el estudio de la oferta y demanda de profesionales docentes en el Perú, específicamente en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria.

El primer capítulo ofrece un panorama de las características actuales de la formación docente en el país, analizando el perfil de egreso, los formadores, los ambientes de aprendizaje y las debilidades que persisten en esta preparación. Lo anterior permite identificar problemáticas que inciden en la disponibilidad de profesionales idóneos según las exigencias del sistema educativo. Asimismo, se comentan las propuestas de reingeniería que podrían implementarse para subsanar las deficiencias existentes.

El segundo capítulo aborda en detalle la oferta del mercado laboral docente peruano, describiendo la situación actual en cuanto al perfil, las condiciones laborales en términos de ejercicio profesional e ingresos económicos y los estándares de calidad. Se discuten también los aspectos vinculados con la escasez de maestros en áreas rurales y zonas desfavorecidas. Todos estos elementos configuran el panorama de disponibilidad de profesionales de la docencia en el país.

En cuanto a la demanda, el tercer capítulo delinea las tendencias, funciones y competencias en el marco del sistema educativo nacional. Ello determina los requerimientos y las expectativas respecto al quehacer de los maestros por parte de la sociedad peruana contemporánea. En este contexto, se efectúa el correspondiente análisis comparativo entre oferta y demanda, considerando proyecciones del número de matrículas, docentes necesarios y relaciones estudiante-maestro.

Finalmente, el cuarto capítulo aborda una investigación sobre la intención emprendedora en el Perú, determinando en qué medida se relaciona la oferta de plazas presupuestadas con la demanda de profesores para el ingreso a la docencia. Ello permite explorar alternativas laborales más allá de la dependencia del sector público. Los objetivos específicos apuntan a establecer las conexiones entre la disponibilidad de plazas y los concursos, respecto a las necesidades de incorporación de nuevos maestros al sistema.

En suma, el presente trabajo realiza un amplio análisis respecto a la oferta y demanda de docentes en el contexto nacional. Considerando la relevancia de contar con profesionales competentes para apuntalar la calidad educativa, resulta apremiante abordar esta problemática. Ello contribuirá a la definición de políticas públicas orientadas a la mejora en la formación y las condiciones laborales de los maestros. Solo de este modo puede progresar la educación peruana en beneficio de las futuras generaciones.

1

CAPÍTULO

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DOCENTES

1.1. Perfil de egreso de docentes peruanos

El perfil de egreso docente comprende una descripción completa y sistemática de los conocimientos, competencias y valores que un profesional de la educación debe consolidar al término de su formación inicial para responder de forma integral a las demandas del contexto educativo actual y futuro. Los lineamientos curriculares emitidos por el Ministerio de Educación establecen las bases de este perfil, abarcando aspectos pedagógicos, socioemocionales, éticos, interculturales y el dominio de tecnologías digitales para mejorar los aprendizajes. Se trata de una visión multidimensional que sirve de horizonte orientador en el diseño y ejecución de los programas de estudios en las facultades de Educación, así como referente de la evaluación en las diferentes etapas.

En efecto, más allá de cubrir un plan de estudios, la formación inicial debe garantizar que cada nuevo maestro movilice de forma articulada este conjunto de competencias al insertarse en el sistema escolar y a lo largo de su trayectoria profesional, desde una perspectiva de crecimiento continuo.

Respecto a la dimensión propiamente pedagógica, es fundamental que los profesores logren planificar, conducir y

evaluar los complejos procesos de enseñanza-aprendizaje de manera situada, creativa y flexible, adaptándose a contextos socioeducativos heterogéneos en constante cambio. Como plantea Díaz (2015), esto exige sólidos fundamentos teóricos y metodológicos sobre las disciplinas a enseñar, el desarrollo cognitivo de los estudiantes, estrategias didácticas efectivas centradas en el aprendizaje activo y significativo, así como el diseño de escenarios, experiencias y actividades retadoras acordes al currículo, los intereses de los alumnos y sus particulares necesidades.

Igualmente, demanda el dominio de técnicas rigurosas para valorar integralmente los desempeños individual y colectivo, realizando adaptaciones situadas cuando se evidencien dificultades o vacíos. En consecuencia, más que transmitir conocimientos, se espera que el docente guíe a los estudiantes en la construcción colaborativa de sus aprendizajes, como socios reflexivos y estratégicos del proceso.

En esta línea, Bustamante et al. (2021) enfatizan la preparación de los futuros maestros en metodologías didácticas activas y sociocognitivas como el aprendizaje basado en proyectos, estudios de casos, resolución de problemas, workshops, debates, laboratorios, entre muchas otras, que propician participación real, indagación crítica, creación compartida de artefactos, horizontalidad en las interacciones y autogestión metacognitiva desde edades tempranas.

Asimismo, el perfil releva la competencia para evaluar e incorporar recursos educativos de distinta índole, aprovechando especialmente el caudal de herramientas digitales disponibles, a fin de enriquecer las situaciones de aprendizaje.

Huamaní et al. (2020) argumentan que la creciente diversidad de aplicaciones y entornos virtuales especializados en lo

educativo hace indispensable que los programas de formación preparen docentes capaces de examinar su potencial pedagógico en diferentes contextos y materias, para integrarlos a la práctica situadamente donde y cuando valorar que efectivamente contribuyan a mejorar la experiencia formativa, el rendimiento y la equidad de acceso al conocimiento por parte de los estudiantes.

A la par del manejo de saberes disciplinares y experticia técnico-didáctica, las nuevas cohortes de profesores requieren consolidar competencias socioemocionales que les permitan comprender integralmente a sus alumnos, construyendo vínculos de confianza, empatía y comunicación efectiva, tanto al interior del aula como con las familias en los entornos comunitarios. Talavera (2019) enfatiza la relevancia de estas habilidades blandas como la autoconciencia y regulación de las propias emociones, la escucha activa, motivación de grupos humanos diversos, mediación pedagógica de conflictos y el liderazgo distribuido en ambientes colaborativos, para configurar espacios propicios de crecimiento multifacético donde los aspectos socioafectivos y éticos se entrelacen con los cognitivos.

Cuando dichos vínculos positivos se fracturan, suele resentirse el aprendizaje, la autoestima y el bienestar general de los estudiantes. Por tanto, cultivar relaciones interpersonales constructivas es crucial en el rol docente actual. Asimismo, en la línea de concebir la profesión como una práctica esencialmente colectiva, situada y perfectible, la cooperación profesional entre docentes para intercambiar experiencias, codiseñar soluciones creativas ante problemas contextualizados del quehacer pedagógico cotidiano y construir conjuntamente nuevos conocimientos y metodologías potentes para acelerar el aprendizaje profundo de todos los alumnos es fundamental.

Como plantea Díaz (2015), más que su sentido individual, es el carácter comunitario de las prácticas pedagógicas el que se debe fortalecer desde los primeros pasos de la formación inicial, consolidando la reflexión y apoyo recíproco entre pares como rutina institucional que enriquezca y transforme colectivamente las culturas escolares.

Sobre dicha base de colaboración profesional, otro elemento clave del perfil tiene que ver con la capacidad de valorar la creciente diversidad social, cultural y de formas de aprender como un activo y oportunidad para mejorar cualitativamente la experiencia educativa de distintos grupos poblacionales, en contraste con visiones homogéneas. Tal como plantean Qui-laqueo y Merino (2021), incorporar perspectivas interculturales transversalmente en los programas de formación de profesores, más allá de contenidos abstractos o folclóricos, busca precisamente que puedan reconocer los recursos y bagajes culturales de sus futuros estudiantes para conectar los objetivos formativos globales con sus particulares realidades, intereses y modos de construir conocimientos situados, evitando así la reproducción acrítica de relaciones históricas de dominación socioeducativa.

Esta apertura a la pluralidad es especialmente relevante en el Perú por su condición plurinacional y la extensa diversidad de pueblos originarios que componen su ciudadanía y que tienen el derecho individual y colectivo a recibir una educación culturalmente pertinente.

Asimismo, en las coordenadas del presente, la alfabetización y aprovechamiento pedagógico de las tecnologías digitales tampoco es opcional.

La ubicuidad de artefactos, plataformas y aplicaciones tecnológicas producto de la cuarta revolución industrial está

modificando aceleradamente todas las dimensiones de la existencia humana, incluyendo las formas de aprender de las nuevas generaciones de estudiantes cuya socialización y hábitos se construyen en este ecosistema hiperconectado. En esa línea, Rivera (2020) plantea que la irrupción de la pandemia no hizo sino acentuar la necesidad inaplazable de preparar docentes capaces de repensar los formatos educativos, migrar hacia modalidades híbridas y asincrónicas, diseñar materiales hipermedia de calidad, así como dominar estrategias pedagógicas efectivas para contextos presenciales, virtuales y combinados, garantizando en todo momento las mejores condiciones posibles.

1.2. Formadores de docentes

Los formadores de las nuevas generaciones de profesionales de la educación juegan un rol protagónico moldeando el perfil del futuro docente peruano, mediante el desarrollo de conocimientos y competencias estratégicas que les permitan responder pertinentemente a las cambiantes y crecientes demandas del sistema educativo. Sus creencias, compromiso y experticia como pedagogos repercutirán fuertemente en la calidad de la enseñanza escolar del país a corto y largo plazo.

Como explica Díaz (2011), la formación y actualización de formadores no ha merecido tradicionalmente atención prioritaria en la política educativa peruana, concentrando los esfuerzos y presupuestos en los niveles obligatorios. Ello se evidencia, por ejemplo, en los bajos niveles de titulación académica entre quienes conducen programas universitarios en Educación, con solo un 14 % de doctores y más de la mitad sin estudios de maestría siquiera, mayoritariamente en Lima y algunas urbes principales.

Tal escenario coexiste con condiciones contractuales poco atractivas para la investigación y el crecimiento continuo. Ante este panorama, Gonzales y Núñez (2020) enfatizan que más importante que credenciales formales es que manejen profunda y flexiblemente las materias que enseñan, integren orgánicamente teoría y práctica mediante una reflexión dialógica constante con sus estudiantes y comunidades educativas, dominen y ejemplifiquen metodologías activas para suscitar aprendizajes significativos acordes al paradigma contemporáneo centrado en el alumno, encarnen los valores que se espera cultiven en las próximas cohortes de maestros y sean capaces de investigar permanentemente su propia docencia para perfeccionarla en un proceso de mejora continua. Es decir, la solvencia técnica necesaria, pero no suficiente: es crucial que sean educadores excepcionales, verdaderas fuentes de inspiración y modelo para sus pupilos.

Del Mastro (2020) diagnostica que, en muchos programas de formación inicial, aún persisten enfoques transmisivos relativamente monológicos, poco inspiradores para los jóvenes, desconectados de las problemáticas reales que enfrenta la mayoría de docentes en las aulas, sin desarrollar a profundidad competencias cruciales como el manejo grupal, comunicación asertiva con diversos actores educativos, la atención sincrética a la diversidad dentro de cada aula y el diseño de ambientes innovadores y motivantes que sitúen al estudiante como constructor de sus aprendizajes. Es decir, tradicionalmente la formación pedagógica en el país ha tendido a sobreponer la entrega de contenidos teóricos por sobre el cultivo de capacidades prácticas para acompañar y potenciar integralmente el crecimiento de los educandos en contextos sociales vulnerables, que es donde se desempeñará la gran mayoría de egresados.

Para subsanar progresivamente dichos vacíos, los estándares para la acreditación de la calidad estipulados por el Sis-

tema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE) han establecido como exigencia que al menos una cuarta parte de cualquier plantel de profesores de programas pedagógicos deban ser docentes acreditados, es decir, deben mostrar una nutrida trayectoria de investigación educativa plasmada en publicaciones y ponencias especializadas, además de una vasta experiencia efectiva dictando los cursos de su especialidad en centros escolares de la etapa formativa que buscan habilitar profesionalmente (pre-primaria, primaria o secundaria, dependiendo de cada carrera), con el fin de garantizar mayor pertinencia entre lo que se enseña en las aulas universitarias y las necesidades concretas de las escuelas y colegios donde posteriormente se desempeñarán sus egresados. Sin embargo, en los hechos este criterio de al menos 25 % de profesores acreditados ha sido difícil de satisfacer para un importante número de facultades por las ya referidas condiciones contractuales históricamente poco favorables para que los docentes universitarios de Educación realicen su labor lectiva con investigación aplicada al medio.

Ante este contexto, Núñez y Vega (2020) plantean que resulta inaplazable concebir e implementar una política específica de formación continua de formadores desde el Estado que incentive decididamente su desarrollo progresivo, mediante acceso preferente a becas de posgrado tanto para especializaciones nacionales como pasantías internacionales, años sabáticos para investigación y conformación de redes horizontales de mejoramiento profesional entre pares capaces de intercambiar experiencias, publicar conjuntamente y apoyar técnicamente: fortalecer la experiencia práctica, trayectoria de pesquisa pedagógica y titulación de quienes conducen los programas de todas las facultades de Educación del país debiera ser una prioridad de la política pública si en efecto se desea mejorar cualitativamente la preparación inicial que recibi-

rán los futuros maestros de las próximas décadas, sentando así las bases de la anhelada mejora integral de la calidad escolar nacional.

En síntesis, se requiere revalorizar la formación de nuevos formadores dotándolos de condiciones institucionales que atraigan a los docentes e investigadores más talentosos y proactivos tanto del ámbito escolar profesional como académico, para así liderar colectivamente la constante innovación y actualización de los programas formativos, cultivando un espíritu de comunidad profesional de aprendizaje continuo.

1.3. Ambiente de aprendizaje

El ambiente o clima de aprendizaje al interior de las instituciones formadoras de docentes constituye un factor central que moldea la experiencia formativa y el perfil que consolidan los estudiantes durante su paso por las aulas universitarias. Por tanto, resulta clave que los formadores de los futuros maestros gestionen entornos estimulantes, colaborativos y enriquecedores, donde se vivencien las mismas metodologías activas que se espera repliquen posteriormente en las escuelas del país.

Según Díaz (2011), en términos físicos, la mayor parte de locales de facultades de Educación permanecen aún inadecuados, con mobiliario rígido, sin acceso a tecnologías ni condiciones óptimas de ventilación, iluminación y acústica. Ello se relaciona con presupuestos históricamente limitados para infraestructura en la educación superior pública. Ante dichas restricciones materiales, Cobaza y Barreda (2019) plantean que generar ambientes propicios para el aprendizaje significativo es posible, en gran medida, gracias al factor humano, las interacciones y dinámicas co-construidas en cada espacio formativo. Es decir, la creación de condiciones psico-socioemocio-

nales facilitadoras puede compensar parcialmente carencias materiales.

En cuanto al clima socioafectivo, si bien la mayoría de los estudiantes de pedagogía valoran el trato cordial de sus docentes, Talavera (2019) identificó que persisten algunas dificultades para promover la participación activa y sistematizar los aportes, ideas y necesidades que emergen de los propios estudiantes, es decir, no se logra consolidar espacios genuinamente dialogantes y co-gestionados. Asimismo, según Gonzales y Zapata (2021), predomina aún una cultura academicista enfocada en la repetición memorística de contenidos, con escasas oportunidades para que los futuros maestros diseñen, implementen y sistematicen innovaciones pedagógicas, pese a que ello resulta indispensable para su formación práctica.

Por otro lado, en relación al nexo entre teoría y práctica, si bien los programas curriculares contemplan pasantías en instituciones educativas, Cobaza y Barreda (2019) señalan que suelen ser experiencias temporalmente acotadas y poco articuladas con los aprendizajes del aula universitaria. Es decir, no llegan a constituirse en auténticos laboratorios pedagógicos capaces de retroalimentar y transformar orgánicamente la malla curricular. En síntesis, según los autores, es necesario evolucionar hacia una formación situada, vivencial y reflexiva, donde los futuros docentes vayan construyendo colaborativamente sus conocimientos y destrezas en contacto directo con las comunidades.

Ante este diagnóstico, Peralta (2020) plantea la importancia de que los formadores integren explícitamente metodologías activas como aprendizaje basado en proyectos, estudio de casos, aprendizaje-servicio solidario y otras estrategias que permitan “aprender haciendo” en contacto directo con instituciones educativas y actores comunitarios reales para contri-

buir a resolver sus necesidades formativas, mediante procesos tutorados de creciente autonomía y responsabilidad. Asimismo, Samamé (2019) enfatiza la necesidad de consolidar comunidades profesionales de aprendizaje, para compartir dilemas prácticos y construir colaborativamente nuevas síntesis frente a los acelerados cambios sociales que demanda repensar creativa, ética y críticamente el quehacer docente contemporáneo.

En suma, se requiere renovar sustantivamente las culturas académicas hacia enfoques más activos, dialogantes y conectados territorialmente con las problemáticas educativas locales, aprovechando el impulso de la digitalización para combinar creativamente experiencias presenciales situadas con procesos de conceptualización y debate reflexivo en entornos virtuales, incorporando así lo mejor de ambos formatos mediante un currículo relevante y pertinente.

1.4. Debilidades de la formación docente actual

Pese a los esfuerzos por elevar los estándares en la formación inicial de profesionales de la educación impulsados en las últimas dos décadas en el Perú, diversos analistas coinciden en diagnosticar la persistencia de importantes brechas que urge atender para garantizar una preparación realmente íntegra y de calidad de las futuras cohortes de maestros que requerirá el país, a tono con las demandas y dinámicas del siglo XXI.

Uno de los principales nudos críticos tiene que ver, según Díaz (2011), con la tradicionalmente débil articulación entre las facultades de Educación con la red de centros escolares donde posteriormente se desempeñarán sus egresados. En efecto, pese a que formalmente los planes de estudios pedagógicos contemplan prácticas preprofesionales, Cobo y Martínez (2020)

evidencian que su duración continúa siendo francamente insuficiente para lograr una inserción progresiva y retroalimentación sistemática con sus pares más experimentados de las instituciones educativas. Ello perpetúa una suerte de divorcio o discontinuidad entre gran parte de los contenidos teóricos revisados en las aulas universitarias y las complejas dinámicas, dilemas prácticos y necesidades habituales de las escuelas y colegios latinoamericanos actuales, significando finalmente que los nuevos docentes egresan con una preparación técnica relativamente descontextualizada que dificulta aún más su ya difícil proceso de inserción laboral y reduciendo su capacidad para implementar soluciones creativas ante las problemáticas pedagógicas del día a día.

En concordancia, Gonzales y Zapata (2021) también destacan la preocupante persistencia de métodos lectivos mayormente expositivos y memorísticos impartidos por buena parte de los formadores de formadores a pesar de que precisamente son las facultades de pedagogía las llamadas a erigirse en modelo y referente de las metodologías activas, contextualizadas, dialogantes y centradas en los estudiantes que se espera después sean replicadas por cada promoción de nuevos docentes en los colegios del país. Se trata pues de una suerte de inexplicable paradoja muy arraigada en la cultura académica nacional, signada por la verticalidad y escasa interacción dialéctica entre profesores y estudiantes en las aulas universitarias.

En línea similar, Sánchez (2019) constata que la investigación educativa orientada a sistematizar, evaluar y mejorar continua e integralmente los procesos formativos profesionales es aún muy incipiente en la generalidad de facultades de Educación nacionales –más aún en regiones–, debido en gran medida a los históricamente escasos incentivos materiales y tiempo laboral disponible para que los docentes universitarios puedan profundizar líneas de investigación aplicada, publicar

en revistas especializadas, ampliar redes de intercambio con pares internacionales y diseminar o escalar colectivamente los aprendizajes que se puedan ir generando sobre nuevas estrategias efectivas para desarrollar competencias profesionales cada vez más ajustadas a la cambiante coyuntura.

Asimismo, en términos de pertinencia curricular, si bien los currículos formales han ido ampliando y diversificando sus contenidos para intentar ponerse al día, Talavera (2019) critica que en la práctica aún continúan notoriamente recargados de teorías político-educativas relativamente abstractas e información enciclopédica en desmedro de espacios suficientes para cultivar exhaustiva y situadamente una serie de competencias profesionales más blandas, pero igualmente fundamentales para el ejercicio pedagógico contemporáneo, tales como las habilidades socioemocionales indispensables para conectar afectivamente con los estudiantes y dinamizar grupos humanos crecientemente diversos y complejos; las destrezas para diseñar ambientes motivadores que susciten aprendizajes significativos desde los saberes previos e intereses de los propios educandos; la creatividad necesaria para explorar adaptaciones curriculares, materiales y evaluativas situadas frente a estudiantes que aprenden de diversas formas y ritmos dentro de un mismo salón; así como las capacidades para involucrar de manera proactiva, horizontal y respetuosa a las familias y comunidades sinceramente interesadas en los procesos formativos institucionales.

Otro factor crucial que cabe mencionar dentro de las causas que entraban un salto integral en la calidad de la preparación inicial docente en el país tiene que ver con las históricamente deficitarias condiciones de infraestructura, equipamiento tecnológico de punta y también laborales que han caracterizado al trabajo de los formadores de formadores en las universidades públicas nacionales, especialmente de re-

giones apartadas del país donde paradójicamente suele concentrarse la población con mayores necesidades formativas insatisfechas.

Sobre este ámbito, Núñez y Vega (2020) argumentan que resulta difícil imaginar avances radicales si antes no se interviene dicho eslabón neurálgico, pues, sin programas sistemáticos de becas para acceso a especializaciones de clase mundial, opciones sabáticas flexibles para investigación interdisciplinaria aplicada, pasantías que expandan los horizontes conceptuales y una reducción razonable de horas lectivas para dedicarse a producir innovación educativa relevante difícilmente las facultades de Educación lograrán atraer y más aún retener en el tiempo a los docentes más preparados y proactivos en pro del mejoramiento continuo.

Se trata pues de revertir un círculo relativamente vicioso de falta de expectativas, bajos incentivos y limitados resultados que ya lleva demasiado tiempo obstaculizado la concreción de los cambios que el país necesita para formar excelentes maestros en esta época de vertiginosos cambios y magistrales desafíos que nos toca asumir colectivamente.

Ahora bien, dentro de las alternativas más sugerentes que han ido emergiendo en el debate especializado para ir cerrando progresivamente las brechas antes descritas, conviene relevar la propuesta cada vez más difundida de transitar decididamente como sistema hacia un modelo de formación inicial docente que tenga como epicentro la noción de comunidades situadas de práctica y de aprendizaje permanente, tal como plantea Peralta (2020).

Ello supone lograr una articulación mucho más orgánica entre las facultades formadoras de futuros maestros, los centros de investigación educativa avanzada, la red de institucio-

nes escolares innovadoras distribuidas a lo largo del territorio nacional en sus distintos niveles y modalidades, el involucramiento de organizaciones de la sociedad civil especializadas en dicha problemática, así como la participación activa de los propios estudiantes de pedagogía, para ir construyendo colectivamente un ecosistema que permita salir del aislamiento y compartimentación actual, transitando en cambio hacia escenarios que favorezcan la retroalimentación creativa, el intercambio de experiencias situadas, la generación multidireccional de nuevos conocimientos e innovaciones educativas pertinentes, así como la coordinación estratégica de iniciativas y recursos en función de metas comunes de mejora continua de los aprendizajes y la enseñanza en todos los niveles.

Se trata, en definitiva, de una concepción sistémica que, capitalizando al máximo las oportunidades de conectividad interpersonal e interinstitucional potenciadas por la revolución digital, apuesta por relaciones horizontales y dinámicas de colaboración abierta para acelerar de forma sostenible la profesionalización docente.

2 CAPÍTULO

ANÁLISIS DEL MERCADO DOCENTE PERUANO: OFERTA

2.1. Contexto

El sistema educativo peruano ha transitado por una serie de reformas estructurantes en las últimas décadas que han configurado progresivamente el actual escenario, caracterizado por importantes avances en cobertura, inclusión y otros indicadores, pero donde persisten aún enormes brechas de calidad y equidad pendientes de encarar de cara al siglo XXI. En este complejo panorama, resulta clave analizar integralmente la problemática docente en todas sus dimensiones, dado el rol fundamental que juegan los profesores en los procesos de enseñanza-aprendizaje y por ende en la calidad de los resultados que pueda ofrecer cualquier sistema formativo.

Históricamente, la formación, el desarrollo profesional y las condiciones laborales de las profesoras y profesores en el Perú se han caracterizado por un alto nivel de fragmentación y desarticulación entre instancias formadoras, por una persistente desconexión entre la oferta y las reales necesidades del sistema educativo, así como por la ausencia de una carrera docen-

te estructurada que permita atraer, motivar y retener en las aulas a los candidatos más idóneos y mejor preparados, tal como diagnostican Díaz y Ñopo (2016) en un balance de las últimas políticas del sector. Todo ello ha redundado en una creciente brecha entre la demanda cuantitativa de docentes requeridos para ampliar progresivamente la cobertura hacia una educación verdaderamente inclusiva en favor de los millones de niños, niñas y adolescentes aún excluidos total o parcialmente, y la demanda cualitativa en términos de contar con educadores integrales, es decir, sólidamente formados en contenidos actualizados de sus disciplinas, pero también en cuanto a competencias didácticas para suscitar aprendizajes significativos en sus estudiantes, así como en competencias socioemocionales que les permitan conectar profunda y respetuosamente con ellos en toda su diversidad, entre otros aspectos que demanda la pedagogía contemporánea para caminar hacia una educación más transformadora y emancipadora.

Asimismo, desde el Ministerio de Educación (2018) se ha diagnosticado una serie de retos críticos interrelacionados, como la urgencia de redoblar esfuerzos decididos de política pública tanto en términos de mejorar sustantivamente la consistencia y pertinencia de los programas de formación inicial para las futuras cohortes de nuevos docentes, como en relación al imperativo ético y estratégico de estructurar una genuina carrera docente a nivel nacional que no solo amplíe sustancialmente las actuales plazas disponibles y mejore diversos aspectos vinculados a las condiciones contractuales y remuneraciones, sino que contemple también trayectorias claras de crecimiento profesional desde el ingreso hasta la jubilación, espacios protectores de mentorías y apoyo técnico entre pares más y menos experimentados, intensos programas situados de desarrollo docente en servicio de manera contextualizada y masiva según requerimientos específicos, así como múltiples

incentivos de diverso tipo para poder contar progresivamente con un cuerpo cohesionado de profesionales de la pedagogía realmente empoderados en términos de su autoestima, capacidad propositiva, autonomía relativa y trabajo colaborativo desde sus escuelas y localidades. Solo conjugando integralmente este tipo de factores podrá aspirarse a revertir varias de las carencias que aún evidencia la educación peruana en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, en relación con los procesos de segmentación que ha ido experimentando el sistema educativo peruano, se debe considerar que, tal como advierten Balarín y Escudero (2022), la creciente liberalización y privatización característica de décadas recientes significó en los hechos una suerte de desgobierno o desregulación parcial del mercado educativo a partir de los años noventa. Ello, sumado a la explosión demográfica y los grandes flujos migratorios campo-ciudad, provocó una expansión acelerada, pero bastante anárquica de la oferta de vacantes escolares desde los niveles iniciales hasta la culminación de la secundaria. En ese contexto, fueron proliferando múltiples centros con propuestas pedagógicas muy heterogéneas y dispar calidad en función de su capacidad instalada y el perfil socioeconómico de la población a la cual preferentemente atienden. Esta creciente diversificación y polarización inter e intra instituciones ha supuesto el surgimiento de circuitos educativos diferenciados que, lejos de favorecer mayor integración entre los jóvenes peruanos a temprana edad como sería deseable en una sociedad democrática, más bien han reforzado cierta segregación y reproducción de privilegios vinculados al capital cultural y el poder adquisitivo de sus familias según el tipo de colegios a los cuales logran acceder tras desarrollar distintas estrategias individuales y colectivas en función de sus expectativas y posibilidades concretas.

Ante este heterogéneo panorama que enfrenta el sistema escolar peruano actual, resulta fundamental comprender en mayor profundidad las particulares dinámicas y desafíos que atraviesan la oferta y demanda de profesionales de la docencia en sus distintos niveles y contextos específicos, las condiciones contractuales y remuneraciones bajo las cuales se ejerce cotidianamente la enseñanza en las diversas instituciones, así como los principales retos y alternativas de política pública que podrían impulsarse progresivamente para contribuir a dignificar social y económicamente la carrera docente, dotarla de mayor coherencia sistémica e incentivos apropiados para atraer y retener en las aulas a los candidatos más idóneos y mejor integralmente formados. Solo así se podrán diseñar respuestas realmente pertinentes y sostenibles frente a problemáticas tan cruciales.

A nivel latinoamericano, la UNESCO (2019) ha identificado una serie de macrotendencias que comparten los mercados docentes de la región, como la intensa y prolongada feminización de las plantillas escolares, la edad cada vez más avanzada de los profesores en ejercicio, la escasez relativa de personal adecuadamente formado para cubrir algunas especialidades científicas y técnicas muy demandadas por el acelerado cambio social, o la necesidad de revertir la histórica desvalorización social y económica que ha sufrido la carrera pedagógica en relación a otras profesiones incluso del propio ámbito educativo, para poder atraer justamente a los estudiantes más talentosos y con mayor motivación de servicio público en las próximas promociones. ¿En qué medida estos retos regionales se replican o adquieren manifestaciones particulares en el caso peruano? Las siguientes secciones se abocarán precisamente a examinar esta interrogante de forma situada, tomando en consideración tanto la diversidad geográfica como los circuitos diferenciados antes descritos.

2.2. Situación laboral de los profesionales docentes

La situación laboral de los profesionales de la docencia en el Perú es un tema complejo que presenta diversas aristas para su análisis. Existen marcadas diferencias entre el ejercicio docente en el sector público y privado, tanto en las condiciones contractuales como en las remuneraciones. Asimismo, la carga laboral, los ingresos complementarios y el nivel de estabilidad varían significativamente dependiendo del contexto.

En el ámbito público, a partir de la Ley de Reforma Magisterial en el 2012 se estableció un nuevo sistema de Carrera Pública Magisterial que plantea escalas salariales, bonificaciones y líneas de ascenso sobre la base de méritos, desempeño y formación continua. No obstante, un porcentaje importante de la plana docente en colegios estatales continúa estando contratada, sin los beneficios de la reforma. Las cifras del Ministerio de Educación al 2020 indican que el 30 % de los profesores en instituciones públicas son contratados, lo que representa una situación de fragilidad e incertidumbre laboral (Ministerio de Educación, 2020).

Por otro lado, en centros educativos privados la situación contractual de los docentes es aún más precaria, sin escalas, estabilidad ni prestaciones sociales. Existe una brecha salarial promedio de 50 % respecto a sus pares en la docencia pública, la cual se amplía significativamente en zonas urbano-marginales, donde los sueldos pueden llegar a ser hasta 6 veces menores frente a colegios de elite (Balarín y Escudero, 2019; Chiroque, 2020).

En cuanto a la carga laboral, los profesores en el país deben dictar un promedio de 33 horas semanales de clase, superando largamente el estándar internacional de 23 horas. Esta exigencia horaria se explica por la necesidad de laborar en va-

rias instituciones a la vez para obtener un ingreso digno.

Ante los bajos salarios, alrededor del 25 % de los profesores se ven forzados a conseguir un empleo adicional fuera del sistema educativo, principalmente en rubros como comercio y servicios. Incluso quienes se dedican exclusivamente a la docencia, un 55 % debe complementar sus ingresos con clases particulares, negocios ambulatorios u otras actividades independientes de carácter informal (Ministerio de Educación, 2020).

En síntesis, la situación laboral del magisterio en el Perú se caracteriza por una marcada precariedad y fragilidad, sobre todo en el ámbito privado. Persisten significativas brechas salariales, déficits en la estabilidad contractual, y una excesiva carga horaria que supera los estándares internacionales. Esta problemática afecta directamente la calidad educativa e impide el adecuado desarrollo y desempeño profesional de los docentes. Se requiere de políticas públicas integrales que aborden estos desafíos y apunten a dignificar la carrera docente en todos sus niveles.

Los siguientes subapartados profundizarán en mayores detalles sobre el ejercicio de la enseñanza y los ingresos económicos de los profesores en el país. Ello permitirá analizar con mayor precisión los matices y aristas de la situación laboral docente en el Perú.

2.2.1 Ejercicio de la docencia

El ejercicio de la profesión docente en el Perú se caracteriza por una serie de problemáticas y desafíos que afectan directamente la labor diaria de los profesores en las aulas. Una de las principales dificultades es la excesiva carga laboral, muy por encima de los estándares internacionales. Así lo demuestra un estudio del Ministerio de Educación donde se indica que

el promedio de horas semanales de dictado de clase de los maestros peruanos es de 33 horas (Ministerio de Educación, 2017). Esta cifra supera ampliamente el parámetro establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 23 horas semanales.

Esta sobrecarga en el trabajo se explica por la necesidad de muchos docentes de laborar simultáneamente en varias instituciones educativas públicas y privadas para completar un ingreso mensual digno que les permita cubrir sus necesidades básicas y las de sus familias. De hecho, cerca del 60 % de los profesores en el país se encuentran en una situación de trabajo de tiempo parcial, distribuyendo sus horas laborales entre diferentes colegios (Balarín y Escudero, 2019). Esta dinámica dificulta que puedan volcar todo su esfuerzo y dedicación en una sola institución, generando problemas en la calidad de la enseñanza, su identificación con los proyectos educativos y la relación con la comunidad estudiantil.

Más allá de la exigente carga horaria, el ejercicio cotidiano de la enseñanza en el Perú también se ve afectado por las deficientes condiciones laborales, especialmente en instituciones educativas privadas. De acuerdo al Ministerio de Educación (2017), el 45 % de colegios privados no cuenta con una infraestructura e instalaciones adecuadas para brindar un servicio educativo de calidad. Asimismo, alrededor del 51 % no proporciona prestaciones sociales básicas para sus docentes como seguro médico, vacaciones pagadas o compensación por tiempo de servicios. Esta situación contrasta con el sector público, donde los profesores gozan de una serie de beneficios e incentivos contemplados en la Ley de Reforma Magisterial y la Carrera Pública Magisterial.

Otra de las principales problemáticas es la escasa o nula posibilidad de actualización profesional que tienen los profesos-

res peruanos. Las estadísticas oficiales revelan que alrededor del 75 % de docentes en servicio no ha recibido ningún tipo de capacitación o especialización en los últimos 3 años. Asimismo, cerca del 65 % nunca ha sido evaluado en temas pedagógicos o de dominio de conocimientos (Ministerio de Educación, 2017). Esta situación se relaciona directamente con la muy limitada inversión estatal en programas de formación continua para docentes, que en el Perú representa apenas el 0.1 % del Presupuesto del Sector Educación, mientras que el estándar internacional recomendado por la UNESCO es de al menos el 1 % (Benavides et al., 2021).

A las precarias condiciones laborales comunes a todo el sistema educativo peruano se suman las marcadas brechas existentes entre aquellos docentes que ejercen la profesión en zonas urbanas y aquellos que lo hacen en localidades rurales, generalmente más alejadas y con serias dificultades de acceso a servicios básicos. Por ejemplo, en áreas rurales, el 42 % de profesores dicta clases a alumnos de primaria en aulas multi-grado, modalidad particularmente exigente y demandante en términos de planificación pedagógica, materiales educativos y estrategias de enseñanza diferenciada. A esto se añaden limitaciones en cuanto a infraestructura, conectividad y aislamiento geográfico (UNESCO, 2014). Todo ello impacta directamente en la calidad de los aprendizajes que pueden alcanzar los estudiantes de estas zonas del país.

En último término, el ejercicio cotidiano de la docencia en el Perú enfrenta diversos y complejos desafíos, entre ellos la excesiva carga laboral por encima de estándares internacionales, la precariedad de las condiciones laborales especialmente en instituciones privadas, la escasa o nula capacitación profesional continua de los profesores, y las marcadas brechas entre zonas urbanas y rurales. Superar estas problemáticas requiere un mayor compromiso e inversión del Estado, a fin de garantizar

una educación de calidad para todos los peruanos. Se necesitan políticas integrales enfocadas en mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, capacitación continua para docentes e inversión en infraestructura educativa, especialmente en zonas desfavorecidas. Solo así se podrá avanzar en la tan ansiada dignificación de esta labor profesional tan esencial para el progreso del país.

2.2.2 Ingresos de los docentes

Los ingresos económicos de los docentes en el Perú constituyen un aspecto fundamental para comprender su situación laboral, dados los bajos salarios que históricamente han caracterizado a la profesión, especialmente en el sector privado. De acuerdo con diversos estudios, existe una significativa brecha salarial entre profesores del sector público y privado, que se agudiza en los segmentos socioeconómicos más bajos.

Según cifras del Ministerio de Educación (2020), el ingreso promedio mensual de los docentes contratados en instituciones públicas en el 2020 fue de 1640 soles. Por su parte, el sueldo inicial de los profesores nombrados bajo la Carrera Pública Magisterial es de 2644 soles, pudiendo alcanzar los 5644 soles en el escalafón más alto. Si bien estos montos superan el salario mínimo vital, siguen estando por debajo de los estándares de la OCDE (Balarín y Escudero, 2019).

En contraste, el ingreso promedio de los docentes de instituciones privadas es sustancialmente menor. De acuerdo con el estudio de Balarín y Escudero (2019), los profesores de escuelas privadas en zonas urbanas marginales ganan en promedio 970 soles mensuales, mientras que en los centros privados de élite llegan a percibir hasta 6000 soles.

Esta abismal diferencia se explica por la segregación socioeconómica del sistema educativo peruano. Incluso en el

sector privado se observan marcadas disparidades. Por ejemplo, Chiroque (2020) señala que en grupos socioeconómicos bajos los salarios docentes son hasta 6 veces menores respecto a colegios privados de élite. Así, mientras en instituciones de barrios marginales ganan 850 soles, en zonas acomodadas llegan a 5000 soles mensuales. Esta segmentación intensifica la inequidad.

Ante los insuficientes salarios, alrededor del 25 % de docentes del sector público se ven forzados a buscar un trabajo adicional fuera del magisterio, principalmente en rubros como comercio y servicios, para complementar sus ingresos (Díaz y Ñopo, 2021). Quienes se dedican exclusivamente a la docencia, un 55 % recurre a dictar clases particulares o realizar actividades independientes para incrementar sus ganancias. En síntesis, el análisis de los ingresos docentes en el Perú muestra la crítica situación de precariedad salarial que enfrenta la profesión, especialmente en el sistema privado. La brecha entre colegios públicos y privados, así como entre centros de élite y marginales, perpetúa la inequidad educativa. Se requieren políticas que dignifiquen la carrera docente en todos sus niveles.

2.3 Generalidades de la calidad docente

La calidad de la labor docente es un factor determinante para asegurar una educación de excelencia y la formación integral de los estudiantes. En el Perú, si bien existen profesores competentes y comprometidos con su vocación, diversos estudios revelan importantes brechas y desafíos en términos de la calidad promedio del ejercicio docente. Un reciente estudio de Ramos (2020) sobre las percepciones de estudiantes universitarios revela que el 65 % considera que el desempeño de sus profesores de educación básica fue “regular” o “deficiente”. En-

tre los principales problemas mencionan deficiencias didácticas y pedagógicas, dificultades para motivar y falta de dominio de contenidos. Asimismo, Goicochea (2020) aplicó encuestas a docentes en ejercicio, corroborando la necesidad de mejorar aspectos como planificación de clases, uso de TIC y manejo de estrategias activas de aprendizaje.

Por su parte, un análisis de resultados de la Evaluación Censal Docente del 2018 en escuelas públicas, muestra importantes brechas en el dominio de conocimientos disciplinares por parte de los profesores evaluados (Ministerio de Educación, 2019). En Matemática, solo el 30 % alcanzó un nivel satisfactorio, mientras que en Comunicación este porcentaje fue del 40 %. Esto se relaciona con deficiencias en los programas de formación inicial docente (Navarro, 2019).

Asimismo, un estudio del Foro Económico Mundial (2020) ubica a Perú en el puesto 65 entre 132 países en cuanto a calidad del sistema educativo. Entre los factores que explican esta deficiencia se encuentra la baja calidad promedio de la enseñanza, evidenciada en resultados como el Informe PISA donde solo el 10 % de estudiantes peruanos alcanza los niveles más altos de rendimiento en lectura, matemática y ciencias.

2.4 Escasez de la oferta

Uno de los problemas más graves y urgentes que enfrenta el sistema educativo peruano es la pronunciada escasez en la oferta de docentes disponibles para cubrir la demanda de plazas en las instituciones educativas públicas a nivel nacional. Esta situación se ve particularmente agravada en zonas rurales, comunidades alejadas y otros sectores vulnerables, donde la deficiencia de profesores impacta directa y negativamente

en la posibilidad de brindar una educación de calidad a los estudiantes.

De acuerdo con un reciente estudio del Ministerio de Educación realizado en el 2019, a nivel nacional el sistema educativo público adolece de un déficit aproximado de 69.934 profesores. Es decir, existen cerca de 70 mil plazas docentes que se encuentran sin cubrir adecuadamente. Las mayores brechas se concentran en los niveles de inicial y primaria, con más de 28 mil vacantes sin el personal necesario. Asimismo, de manera desagregada, las regiones que presentan los requerimientos insatisfechos más urgentes son Lima, Arequipa, La Libertad y Cajamarca (Ministerio de Educación, 2019).

Esta alarmante escasez en la oferta de docentes disponibles para satisfacer la demanda del sistema público responde a una multiplicidad de factores. Entre los principales, destacan la limitada capacidad de las instituciones formadoras de maestros para cubrir las necesidades cuantitativas de personal, los históricamente bajos salarios y las precarias condiciones laborales que desincentivan el ingreso a la carrera, así como la falta de incentivos suficientes para ejercer la docencia en las zonas más alejadas del país, donde paradójicamente es mayor la necesidad de contar con profesores competentes y comprometidos (Covarrubias, 2021). Adicionalmente, cabe mencionar que muchos de los egresados de las carreras de educación terminan por no seguir la profesión o incluso migran a otros países en busca de mejores oportunidades laborales y salariales.

La grave escasez de profesores repercute de manera directa en los resultados y logros de aprendizaje alcanzados por los estudiantes. Diversas investigaciones revelan que precisamente aquellas zonas rurales y urbano-marginales que sufren los mayores déficits de personal docente, suelen obtener consistentemente los puntajes más bajos en las evaluaciones

estandarizadas nacionales como la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE), así como en pruebas internacionales como el Programme for International Student Assessment (PISA) promovido por la OCDE (Sánchez et al., 2019). Asimismo, la imperiosa necesidad de cubrir plazas para evitar el cierre de aulas y escuelas empuja en muchos casos al sistema a una contratación apresurada de personal sin las competencias necesarias, lo que nuevamente compromete seriamente la calidad de la enseñanza recibida por los estudiantes.

En suma, la marcada escasez en la oferta de profesionales idóneos de la educación representa probablemente uno de los problemas más acuciantes y de mayor urgencia por resolver en el sistema educativo peruano, dado su grave impacto en términos de equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad y posibilidades de cerrar brechas de rendimiento entre segmentos sociales y zonas geográficas. En tal sentido, se requiere con suma prioridad el diseño e implementación de políticas integrales que aborden esta problemática desde diversos frentes, tanto mejorando las condiciones de la carrera docente para atraer a los mejores candidatos, como expandiendo y fortaleciendo la capacidad de las instituciones formadoras de nuevos profesores con los conocimientos y competencias que la sociedad demanda.

2.4.1 Ruralidad y zonas desfavorecidas

La escasez de docentes en el Perú presenta su cara más crítica en las zonas rurales y urbano-marginales, donde la falta de profesores impacta directamente en las posibilidades de miles de niños y jóvenes de acceder a una educación de calidad. Esta situación intensifica la inequidad del sistema educativo y las brechas de aprendizaje. Según datos del Ministerio de Educación (2021), el 45 % de escuelas públicas rurales cuentan con menos docentes de los requeridos. Esta carencia se con-

centra sobre todo en las regiones de Cajamarca, Puno, Cusco, Ayacucho y Apurímac, donde más del 65 % de instituciones educativas funcionan con una plana docente incompleta. Entre los factores que explican esta problemática se encuentran las duras condiciones geográficas y de acceso a las comunidades rurales, la falta de incentivos salariales y laborales para atraer docentes, y la ausencia de políticas efectivas de formación y capacitación contextualizada. Muchos profesores que inician su ejercicio en estas zonas terminan renunciando al poco tiempo.

Esta escasez docente rural tiene graves consecuencias. La falta de profesores está directamente relacionada con bajos resultados de aprendizaje, deserción escolar e inasistencias de estudiantes (Sánchez et al., 2019). Asimismo, ante la ausencia de titulados, muchas plazas son cubiertas por personal no calificado, sin vocación docente, lo que perjudica la calidad del servicio. De manera similar sucede en zonas urbano-marginales, donde la alta rotación y escasez de profesores impacta en los logros de los estudiantes. Un estudio de Oré y Diez (2020) en colegios de los conos de Lima reveló que menos del 40 % de docentes se sentía satisfecho con su labor, lo que se reflejaba en el rendimiento académico de los alumnos.

3 CAPÍTULO

ANÁLISIS DEL MERCADO DOCENTE PERUANO: DEMANDA

3.1. Sistema educativo peruano

El sistema educativo peruano ha transitado por diversas reformas con la finalidad de mejorar la calidad y equidad en la prestación del servicio educativo. Dicho sistema está conformado por la educación básica (inicial, primaria y secundaria), la educación superior (universitaria y no universitaria), y la educación técnico-productiva, abarcando también modalidades como educación a distancia, comunitaria, de adultos, intercultural bilingüe y especial (Cassasus, 2020).

La Ley General de Educación N.º 28044 establece que este sistema tiene como propósito el desarrollo integral de la persona durante toda su vida, su conocimiento sobre la realidad

nacional y universal, así como su integración satisfactoria a la sociedad (MINEDU, 2003). En concordancia, el Proyecto Educativo Nacional al 2021 plantea la construcción de un sistema que brinde oportunidades de aprendizaje de calidad para todos, contribuyendo al desarrollo personal y social (MINEDU, 2006).

En cuanto a estructura y organización, el sistema educativo peruano comprende dos grandes subsistemas: educación básica (inicial, primaria y secundaria) y educación superior; cada uno con fines y características propias. La educación inicial promueve prácticas de crianza y aprendizajes significativos en la primera infancia; la primaria busca desarrollar competencias fundamentales para la vida; la secundaria consolidar la formación integral para la continuación de estudios superiores o incorporación al trabajo; mientras que la superior se enfoca en la investigación, creación y difusión de conocimientos (MINEDU, 2016; Ley N°28044).

Sobre la calidad de la educación, un concepto complejo que implica tanto logros de aprendizaje como equidad en las oportunidades para alcanzarlos (Castillo, 2019), aún quedan retos pendientes en el sistema peruano. Por ejemplo, en cuanto a la formación docente inicial, infraestructura y materiales educativos deficientes en zonas rurales y urbano-marginales, así como debilidades en la gestión educativa descentralizada. Ello se refleja en los bajos resultados del país en las últimas evaluaciones PISA 2018 (OCDE, 2019).

De cara al futuro, las tendencias globales plantean la necesidad de una transformación educativa hacia la formación integral, creativa y con valores éticos en la era digital (WEF, 2020). En esa línea, los objetivos al 2030 en el Perú apuntan a un sistema de educación superior y técnica articulado, flexible, innovador y vinculado con las demandas del desarrollo sostenible del país (MINEDU, 2021). Asimismo, el Acuerdo Nacional

de Gobernabilidad 2020-2030 establece el acceso universal a una educación de calidad e inclusiva como política de Estado (Acuerdo Nacional, 2020). En consecuencia, la implementación de reformas para materializar estos fines es el principal reto del sistema educativo peruano en la próxima década.

3.2. Docentes de acuerdo con el sistema educativo

3.2.1 Tendencias en la formación docente

La formación docente constituye un factor esencial para la mejora de la calidad educativa y el logro de aprendizajes relevantes en los estudiantes. En ese sentido, dicha formación tanto inicial como continua se encuentra transitando por una serie de transformaciones a nivel global a fin de afrontar los desafíos y demandas de la educación contemporánea.

Si bien en América Latina se han dado pasos normativos y políticos en las últimas décadas, aún persisten brechas importantes de calidad y equidad en la formación de profesores que deben atenderse según la UNESCO (2016). Entre las principales tendencias actuales destaca la formación docente basada en el desarrollo de competencias disciplinares, pedagógicas, didácticas, tecnológicas y éticas que posibiliten un mejor desempeño en el aula y la actualización continua ante los cambios sociales según un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (Rentería y Quintero, 2019).

Asimismo, resulta clave la integración efectiva de las tecnologías digitales tanto en los programas de formación docente como en el ejercicio pedagógico cotidiano, apuntando a la formación de competencias digitales aplicadas a diseñar procesos, materiales y entornos educativos mediados por tecnología en pos de una educación de calidad e inclusiva (UNESCO,

2019), pero ello requiere superar limitaciones existentes en conectividad, equipamiento educativo y apropiación tecnológica (Sánchez et al., 2021).

Otra tendencia relevante es el énfasis en articular teoría y práctica educativa desde la formación inicial docente, transitando de modelos teóricos a propuestas basadas en la práctica reflexiva y la investigación pedagógica para la construcción situada de saberes y mejora continua de la labor de enseñanza (Andrade, 2019). Asimismo, resulta cada vez más necesario brindar a los profesores oportunidades de actualización profesional continua mediante diversas modalidades de formación en servicio presenciales y virtuales que posibiliten renovar sus conocimientos y responder a las cambiantes demandas educativas de cada contexto (Cassasus, 2020).

Finalmente, de la mano de concepciones más integrales de una educación transformadora y de calidad (Montero-Rojas et al., 2020), ha ido tomando relevancia la incorporación explícita de la dimensión socioemocional tanto en la formación inicial como continua de los docentes. Ello apunta a que los profesores desarrollen competencias emocionales, comunicativas y relacionales claves no solo para su bienestar, motivación y buen desempeño profesional (Bisquerra y Pérez, 2012), sino también por su incidencia en el éxito de los aprendizajes de los estudiantes.

En suma, en tanto agentes claves de los procesos formativos, resulta indispensable que los profesionales de la docencia cuenten con una sólida formación inicial y oportunidades permanentes de actualización y desarrollo de sus conocimientos, habilidades y valores de acuerdo a las cambiantes demandas sociales y educativas contemporáneas. Las tendencias revisadas brindan orientaciones estratégicas en ese camino.

3.2.2 Funciones

Los profesionales de la docencia cumplen un rol fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, facilitando la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la formación en valores éticos en los estudiantes. En este sentido, la función docente implica una gran complejidad y demanda el cumplimiento de múltiples funciones estrechamente interrelacionadas.

Según la UNESCO (2019), tradicionalmente se han definido tres grandes funciones para la profesión docente: la función pedagógica centrada en facilitar aprendizajes de calidad en los estudiantes; la función social referida a transmitir y reforzar ciertas normas y valores sociales; y la función de clasificación y selección de personas según su desempeño educativo formal. No obstante, diversos autores plantean la necesidad de transitar hacia nuevas funciones acordes a las demandas y desafíos del siglo XXI.

En esa línea se ubica el planteamiento de Imbernón (2021), quien señala cinco nuevas funciones emergentes para el profesorado: la investigadora, asociada al desarrollo de procesos de indagación pedagógica e innovación educativa; la tecnológica, vinculada al manejo de habilidades digitales aplicadas a entornos formativos; la tutorial y orientadora para un acompañamiento más personalizado de los estudiantes; la social y comunitaria dirigida al trabajo conjunto con familias y grupos sociales diversos; y la institucional que apunta al desarrollo de la organización educativa más allá del trabajo en aula.

Asimismo, Casillas et al. (2019) plantean que, a partir de investigaciones recientes, es posible diferenciar entre funciones sustantivas como la enseñanza-aprendizaje, la evaluación, la gestión escolar y la vinculación escuela-comunidad; y fun-

ciones de desarrollo referidas a la actualización continua, la innovación educativa y la investigación pedagógica. Ambos tipos de funciones se complementan entre sí para un ejercicio docente de calidad que responda a las demandas contemporáneas.

Una de las funciones centrales que no ha perdido vigencia es la función pedagógica, pero incorporando nuevos matices según Moreno (2020). Este autor plantea que el profesor actual debe desempeñar al menos cuatro roles pedagógicos fundamentales: como facilitador de aprendizajes, al propiciar experiencias y entornos didácticos significativos; como experto en contenidos, manejando sólidos conocimientos de la disciplina que enseña; como diseñador de la enseñanza, al planificar los procesos formativos de manera flexible; y finalmente como evaluador, realizando una valoración integral orientada a la mejora.

Por su parte, la función creadora e investigadora adquiere mayor relevancia en el contexto presente señala Carbone-Il (2021), en alusión a la capacidad docente de experimentar opciones pedagógicas innovadoras, así como de investigar problemas prácticos de la enseñanza para construir nuevos conocimientos desde y para la práctica educativa. Esto complementa perspectivas más amplias que conciben al profesor como un profesional reflexivo (Perrenoud, 2007; citado en Imbernón, 2021).

En síntesis, los cambios sociales, culturales y tecnológicos de las últimas décadas vinculados a la complejidad inherente al hecho educativo, conllevan a repensar y ampliar las funciones tradicionalmente asociadas a la profesión docente. Si bien persisten roles sustanciales como la enseñanza, evaluación y gestión de los aprendizajes, se suman con fuerza creciente funciones emergentes como la investigación pedagógica, el

uso educativo de tecnologías digitales, la atención tutorial personalizada, el trabajo en comunidad y las labores de gestión institucional. En conjunto, la interrelación sinérgica entre estas funciones desde un ejercicio profesional reflexivo, constituyen aspectos clave para una docencia de calidad que forme personas integrales y preparadas para los desafíos del presente y futuro.

3.2.3 Competencias profesionales

El concepto de competencia hace referencia a una capacidad en acción para resolver problemas y enfrentar situaciones de manera eficaz en un contexto determinado (Vargas, 2020). En ese sentido, las competencias profesionales docentes implican una actuación idónea sustentada en una combinación integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores ante las diversas situaciones que se presentan en el quehacer educativo.

Según la UNESCO (2019), esto cobra especial relevancia frente a la necesidad de una educación integral de calidad que forme personas competentes para afrontar los complejos desafíos del siglo XXI. Bajo esa premisa, es vital definir estándares que orienten la formación y evaluación de las competencias que requieren los profesionales de la docencia para un ejercicio de calidad que impulse el aprendizaje profundo en los estudiantes.

En el caso peruano, el Marco del Buen Desempeño Docente establece cuatro grandes campos competenciales que los profesores deben evidenciar (MINEDU, 2021):

- Competencias pedagógicas: Dominio disciplinar, planificación, clima propicio, procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación formativa.

- Competencias culturales y sociales: Colaboración entre docentes, comunicación con estudiantes y padres, integración de TIC.
- Competencias éticas: Reflexión deontológica sobre la práctica docente.
- Competencias ciudadanas: Apropiación crítica de los procesos históricos y sociales de la realidad nacional.

Cabe mencionar que, si bien este marco representa un avance, aún adolece de limitaciones a nivel de pertinencia intercultural, socioemocional y para la atención educativa inclusiva según advierten algunos especialistas (Castro y Yamada, 2019; Matos, 2019). Por ello, diversos autores siguen planteando la necesidad de precisar y expandir las competencias requeridas para un ejercicio docente transformador y de calidad en el contexto actual (Martínez, 2021; Imbernón, 2021).

Desde las demandas particulares de la política y gestión educativa, Zorrilla (2020) plantea que los directivos y funcionarios del sector deben evidenciar sólidas competencias políticas, técnicas, estratégicas, contextuales e intra e interpersonales. Las competencias políticas aluden a la capacidad de interpretar intereses y relaciones de poder para negociar y tomar decisiones situadas. Las técnicas implican el manejo de conocimientos especializados sobre el funcionamiento integral del sistema educativo. Las estrategias se vinculan a habilidades gerenciales para la planificación, gestión de recursos y evaluación de planes y programas diversos.

Las competencias contextuales apuntan a la lectura de escenarios y demandas locales para implementar respuestas educativas pertinentes y relevantes. Finalmente, las competencias intra e interpersonales conciernen las capacidades reflexivas, comunicativas y sociales para el trabajo en equipo, el lide-

razgo, la escucha activa y el manejo asertivo de conflictos en contextos colaborativos (Zorrilla, 2020).

En síntesis, los cambios acelerados en los planos económico, social, cultural, tecnológico y ambiental a nivel global, sumados a las exigencias de una educación potenciadora de personas integrales para hacer frente a la incertidumbre, obligan a renovar y expandir el horizonte de las competencias que requieren desplegar los profesionales de la docencia en los distintos roles y niveles de intervención que les competen dentro del sistema educativo, desde las instituciones escolares hasta los entes normativos y de política pública. Se trata sin duda de un proceso continuo de resignificación acorde a las demandas que emanan del entorno y de las finalidades situadas de la educación en cada contexto histórico.

3.2.4 Demanda de la sociedad peruana actual

La educación cumple un rol protagónico en la construcción de sociedades más justas, equitativas y con mayores oportunidades de progreso para todos. En esa línea, la Organización de las Naciones Unidas plantea una visión de la educación como “un bien común y un derecho humano habilitante” que permite el pleno desarrollo de las personas y el logro del desarrollo sostenible en todas sus dimensiones (ONU, 2020).

Bajo esa premisa, es importante analizar cuáles son las demandas que la sociedad peruana actual tiene hacia el sistema educativo, y particularmente hacia los profesionales de la docencia, para transitar en la senda señalada por este organismo internacional.

Si bien el contexto del país presenta grandes brechas estructurales de inequidad y exclusión que se expresan en el ámbito educativo, en los últimos años ha ido creciendo la conciencia respecto al rol estratégico de la educación. Así, por ejemplo,

en la consulta ciudadana del Acuerdo Nacional (2020) la mayoría de peruanos demandó una educación de calidad como política de Estado prioritaria. Ello obliga a repensar el modelo y la formación docente.

En efecto, un estudio del Instituto de Estudios Peruanos sobre demandas sociales en educación (Oliar, 2011; citado en Zavala y Franco 2020), visibilizó el reclamo por una formación docente inicial y continua que garantice profesionales competentes y comprometidos con su labor formadora. Se requieren profesores con vocación, motivación intrínseca, manejo actualizado de contenidos, metodologías activas y evaluación formativa de aprendizajes.

Asimismo, hay demanda por una práctica docente que propicie ambientes seguros, libres de violencia y discriminación, con enfoque intercultural para la atención pertinente a la diversidad del alumnado peruano. Y que incorpore explícitamente el desarrollo socioemocional como parte de una formación integral y no solo centrada en aspectos cognitivos (Oliar, 2011; citado en Zavala y Franco 2020).

Por su parte, el Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (CEPLAN, 2021) plantea que, en el marco de la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la sociedad reclama una educación orientada a formar personas con pensamiento crítico y cuidado activo del ambiente, la interculturalidad y la equidad de género. Así como con habilidades blandas, creatividad, trabajo colaborativo, manejo de TIC y resiliencia para afrontar creativamente la incertidumbre presente y futura.

En consonancia, el Acuerdo Nacional (2020) recoge el clamor ciudadano por una educación integral, intercultural e inclusiva que desarrolle plenamente las capacidades humanas en sociedad, invirtiendo el 6 % PBI en el sector. Para ello un as-

pecto central, es contar con maestros motivados, protagonistas del cambio educativo anhelado.

En síntesis, en medio de un contexto social aún adverso, desde diversos sectores de la sociedad peruana se levanta una voz que reivindica el valor estratégico de la educación y particularmente de los docentes, para promover las transformaciones sociales y económicas que permitan superar situaciones de exclusión, encarar los desafíos ambientales presentes y futuros, potenciar las diversas identidades culturales en un marco de interculturalidad y reforzar el talento y creatividad de las nuevas generaciones; sentando bases de progreso compartido, democracia y paz social. Se trata de un conjunto de demandas legítimas y urgentes, que interpelan al sistema educativo y al cuerpo docente para repensar y reorientar su accionar formador en alianza con las familias y grupos sociales diversos.

3.3. Análisis oferta – demanda de docentes de inicial, primaria y secundaria

3.3.1 Número de matrícula proyectado

El número de estudiantes matriculados en el sistema educativo constituye un indicador importante respecto a la evolución de la demanda social por este servicio público, así como un referente para la planificación de la oferta necesaria de instituciones, programas, personal docente e infraestructura educativa.

En el caso del Perú, de acuerdo al Ministerio de Educación (2019), en los últimos años se ha experimentado un crecimiento importante en el número absoluto de matrículas a nivel de la educación básica, destacando el incremento en los niveles de inicial y secundaria. Así, entre los años 2015 y 2018 el aumento

fue de 14 % en educación inicial, 10.4 % en primaria y 7.7 % en secundaria. Esto refleja los avances en la universalización del acceso a la educación, aunque persisten brechas de inequidad importante.

Respecto a las proyecciones a futuro, el Banco Central de Reserva del Perú [BCRP] estima que la población en edad escolar entre 3 a 16 años crecerá a un ritmo del 1 % anual entre 2021 y 2025, para luego ir disminuyendo paulatinamente como efecto de la reducción de la tasa de fecundidad en el país (BCRP, 2021). Considerando este factor demográfico y los avances progresivos en acceso escolar, se prevé que el número absoluto de matrículas seguirá aumentando, pero a menor velocidad.

Así, un estudio prospectivo realizado por el MINEDU el 2021 estima un crecimiento anual del 2.3 % en educación inicial pública y privada entre 2021-2026, con la mayor tasa de expansión en el ciclo II de 3 a 5 años (4.4 %) y en menor medida en el ciclo I de 0 a 2 años (1.8 %). Para educación primaria se proyecta un aumento anual de 1.3 % en el mismo periodo de pronóstico, mientras que para educación secundaria se espera una tasa de crecimiento del 1.1 % anual, guiada principalmente por la demanda en zonas urbanas.

En términos absolutos, se prevé 8.454.484 estudiantes matriculados en el sistema educativo peruano el año 2026, de los cuales 2.051.035 corresponderían a educación inicial, 3.773.915 a primaria y 2.536.199 a secundaria. Estas estimaciones toman en cuenta los avances esperados tanto en acceso como en culminación oportuna en cada nivel educativo (MINEDU, 2021).

Cabe precisar que este escenario proyectado no considera posibles impactos de una recesión económica mundial ni de discontinuidades sociales significativas en los próximos años, los cuales podrían moderar las tasas de crecimiento es-

timadas o alterar las tendencias previstas.

En conclusión, según las tendencias demográficas y los avances progresivos de inclusión escolar registrados en años recientes, se espera que la demanda social por el servicio educativo medida en número absoluto de matrículas siga en aumento, pero de forma gradual, concentrándose el mayor crecimiento en los siguientes años en la educación inicial sobre todo de niños entre 3 a 5 años, así como en menor medida en los niveles de primaria y secundaria. Sin embargo, estos escenarios están sujetos a variables contextuales que podrían modificarlos. De ahí la necesidad de un monitoreo periódico para detectar cambios sustantivos y ajustar oportunamente las políticas públicas en educación.

3.3.2 Pronóstico del número de docentes

En línea con las proyecciones sobre la evolución de la matrícula estudiantil en los próximos años, diversos analistas coinciden en vaticinar un aumento sostenido —aunque moderado— de la demanda de profesionales de la docencia en el sistema educativo peruano tanto en el corto como mediano plazo (Uccelli et al., 2021).

De acuerdo con estimaciones del Ministerio de Economía y Finanzas del Perú [MEF], el número de docentes requeridos crecería en promedio 2 % anual entre el 2022 y 2026, pasando de 544 mil profesores el 2021 a poco más de 600 mil el 2026 a nivel nacional entre instituciones públicas y privadas de los diferentes niveles educativos (MEF, 2021). Este aumento progresivo se concentraría sobre todo en educación inicial y primaria.

En efecto, según el estudio prospectivo del Ministerio de Educación del Perú (2021), la mayor demanda de profesores nuevos se ubicaría en el nivel inicial con un promedio anual de 2.300 plazas adicionales en el periodo 2021-2026, seguido por

primaria con 2.200 plazas anuales, y finalmente secundaria con un promedio de 1.750 plazas anuales en dicho periodo.

Así, se espera que para el 2026 la plana docente del país esté conformada por 191 mil profesionales de educación inicial; 289 mil en primaria; y 205 mil en secundaria entre docentes nombrados y contratados. El mayor incremento porcentual (10 %) se daría en educación inicial pública, seguida por primaria pública (8 %); mientras que en secundaria se mantendría casi constante debido a su actual demanda casi cubierta sobre todo en zonas urbanas (MINEDU, 2021).

Cabe precisar que estos escenarios de expansión moderada consideran la continuidad de las condiciones económicas, políticas y sociales actuales sin grandes interrupciones que pudieran alterar significativamente las tendencias previstas. Asimismo, suponen la consolidación de reformas que vienen implementándose para mejorar la calidad de la formación inicial docente, incrementar los niveles de especialización en el ejercicio, y reducir las tasas de abandono de la carrera; de modo que se logre contar gradualmente con un mayor número de profesionales efectivamente preparados, motivados y que permanezcan ejerciendo activamente la profesión.

En síntesis, los análisis prospectivos actuales prevén un incremento estable de la demanda nacional de docentes para la próxima década, lo cual representa una importante oportunidad, pero también grandes desafíos para el sistema educativo en su conjunto, especialmente para dinamizar la innovación pedagógica, mejorar radicalmente la formación y condiciones de la profesión docente; de manera que Permita atraer, retener y desarrollar el talento necesario entre las nuevas generaciones; capaz de protagonizar la anhelada transformación educativa que el país requiere en este siglo.

3.3.3 Relación alumnos/docentes

La relación numérica entre estudiantes y profesores constituye un importante indicador de los niveles de atención personalizada que pueden alcanzarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y el plantel educativo. En ese sentido, existe consenso en señalar que las ratios reducidas favorecen una educación más inclusiva y de calidad al permitir al docente brindar mayor apoyo a las necesidades particulares de cada estudiante (UNESCO, 2022).

Según un estudio comparativo realizado por el Grupo de Análisis para el Desarrollo (Castro y Yamada, 2019), históricamente el Perú ha mostrado altas ratios alumno/docente, ubicándose por encima del promedio regional. Así, por ejemplo, el 2018 presentó una relación de 21 estudiantes por cada profesor en primaria y 13 en secundaria; mientras que el promedio en América Latina fue de 18 y 10 estudiantes por docente, respectivamente.

Esta situación resulta particularmente desfavorable en zonas rurales y de mayor pobreza del país, donde paralelamente se registran los resultados más bajos de aprendizaje estudiantil. De ahí que diversos especialistas recomiendan establecer ratios diferenciadas según contexto como política orientada a mayor equidad e inclusión.

Sobre las perspectivas a futuro, de mantenerse las actuales condiciones, la relación alumnos-docente seguiría reduciéndose muy levemente tanto en el nivel primario como secundario, debido al pronóstico de un crecimiento moderado tanto de la matrícula escolar como del número de profesores requeridos en los próximos años según ya analizamos.

Así, en primaria se esperaría al 2026 una ligera disminución a 20 estudiantes por profesor, mientras que en secunda-

ria la ratio llegaría a 12, según proyecciones del Ministerio de Educación del Perú (2021). Ciertamente se trata solo de pequeñas mejoras, que mantienen ratios relativamente altas en una perspectiva comparada.

4

CAPÍTULO

RELACIÓN ENTRE LA OFERTA Y LA DEMANDA DE DOCENTES

En el presente capítulo se exponen los resultados de una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre la oferta y demanda de profesores y el ingreso a la docencia en una Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) del Perú en el año 2015. Para ello, se evaluó también la correlación de las plazas presupuestadas y los concursos públicos con el ingreso a la docencia. Se realizó una investigación aplicada, de diseño no experimental, este tipo de estudios se llevó a cabo sin la manipulación deliberada de variables, observando simplemente los fenómenos en su entorno natural para posteriormente analizarlos. En este caso, no se realizó una variación intencional de la variable independiente durante el estudio, observándose los fenómenos tal como se presentan en el contexto.

En relación con la naturaleza de los datos manejados, se identificó como una "Investigación Cuantitativa". Este enfoque implicó la recolección y análisis de datos para responder preguntas de investigación y probar hipótesis previamente es-

tablecidas. Se basó en la medición numérica, el conteo y frecuentemente utilizó la estadística para establecer patrones de comportamiento en una población y probar teorías. El presente trabajo se destacó por su énfasis en la cuantificación y cálculo de variables relacionadas con la gestión empresarial y la calidad de servicio.

En cuanto a la prolongación en el tiempo de la observación, se clasificó como "Investigación transversal". A diferencia de la investigación seccional, que obtiene datos de un objeto en una sola oportunidad, la investigación transversal recopiló datos de la misma población en un solo momento durante un periodo determinado.

4.1. Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo conformada por 573 docentes que no alcanzaron el puntaje mínimo para cubrir las plazas para nombramiento y contrato en la UGEL A (para denotar la Unidad de Gestión Educativa Local en estudio. La muestra se determinó del total de la población de docentes que no alcanzaron el puntaje mínimo para cubrir las plazas para contrato en la UGEL Abancay que fue de 386 docentes, este número fue estimado mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple con un nivel de confianza del 95%, con una probabilidad a favor y en contra del 50% y un error de estimado de 0,05.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se implementó la técnica de encuesta junto con su instrumento, el cuestionario, en la investigación dirigida a docentes con el propósito de obtener perspectivas sobre los factores económicos y familiares. Paralelamente, se utilizó la técnica de

encuesta con su respectivo instrumento, la guía de evaluación, para indagar sobre las actividades secundarias a las que los docentes podrían dedicarse en caso de no encontrar empleo en el ámbito educativo.

En cuanto al procesamiento de datos, se adoptó la técnica de tabulación y su instrumento, las tablas de procesamiento de datos, con el fin de organizar y analizar los resultados de las encuestas aplicadas a los alumnos. Este enfoque permitió una comprensión más profunda de los factores económicos y familiares desde la perspectiva estudiantil.

La técnica del fichaje se empleó mediante fichas bibliográficas, las cuales registraron de manera sistemática la revisión de las bases teóricas del estudio. Este proceso de fichaje contribuyó a consolidar la fundamentación teórica y respaldar el marco conceptual de la investigación. Adicionalmente, se incorporó la técnica de opinión de expertos, utilizando el informe de juicio de expertos como instrumento. Este fue aplicado a tres magísteres o doctores en educación, quienes validaron el cuestionario de la encuesta. La retroalimentación de expertos en el campo fortaleció la confiabilidad y validez del instrumento, garantizando la solidez metodológica del estudio.

4.3. Resultados

4.3.1. Resultados descriptivos

La relación existente entre la oferta de profesores que postulan para el nombramiento en la Unidad de Gestión Educativa Local se caracteriza por una cifra de 914, mientras que las plazas disponibles para el nombramiento ascienden a únicamente 54. Esta situación conduce a una relación del 5.908 %, lo que significa que solo el 5.908 % de los profesores tienen la oportunidad de obtener una plaza.

Tabla 1. Concurso de plazas docentes – UGEL A.

Postulantes a nivel UGEL A	Monoparental
TOTAL POSTULANTES	914
UGEL – OFERTA DE PLAZAS NOMBRAMIENTO	54
SUB TOTAL	860
PLAZAS CONTRATA 2015	287
DOCENTES SIN CONTRATO QUE SE DEDICAN A OTRO NIVEL	79.0 %
OCUPACIONAL	573
ENCUESTA TABULADA	386

Nota. Tomado de la Oficina de Estadística UGEL – A.

En el caso de los profesores que buscan una plaza de contrato, la relación entre la oferta de profesionales, que se sitúa en 914, y las plazas disponibles de contrato, que se limitan a 287, resulta en una oportunidad del 31.4 %. Este porcentaje refleja la competencia y la selectividad en el proceso de contratación, donde menos de un tercio de los postulantes logran obtener una plaza.

Cuando se examina la relación entre la oferta de profesores y aquellos que efectivamente ejercen su profesión, se observa que, de 940 ofertantes, solo 341 logran acceder a una posición laboral, generando una oportunidad del 37.3 %.

En cuanto a la relación entre la oferta de profesionales de la educación y el nivel de ocupación de aquellos que no lograron ingresar al ámbito laboral es alarmante, alcanzando un 62.70 %. Este dato insta a una reflexión profunda sobre la necesidad de investigar a fondo, involucrando a las entidades pertinentes, para implementar acciones correctivas de índole social y humana que aborden esta disparidad preocupante.

Según se observa en la Tabla 2, el 41.97 % de los docentes postulantes al concurso de nombramiento del año 2015 tenían entre 26 y 30 años de edad. El 32.90 % tenían entre 22 y 25 años, mientras que el 25.13 % tenían entre 30 y 38 años. Estos datos muestran que la mayoría de los postulantes eran jóvenes adultos.

Tabla 2. *Edad del docente.*

Rango de edad	Docentes	%
22 - 25 años	127	32.90 %
26 - 30 años	162	41.97 %
30 - 38 años	97	25.13 %
Total	386	100 %

Nota. Tomado de la Oficina de Estadística UGEL – A.

En cuanto al sexo de los postulantes, como se apreciaba en la Tabla 3, el 52.07 % eran mujeres y el 47.93 % hombres. Se observa entonces, una distribución casi equitativa entre ambos sexos.

Tabla 3. *Sexo del docente.*

Sexo	Docentes	%
Masculino	185	47.93 %
Femenino	201	52.07 %
Total	386	100 %

Nota. Tomado de la Oficina de Estadística UGEL – A.

Sobre el lugar de procedencia de los postulantes dentro de la región A, la Tabla 4 indica que el 31.09 % procedían de la región 3, el 29.02 % de la región 1, el 17.88 % de la región 4 y el resto de otros distritos en menores porcentajes.

Tabla 4. *Lugar de procedencia del docente.*

Lugar	Docentes	%
Región 1	112	29.02 %
Región 2	15	3.89 %
Región 3	120	31.09 %
Región 4	69	17.88 %
Región 5	20	5.18 %
Región 6	8	2.07 %
Región 7	16	4.15 %
Otros	26	6.74 %
Total	386	100 %

Nota. Tomado de la Oficina de Estadística UGEL – A.

En cuanto a la especialidad de los docentes postulantes, como se observa en la Tabla 5, el 36.01 % eran especialistas en educación inicial, el 22.02 % en educación primaria multigrado y los demás en diversas especialidades de educación secundaria. Esto refleja la alta demanda de docentes en los niveles inicial y primario.

Tabla 5. *Especialidad del docente.*

	Lugar	Docentes	%
Inicial	Inicial	139	36.01 %
Primaria	Multigrado	85	22.02 %
	Matemática	47	12.18 %
	Comunicación	35	9.07 %
	Ciencias Sociales	21	5.44 %
	Ciencia y Ambiente	17	4.40 %
Secundaria	Educación Física	18	4.66 %
	Inglés	13	3.37 %
	Educación Religiosa	11	2.85 %
	Total	386	100 %

Nota. Tomado de la Oficina de Estadística UGEL – A.

La Tabla 6 muestra que el 60.10 % de los postulantes egresaron de sus institutos pedagógicos o universidades en el tercio superior, el 18.13 % en el cuarto superior y el 21.76 % en el quinto superior. Esto demuestra el alto nivel académico de los postulantes.

Tabla 6. *Nota de egreso del docente.*

Nota de egreso	Docentes	%
<i>Tercio superior</i>	232	60.10 %
<i>Cuarto superior</i>	70	18.13 %
<i>Quinto Superior</i>	84	21.76 %
<i>Total</i>	386	100 %

Nota. Tomado de la Oficina de Estadística UGEL – A.

Por otro lado, en cuanto a los años de experiencia profesional, la Tabla 7 indica que el 58.03 % de los postulantes tenían entre 1 y 3 años de experiencia, el 25.13 % entre 4 y 7 años, y el 16.84 % entre 8 y 15 años. Se confirma entonces que se trata principalmente de docentes jóvenes con poca experiencia previa.

Tabla 7. *Años de servicio del docente.*

Años de servicio	Docentes	%
<i>1-3 años</i>	224	58.03 %
<i>4-7 años</i>	97	25.13 %
<i>8-15 años</i>	65	16.84 %
<i>Total</i>	386	100 %

Nota. Tomado de la Oficina de Estadística UGEL – A.

4.3.2. Resultados inferenciales

En este acápite, se usó la prueba de normalidad para saber qué tipo de prueba utilizar en la contratación de hipótesis, verificando la normalidad o no en la distribución de los datos por medio del estadístico de Shapiro-Wilk. Para determinar si hubo o no normalidad en los datos se tuvo en cuenta el nivel de significancia para dicha decisión.

Tabla 8. Prueba de normalidad.

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
<i>Oferta y demanda de profesores</i>	.402	386	.000
<i>Ingreso a la docencia</i>	.386	386	.000

Nota. Corrección de significación de Lilliefors.

La prueba muestra valores de 0.402 y 0.386, respectivamente y niveles de confianza de 0.000 y 0.000 los cuales son menores al 0.05, el cual quiere decir que no tiene distribución normal. Por ello, se utilizó una prueba no paramétrica y como la intención del estudio fue medir la relación entre las variables se determinó usar la prueba del coeficiente de Rho Spearman.

4.3.3 Contrastación de hipótesis

Hipótesis General

- H0: No existe una relación directa entre la oferta y demanda de profesores y el ingreso a la docencia en la UGEL A.
- H1: Existe una relación directa entre la oferta y demanda

de profesores y el ingreso a la docencia en la UGEL A.

Si el valor de la sig. es menor al 0.05 se dará por aceptada la hipótesis del investigador, de lo contrario se acepta la hipótesis nula.

Tabla 9. Matriz de correlación entre variables generales.

		Oferta y demanda de profesores (Agrupada)	Ingreso a la docencia (Agrupada)
Rho de Spearman	Oferta y demanda de profesores (Agrupada)	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.801**
		N	.000
	Ingreso a la docencia (Agrupada)	Coeficiente de correlación	.801**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	.000

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Respecto a la tabla anterior muestra un coeficiente de 0.801 correspondiente a una correlación considerable y un nivel de significancia de 0.000 menor al 0.01. Por ello, se da por aceptada la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa entre la oferta y demanda de profesores y el ingreso a la docencia en la UGEL A.

Hipótesis Específica 1

- H0: Las plazas presupuestadas de la oferta no se relacionan directamente con la demanda de profesores en el ingreso a la docencia en la UGEL A.

- H1: Las plazas presupuestadas de la oferta se relacionan directamente con la demanda de profesores en el ingreso a la

docencia en la UGEL A.

Si el valor de la sig. es menor al 0.05 se dará por aceptado la hipótesis del investigador, de lo contrario se acepta la hipótesis nula.

Tabla 10. Matriz de correlación de la hipótesis específica 1.

		Plazas pre- supuestadas de la oferta (Agrupada)	Ingreso a la docencia (Agrupada)
Rho de Spearman	Plazas presu- puestadas de la oferta (Agrupada)	Coeficiente de correlación	1.000
		Sig. (bilateral)	.924**
		N	.000
			386
	Ingreso a la do- cencia (Agrupada)	Coeficiente de correlación	.924**
		Sig. (bilateral)	1.000
		N	.000
			386

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Respecto a la tabla anterior muestra un coeficiente de 0.924 correspondiente a una correlación considerable y un nivel de significancia de 0.000 menor al 0.05. Por ello, se da por aceptada la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa entre las plazas presupuestadas de la oferta se relaciona directamente con el ingreso a la docencia en la UGEL A.

Hipótesis Específica 2

- H0: Los concursos públicos no se relacionan directamente con la demanda de los profesores en el ingreso a la docencia en la UGEL A.

- H1: Los concursos públicos se relacionan directamente

con la demanda de los profesores en el ingreso a la docencia en la UGEL A.

Tabla 11. *Matriz de correlación de la hipótesis específica 2.*

			Concursos públicos (Agrupada)	Ingreso a la docencia (Agrupada)
Rho de Spearman	Concursos públicos (Agrupada)	Coeficiente de correlación	1.000	.799**
		Sig. (bilateral)	.	.000
		N	386	386
	Ingreso a la do- cencia (Agrupada)	Coeficiente de correlación	.799**	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.
		N	386	386

Nota. **. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

Respecto a la tabla anterior muestra un coeficiente de 0.799 correspondiente a una correlación considerable y un nivel de significancia de 0.000 menor al 0.05. Por ello, se da por aceptada la hipótesis del investigador, afirmando así que, existe una relación directa y significativa entre las plazas presupuestadas de la oferta se relaciona directamente el ingreso a la docencia en la UGEL estudiada.

4.4. Discusión de resultados

El primer objetivo exploraba la relación entre plazas presupuestadas y demanda de profesores. Los resultados comprueban dicha conexión. Esta situación refleja un escenario frecuente en regiones emergentes, tal como analizan López et al. (2019) en un estudio interregional sobre motivaciones para postular a la docencia pública; se halló allí que la disponibilidad de vacantes constituye el incentivo definitivo para postular for-

malmente, ya que representa una oportunidad inmediata de ingresos.

No obstante, como advierte Fonseca (2020), depender primordialmente de la oferta estatal para absorber docentes genera distorsiones, ya que los perfiles de los postulantes pueden no ajustarse totalmente a las demandas laborales ni responder a una auténtica vocación. Por ello, paralelamente se necesitan políticas centradas en aspectos cualitativos de la formación docente, contemplando los intereses y habilidades individuales de los futuros maestros, así como certificar sus competencias pedagógicas y mejorar los canales de comunicación con los centros educativos de toda la región que requieran personal.

El segundo objetivo buscaba relacionar los procesos de selección docente con la demanda de postulación. Los datos confirman también esta conexión, en sintonía con los hallazgos de García (2022) en un estudio interregional sobre la composición de los aspirantes a plazas públicas; se reveló así que, en zonas de menor desarrollo, los recién egresados con menor experiencia tienden a postular masivamente atraídos por la estabilidad estatal, mientras que en regiones económicamente más sólidas los aspirantes suelen tener trayectorias más consolidadas.

Esta segmentación cualitativa tiene implicancias para la calidad educativa, como plantea Aznar (2021). Según este autor, masificar la docencia pública como opción laboral por defecto permite cubrir vacantes, pero no garantiza vocaciones genuinas ni competencias superiores en los postulantes. Por tanto, paralelamente a transparentar los concursos, también se deben crear programas de incentivos, tutorías y formación adicional para atraer y retener docentes más cualificados, especialmente en las disciplinas y zonas de mayor necesidad

El objetivo general estaba dirigido a establecer la relación entre oferta y demanda de docentes en la UGEL A. Los hallazgos confirman la existencia de dicha relación, congruentemente con los planteamientos de Sánchez (2020), quien analizó las dinámicas entre disponibilidad de plazas y postulación docente en varias regiones del país. Como afirma este autor, la competitividad y las limitadas oportunidades características del sector educativo generan una fuerte interdependencia entre las vacantes existentes y el interés de los aspirantes.

Asimismo, en un estudio específico sobre los factores socioeconómicos de la deserción docente, Romero (2021) constató que la escasez de plazas constituye un desincentivo para la formación continua, provocando el abandono de la carrera por parte de egresados que no logran insertarse laboralmente. Considerando estos antecedentes, la confirmación de la relación oferta-demanda docente en la UGEL permite llamar la atención de las autoridades sobre la necesidad de ampliar las oportunidades como medida para motivar la excelencia académica y reducir el desaprovechamiento de talento pedagógico en la región.

En particular, según la caracterización realizada sobre los postulantes, predominaban los adultos jóvenes con formación especializada, pero con poca experiencia previa, probablemente recién egresados. Por ello, una articulación efectiva entre la UGEL, las universidades formadoras y los canales de contratación podría optimizar esta transición escolar-laboral dentro de la carrera docente mediante capacitaciones, tutorías y apoyo para la inserción, considerando las necesidades específicas de cada localidad.

4.5 Conclusiones y recomendaciones

Una vez obtenidos los resultados se puede concluir que sí existe una relación a nivel estadístico que, además, es significativa, positiva y alta, entre la oferta y demanda de profesores y el ingreso a la docencia en la UGEL del Perú. Asimismo, se evidenció que existe relación entre las plazas presupuestadas de la oferta y la demanda de docentes en el ingreso a la docencia, y entre los concursos públicos y la demanda de docentes.

Existen muy pocos postulantes a los institutos pedagógicos y universidades dedicadas a la formación docente por la escasez de plazas y como también el poco incentivo económico que genera el ejercicio de esta profesión, a pesar de la vocación que pueden tener muchos jóvenes para ejercer la profesión de docente.

Según la contrastación de hipótesis general planteada se concluye que existe una relación directa entre la oferta y demanda de profesores en el ingreso a la docencia en la UGEL por tratarse de una relación directa entre la variable oferta de profesores y la demanda de profesores en el ingreso a la convocatoria de plazas convocados por la UGEL A, se debería tomar acciones a nivel Ministerial para disminuir la brecha existente; cada vez existirá mayor cantidad de oferta de profesores y se incrementará el nivel ocupacional dedicado a otras actividades económicas obstaculizando el ejercer su profesión docente.

La oferta de plazas vacantes por nivel educativo de la Unidad de Gestión Educativa Local de la zona de estudio, en el año 2015, genera el descontento y desaliento por parte de los profesores al no tener la posibilidad de ejercer dignamente su profesión.

La demanda de profesores para el ingreso a unas plazas vacantes presupuestadas por nivel ocupacional de la UGEL A, por llegar a tener una plaza de nombrado y unos cuantos en situación de contrata generando incertidumbre y malestar para el ejercicio de su profesión como también se ve truncado el mejoramiento de la calidad de vida de su familia.

5

CAPÍTULO

5 REFLEXIONES FINALES

5.1. Reflexiones teóricas

El estudio realizado permite confirmar la premisa teórica inicial sobre la existencia de una relación entre la oferta y la demanda en el mercado laboral de la docencia a nivel de la UGEL Abancay. Específicamente, la cantidad de plazas disponibles se correlaciona positivamente con la cantidad de postulantes. Esta dinámica responde a los planteamientos neoclásicos sobre el funcionamiento de los mercados de trabajo, así como a las teorías económicas de la utilidad esperada.

En contextos regionales con limitadas oportunidades laborales en general como el estudiado, acceder a un puesto público asegura no solo ingresos, sino una posición social valorada, volviéndose altamente atractivo para los aspirantes y potenciando así los efectos de las condiciones de oferta y demanda (García de Fanelli, 2014). Adicionalmente, la creciente feminización de la fuerza laboral docente en el país se articula

en este caso a patrones culturales regionales que favorecen la inserción de mujeres en puestos educativos.

Por otro lado, desde una perspectiva sociológica, la teoría de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970) permite analizar cómo estas lógicas de mercado en la docencia pública pueden reforzar las desigualdades sociales al segmentar la calidad de la educación de acuerdo a la cualificación diferenciada de los postulantes según zonas. Esta discusión resalta la relevancia de los hallazgos por sus efectos potenciales sobre el derecho universal a una educación integral.

5.2 Reflexiones metodológicas

Si bien los instrumentos aplicados permitieron confirmar válidamente las hipótesis, conviene reflexionar sobre oportunidades de mejora metodológica para estudios futuros en esta línea de investigación. En primer lugar, el estudio se limitó a analizar un concurso específico en un período delimitado, por lo que ampliar la serie temporal de los procesos evaluados fortalecería la consistencia de las conclusiones al poder examinar variaciones y tendencias

Asimismo, los métodos cuantitativos aplicados podrían complementarse con diseños mixtos que incluyan también entrevistas, grupos focales o análisis documental (Sampieri, 2014). Incorporar datos cualitativos profundizaría la comprensión del fenómeno al recoger las motivaciones, percepciones y opiniones de los actores involucrados, captando mejor la complejidad contextual. Además, cabe analizar comparativamente otras UGEL de la región o el país para valorar la influencia de factores sociodemográficos.

Por otra parte, sería enriquecedor construir modelos econométricos que permitan simular escenarios prospectivos bajo diversos supuestos de política educativa, presupuesto o creci-

miento de la demanda para desarrollar recomendaciones más robustas. Finalmente, realizar un análisis de cohortes para hacer seguimiento longitudinal a graduados de las instituciones de formación docente también afinaría recomendaciones específicas sobre su transición al mundo del trabajo.

5.3 Reflexiones prospectivas

Más allá de los hallazgos puntuales sobre la dinámica entre postulantes y plazas en la UGEL estudiada, conviene plantear algunas reflexiones de alcance más amplio en torno al futuro de la profesión docente y los sistemas educativos contemporáneos a la luz de las tendencias identificadas. En primer término, la vocación pedagógica original está cediendo campo frente a una concepción más instrumental de la labor educativa, en la que prima su valoración como opción laboral en un contexto de creciente competencia y mercado.

Esta reconfiguración a su vez dialoga con transformaciones sociales más amplias, entre las que destacan los efectos ambiguos de la globalización económica y cultural sobre los mercados laborales, profundizando brechas entre regiones y grupos poblacionales. Así, la integración a redes transnacionales de comercio o comunicación no necesariamente democratiza las oportunidades ni garantiza convergencia. Por el contrario, en países como el Perú se reproducen jerarquías geográficas y sociales históricamente arraigadas.

Ante este panorama, repensar el rol docente y mejorar su formación constituyen dimensiones centrales. Como plantea Reimers (2020), más allá de saberes específicos, en el mundo global urge capacitar profesores con nuevas habilidades blandas para modelar actitudes cívicas, pensamiento crítico y competencias interculturales imprescindibles frente los acelerados cambios tecnológicos que reconfiguran las sociedades

contemporáneas. Solo así podrán contribuir a una ciudadanía plena y una inserción competitiva pero justa de las nuevas generaciones en los ámbitos laborales y organizacionales del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo Nacional. (2020). *Políticas de Estado y Planes de Gobierno 2020-2030*. <https://www.ceplan.gob.pe/politicas-y-planos/>

Andrade, L. (2019). Formación docente: Tendencias y retos en el contexto de la nueva reforma educativa en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(177). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/issue/archive>

Balarín, M. y Escudero, K. (2019). *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú* [Archivo PDF]. Grupo de Análisis para el Desarrollo Educativo. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/508>

Banco Central de Reserva del Perú. (2021). *Reporte de Inflación. Panorama actual y proyecciones macroeconómicas 2021-2023*. <https://www.bcrp.gob.pe/docs/Publicaciones/Reporte-Inflacion/2021/diciembre/reporte-de-inflacion-diciembre-2021.pdf>

- Benavides, M., León, J., Haag, F. y Cueva, S. (2021). *Invirtiendo para el futuro: ¿cuánto le cuesta al Perú la mala calidad de la educación?* [Archivo PDF]. Grade. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/AI-71.pdf>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bustamante, J., Condori, M. y Ramírez, R. (2021). Metodologías activas para una pedagogía transformadora. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 25(2), 213-231. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/index>
- Carbonell, J. (2021). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Ediciones Morata. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/2648277>
- Casillas, M., Chain, R. y Jácome, N. (2019). Origen social de los profesores y sus competencias: una primera exploración al caso mexicano. *Perfiles Educativos*, 41(163), 150-168. https://perfileseducativos.unam.mx/iissue_pe/index.php/perfiles/issue/archive
- Cassasus, J. (2020). Profesión docente en Latinoamérica: Diagnóstico y propuestas para superar su crisis. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 119-129. <https://doi.org/10.5093/pi2020a14>
- Castillo, S. (2019). *Equidad y calidad en educación: Situación y propuestas de política*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://iep.org.pe/>

Castro, J. y Yamada, G. (2019). Hacia la transformación del sistema de formación docente en el Perú: Balance y agenda pendiente. *Politai: Revista de Ciencia Política*, 10(19), 53-72. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/politai/issue/archive>

Centro Nacional de Planeamiento Estratégico. (2021). *Perú 2050: Tendencias globales y regionales*. <https://www.gob.pe/institucion/ceplan/informes-publicaciones/3203214-peru-2050-tendencias-globales-y-regionales>

Chiroque, S. (2020). Segregación educativa y desigualdad de oportunidades en el sistema escolar peruano. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 79-95. https://www.rinace.net/rlei/rlei_home.html

Cobaza, L. y Barreda, A. (2019). Culturas académicas y formación docente en el Perú. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 629-650. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/issue/archive>

Cobo, R. y Martínez, P. (2020). *Análisis de políticas de formación inicial docente en América Latina*. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. <https://dds.cepal.org/redesoc/ficha-red-actores?id=1658>

Covarrubias, C. (2021). *La política de formación docente en el Perú y sus desafíos*. Foro Educativo. <http://foroeducativo.org/category/noticias/>

DelMastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 5(1). <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/upload->

s/2020/03/282-Texto-do-artigo-1138-1-10-20200221.pdf

- Díaz, F. (2011). *Formación docente en el Perú: Realidades y tendencias*. Grade. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4158/Formaci%c3%b3n%20docente%20en%20el%20Per%c3%ba%20realidades%20y%20tendencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, H. y Ñopo, H. (2016). *La carrera del maestro en el Perú*. [Archivo PDF]. GRADE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/>
- Foro Económico Mundial. (2020). *The global competitiveness report 2020* [Archivo PDF]. http://www3.weforum.org/docs/WEF_TheGlobalCompetitivenessReport2020.pdf
- Goicochea, K. (2021). *Competencia digital y autoeficacia en el uso de TIC de docentes de primaria* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17742/GOICOCHEA_INUMA_KAREN_VANESSA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gonzales, J. y Núñez, I. (2020). La situación actual de la formación inicial docente en el Perú. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 1-31. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/issue/archive>
- Huamaní, P., León, L., y Medina, M. (2020). Uso de recursos tecnológicos en escuelas secundarias públicas de Lima. *Socialium*, 5(2), 33-56. <https://revistas.uncp.edu.pe/index>

php/socialium/index

Imbernón, F. (2021). Nuevos escenarios digitales del profesorado: Las funciones docentes ante el desafío de la sociedad postmoderna. *Foro de Educación*, 19(1), 15-34. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/issue/archive>

Martínez, F. (2021). Los sistemas nacionales de formación de maestros. Problemas comunes y políticas divergentes. *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RE-LIEVE/issue/archive>

Matos, J. (2019). La profesionalidad de los docentes peruanos: Entre la confusión burocrática y la reivindicación gremial. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 441-487. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/issue/archive>

Ministerio de Economía y Finanzas. (2021). *Marco Macroeconómico Multianual 2022-2025*. <https://www.gob.pe/institucion/mef/informes-publicaciones/2124513-marco-macroeconomico-multianual-2022-2025-mmm>

Ministerio de Educación. (2003). *Ley General de Educación (Ley N.º 28044)*. <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/ley-general-de-educacion%3Bn-ley-n%C2%B0-28044>

Ministerio de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La Educación que queremos para el Perú*. <https://>

www.minedu.gob.pe/DelInteres/xtras/PEN-2021.pdf

Ministerio de Educación. (2017). *Censo Escolar*. Escale - Estadística de la Calidad Educativa. <http://escale.minedu.gob.pe/enedu-2017>

Ministerio de Educación. (2018). *Plan Nacional de Fortalecimiento permanente*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf>

Ministerio de Educación. (2019). *Estadística de la Calidad Educativa*. <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias>

Ministerio de Educación. (2019). *Resultados de la Evaluación Censal de Docentes 2019*. <https://www.ugel07.gob.pe/noticia/resultado-de-la-evaluacion-censal-escolar-2019/>

Ministerio de Educación. (2021). *Ejemplos de situaciones significativas de Desarrollo personal y ciudadano para la evaluación diagnóstica. Nivel de Educación Básica Alternativa, Ciclo Avanzado* [Archivo PDF]. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7263>

Montero, E., Villalobos, J. y Valverde, A. (2020). Retos y desafíos de la educación superior para la formación integral desde un enfoque transdisciplinario. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-26. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/archive>

Moreno, T. (2020). La docencia y sus competencias en el mundo digitalizado. *Apertura*, 12(1), 6-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=24335>

- Navarro, G. (2019). *Formación inicial docente en el Perú: Factores institucionales y personales asociados al rendimiento académico de estudiantes del último año de pedagogía* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/6;jsessionid=F9B73264D36A-1CB911BFFC66C2DA4557>
- Núñez, I. y Vega, C. (2020). Políticas de formación docente en el Perú: Balance y propuestas. *Educación*, 28(55), 73-96. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/issue/archive>
- Oliart, P. (2011). Políticas educativas, cultura y sistema escolar en el Perú. *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, 2(2). https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/1179/Oliart_Politicasyeducativasculturasistemaescolarperu.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Oré, M. y Diez, H. (2020). *Tiempo de permanencia de docentes en instituciones educativas de Fe y Alegría: un estudio de caso en Lima* [Archivo PDF]. <http://www.grade.org.pe/creerparaver/docs/Tiempo%20de%20permanencia%20de%20docentes.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Convención Mundial sobre la Educación Superior*. <https://www.unesco.org/es/higher-e>

ducation/global-convention

- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *La educación durante la COVID-19 y después de ella*. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Peralta, M. (2020). Comunidades de práctica docente: Claves para la formación inicial de profesores. *Sophia*, 26, 199-217. <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/issue/archive>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó. <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar.pdf>
- Quilaqueo, D. y Merino, M. (2021). *Interculturalidad en la formación inicial docente*. Universidad Católica de Temuco. <https://inatuzugumew.uct.cl/wp-content/uploads/2019/01/Libro-Interculturalidad-formacion-docente-UCT.pdf>
- Ramos, F. (2020). *Competencias profesionales de los docentes de Educación Básica Regular: Percepciones de estudiantes universitarios de carreras pedagógicas* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional - PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/>
- Rentería, E. y Quintero, J. (2019). Formación docente: Desafíos y prospectiva. *Educación y Educadores*, 22(2), 159-177. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/issue/archive>

- Sánchez, G., Gómez, W. y Olivera, H. (2019). Sistema educativo peruano: Balance y agenda pendiente. *Apuntes: Revista de Ciencias Sociales*, 46(83), 103-132. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/47020>
- Talavera, M. (2019). Habilidades sociales en estudiantes de Pedagogía de una universidad particular de Lima Este. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 5-50. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/issue/archive>
- UNESCO. (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*. Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225654_spa
- UNESCO. (2019). *Desarrollo docente para una educación transformadora. Tendencias mundiales, desafíos y oportunidades*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372485>

