



UNIVERSIDAD CATÓLICA LOS ÁNGELES
CHIMBOTE

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN**

**DESEMPEÑO DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
EN EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL EN EL CEBE SEÑOR
DE LOS MILAGROS, HUARAZ, 2021**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE SEGUNDA
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN: EDUCACIÓN BÁSICA
ESPECIAL CON MENCIÓN EN RETARDO MENTAL**

AUTOR

ONCOY ESPINOZA, ADELAIDA

ORCID: 0000-0002-3024-8010

ASESORA

PEREZ MORAN, GRACIELA

ORCID: 0000-0002-8497-5686

CHIMBOTE – PERÚ

2021

2. EQUIPO DE TRABAJO

AUTOR

ONCOY ESPINOZA, Adelaida

ORCID: 0000-0002-3024-8010

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Estudiante de Pregrado,
Chimbote, Perú

ASESORA

Pérez Morán, Graciela

ORCID: 0000-0002-8497-5686

Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, Facultad de Educación y
Humanidades, Escuela Profesional de Educación, Chimbote, Perú

JURADO

Zavaleta Rodríguez, Andrés Teodoro

ORCID ID: 0000-0002-3272-8560

Carhuanina Calahuala, Sofia Susana

ORCID ID: 0000-0003-1597-3422

Muñoz Pacheco, Luis Alberto

ORCID ID: 0000-0003-3897-0849

Hoja y firma del jurado

.....
Carhuanina Calahuala, Sofia Susana

Miembro

.....
Muñoz Pacheco, Luis Alberto

Miembro

.....
Zavaleta Rodríguez, Andrés Teodoro

Presidente

.....
Pérez Morán, Graciela

Asesor

Hoja de agradecimiento

Agradezco principalmente a Dios,
por ofrecerme la oportunidad de terminar uno de mis proyectos de vida, a pesar de las
circunstancias que pasamos en la realidad actual.

Gracias a mis hijas y familia,
por apoyarme en cada uno de mis metas, ser constantes con su presencia en la manera
de que pueda seguir con mis triunfos que voy logrando.

Dedicatoria

El presente trabajo del proyecto de investigación lo dedico en primer lugar a Dios, por darme la fuerza de continuar con lo planeado en mi vida.

A mi esposo, a mis hijas y familia, el cual es el motor de cada uno de mis logros que se acontece en mi vida.

Adelaida.

Resumen

La investigación titulada Desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021, se desarrolló por las experiencias vivenciadas durante más de 3 años de labor en calidad de docente destacada administrativamente, pudiendo observar in situ la labor que se desempeña en el CEBE “Señor de los Milagros”. Se evidenció que los docentes que laboran en dicha institución, no cuentan con formación profesional en Educación Básica Especial, esto debido a que en el sistema de formación inicial docente no se cuenta con dicha especialidad que el Estado no ha previsto superar, como una gran debilidad, en la formación de profesionales para estudiantes con necesidades especiales; los docentes cuentan con diversas carreras presionales en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, con especializaciones y/o actualizaciones en educación especial, mientras que una minoría con una segunda especialidad. Por ello el presente trabajo ha buscado determinar de qué manera el desempeño docente se relaciona con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021, la investigación planteada fue con el diseño correlacional, para ello se aplicó una encuesta a los docentes teniendo como variables el desempeño docente y la educación inclusiva. Las teorías empleadas se relacionaron básicamente al desempeño docente y su importancia en la educación de calidad; y, la educación inclusiva como parte de la política de gobierno de atender a la población más débil del sistema educativo. Concluyéndose que existe una relación directa entre las dos variables, que en el presente caso se encuentra en el nivel poco adecuado, por las habilidades de formación profesionales de los responsables de brindar atención a los estudiantes con habilidades diferentes.

Palabras clave: Calidad Educativa, Educación Básica Especial, Formación inicial docente, identidad docente, necesidades de aprendizaje, política inclusiva.

Abstract

The research entitled Teaching performance and inclusive education in special basic education at CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021, was developed by the experiences lived during more than 3 years of work as an administratively outstanding teacher, being able to observe in situ the work carried out in the CEBE “Señor de los Milagros”. It was evidenced that the teachers who work in said institution do not have professional training in Special Basic Education, this because in the initial teacher training system there is no such specialty that the State has not planned to overcome, as a great weakness , in the training of professionals for students with special needs; teachers have various pressure careers at the levels of initial, primary and secondary education, with specializations and / or updates in special education, while a minority with a second specialty. For this reason, the present work has sought to determine how teacher performance is related to inclusive education in the CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021, the research proposed was with the correlational design, for this a survey was applied to teachers having as variables the teaching performance and inclusive education. The theories used were basically related to teaching performance and its importance in quality education; and inclusive education as part of the government policy to serve the weakest population in the educational system. Concluding that there is a direct relationship between the two variables, which in the present case is at the inappropriate level, due to the professional training skills of those responsible for providing care to students with different abilities.

Keywords: Educational Quality, Special Basic Education, Initial teacher training, teacher identity, learning needs, inclusive policy.

Índice de Contenido

Título de la tesis.....	i
Equipo de Trabajo.....	ii
Hoja de firma del jurado y asesor.....	iii
Hoja de agradecimiento y/o dedicatoria.....	iv
Resumen y abstract.....	vi
Contenido.....	viii
Índice de tablas.....	x
Índice de gráficos.....	xi
I. Introducción.....	12
II. Revisión de literatura.....	13
2.1. Antecedentes.....	13
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	13
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	17
2.1.3. Antecedentes Locales o regionales.....	19
2.2. Marco teórico y conceptual:.....	23
2.2.1. Bases teóricas de la investigación.....	22
2.2.2. Marco conceptual.....	36
III. Hipótesis.....	42
IV. Metodología.....	43
4.1. Diseño de la investigación.....	43
4.2. Población y muestra	44
4.3. Definición y operacionalización de la variable e indicadores.....	45
4.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos.....	49

4.4.1. Técnica:.....	49
4.4.2. Instrumento:.....	49
4.5. Plan de análisis.....	50
4.6. Matriz de consistencia.....	50
4.7. Principios éticos.....	51
V. Resultados.....	52
5.1. Resultados.....	52
5.2. Análisis de resultados.....	56
VI. Conclusiones.....	59
Aspectos complementarios	
Referencias bibliográficas.....	61
Anexos.....	64

Anexo 1: Instrumento con su respectiva validación

Anexo 2: Carta de la Institución donde realizo la investigación

Anexo 3: Carta del consentimiento informado

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de desempeño docente en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021.

Tabla 2. Niveles de educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021.

Tabla 3. Relación entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

Tabla 4. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021.

Índice de gráficos

Gráfico 1. Niveles de desempeño docente en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021.

Gráfico 2. Niveles de educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021.

Gráfico 3. Relación entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación está relacionada al desempeño docente y la educación inclusiva en las instituciones de Educación Especial, la que se llevó a cabo durante el año 2020, esta investigación es de gran relevancia porque relacionó la función que debe desempeñar el docente en un contexto con nuevos retos y desafíos, contexto en permanente cambio y transformación en búsqueda de una sociedad más equitativa y democrática, que permita la inclusión de los alumnos con necesidades especiales.

Teniendo en consideración que nuestro país desde el año 2012, a través del Ministerio de Educación, implemento el denominado Marco del Buen Desempeño Docente, estableciendo criterios para un mejor desempeño de los profesores para la buena enseñanza, como parte de la política pública del sector en una cultura de equidad. Estos nuevos retos se han venido perfeccionando desde su implementación en Educación Básica Regular, para mejorar los servicios en la Educación Básica Especial. Propósitos que requieren de un gran análisis de las necesidades actuales de los alumnos con habilidades diferentes en el Siglo XXI, para poderles brindar una educación que permita su incorporación a la sociedad sin limitaciones, como práctica de una sociedad inclusiva. Estos modelos se vienen aplicando en América Latina y nuestro país, como parte de la política de Estado que se sustenta en los convenios internacionales del cual somos suscriptores y de las propuestas de organismos como la UNICEF, Banco Mundial, IPEBA, CNE, PEN, SINEACE, que regenta la educación inclusiva en nuestro sistema.

Nuestra preocupación radica en la aplicación de las propuestas antes aludidas, nuestro país no ha asumido responsablemente su rol de ejecutar sus propuestas en la educación inclusiva; la que demostramos con resultados alarmantes, puesto que el

principal problema se relaciona a que los docentes que brindar servicios profesionales a los alumnos con necesidades diferentes, quienes no cuentan con la especialidad para su ejercicio, debido a que en la formación inicial no existe una especialidad profesional, por lo que se espera que futuras investigaciones permita al Estado implementar Planes de Estudio para que futuros profesionales de formación tengan que asumir las necesidades de los alumnos con necesidades especiales, cuyos resultados permitirá investigaciones futuras de los logros en la educación inclusiva.

Con dicha finalidad, la presente investigación se propuso el siguiente objetivo de investigación: Determinar de qué manera el desempeño docente se relaciona significativamente con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021. Porque se buscó determinar como el desempeño docente está directamente relacionada con la educación inclusiva, dentro del Marco del Buen Desempeño Docente (2012), documento que establece los dominios que deben ser implementados para brindar mejores servicios a los estudiantes, que el MINEDU lo identifica en los siguientes términos “Se han identificado cuatro dominios o campos concurrentes: el primero se relaciona con la preparación para la enseñanza, el segundo describe el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela, el tercero se refiere a la articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad, y el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad”. En dicho escenario, la investigación buscó relacionar el primer, segundo y cuarto dominio con la educación inclusiva en búsqueda de que se brinde mejores condiciones educativas a los alumnos con habilidades diferentes.

Los indicadores propuestos en la investigación, se relacionaron específicamente a la formación profesional especializada de los docentes que atiende a los alumnos en educación especial para luego verificar el número de docentes especializados, cómo estos profesionales brindan a los alumnos con habilidades especiales el proceso de enseñanza,

considerando cuáles son las necesidades de aprendizaje de los actores educativos, y cuál es la identidad del docente con su labor en el CEBA Señor de los Milagros de Huaraz.

Con dicha finalidad se empleó como metodología el tipo de investigación cuantitativa y nivel correlacional, para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y evidenciar las dimensiones del buen desempeño docente en el contexto de la educación inclusiva

Con respecto a los resultados, se puede observar en el cuadro cuatro, que el coeficiente de correlación de Spearman es 0.656, el cual indica que existe una relación positiva y moderada entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021. Por lo que se establece una relación directa entre el desempeño docente y la educación inclusiva para niños de Educación Básica Especial.

El presente trabajo de investigación, centró su estudio en la formación profesional de los docentes que laboran en EBE, los mismos que no poseen un título profesional de la especialidad, las necesidades educativas de los niños con capacidades diferentes no se reflejan en programas curriculares de uso exclusivo del nivel especial, por lo tanto los niveles de identidad de los docentes están en función al interés de cada uno para brindar un mejor servicio a los estudiantes del CEBE, por lo que urge mejorar la política de estado sobre el sector educación, con la finalidad de brindar un servicio de calidad a los alumnos con capacidades diferentes.

Se ha observado carencia de información, por ello se observa contradicciones en la aplicación de las propuestas educativas en el país, relacionados a la formación profesional, necesidades de aprendizaje y la dimensión docente, con respecto a la educación inclusiva, por lo que se espera que futuras investigaciones continúen en la investigación de nuestra realidad educativa y el futuro de la educación inclusiva.

II. REVISIÓN DE LITERATURA

2.1. Bases teóricas relacionadas al estudio

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes Internacionales

Ceron, E. Y. (2015) en su tesis para optar el título de especialista en gerencia y proyección social de la educación en la Universidad Libre de Bogotá – Colombia, **titulada** “*Educación inclusiva: una mirada al modelo de gestión de la institución educativa departamental general Santander sede Campestre*”. Proponiendo como **objetivo** presentar lineamientos para un modelo de gestión para la I.E.D. General Santander de Sibaté, sede campestre, con políticas y currículos que den cuenta de procesos de inclusión basados en los cambios institucionales; la **metodología** empleada fue la investigación acción (IA), como una forma de cuestionamiento auto reflexivo realizada por los participantes con la finalidad de mejorar la propia práctica social. **Concluyó** que se evidencio el trabajo y esfuerzo de docentes y directivos por transformar las prácticas educativas dentro de las aulas e integrar a todos los estudiantes en el mismo sistema educativo, en busca de la equidad, igualdad y calidad educativa. Pero los sujetos participantes tienen una concepción limitada sobre el proceso educativo inclusivo, relacionándolo solamente a los estudiantes con deficiencia; siendo una limitación en el campo de la inclusión.

Campoverde, M. L. (2014) en su tesis de licenciatura en ciencias de la educación, mención educación básica en la Universidad Técnica Particular de Loja – Ecuador, **titulada** “*Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa*”.

Belisario Quevedo de la ciudad de Pujilí, provincia de Cotopaxi, Año lectivo 2013-2014”, tuvo como **objetivo** la auto evaluación e identificar el desempeño docente en los ámbitos de la gestión legal, de planificación institucional y curricular, gestión, liderazgo y comunicación; con la finalidad de mejorar la práctica docente. La **metodología** es del tipo cuantitativo, aplicándose en muestras de personas seleccionados y utilizando el análisis estadístico para los resultados, es de tipo exploratorio porque se llega a estudiar a través de algunas técnicas de medición y a través de la observación en el proceso de experimentación de las actividades docentes y es de tipo descriptivo porque nos ayuda a evaluar, analizar los datos reunidos a través del registro de observaciones de las actividades docentes y el cuestionario de autoevaluación de desempeño del mismo para así descubrir cuales variables están relacionadas entre sí. También permitió realizar una descripción y explicación de los aspectos más importantes a que se refirió el problema de investigación en la población de estudio. **Concluyó** que el desempeño docente implica formación académica en gestión legal, planificación del aprendizaje, liderazgo y comunicación; los docentes aplican un modelo educativo tradicional, a nivel institucional hay un trabajo descoordinado y al no existir comunicación entre docentes-alumno no son muy buenos los niveles de aprovechamiento.

Arratia, A. (2010) en su tesis de maestría en Ciencias Sociales en la Universidad de Chile, **titulada** “*Desempeño laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: influencias y percepciones desde los evaluados*”, tuvo como **objetivo** indagar y caracterizar las percepciones que tienen los docentes respecto de la satisfacción laboral y las condiciones de trabajo como factores

influyentes en el desempeño laboral; y comprender la relación entre satisfacción laboral, condiciones de trabajo y los resultados en la Evaluación de Desempeño Docente (EDD) en Chile. La **metodología** empleada es cualitativa se justifica por la necesidad de incorporar las percepciones de los actores centrales del proceso educativo (docentes) con respecto a la Evaluación Docente, y, de esta manera, discutir un tema y analizarlo entendiendo las diferentes lógicas se construyen (importancia de la estrategia cualitativa). **Concluyó** que la profesión docente está inmersa en dos sistemas el escolar y como reflejo de la sociedad actual, uno relacionado a su función y la otra a su rol social, que le brindaran satisfacción laboral. En cuanto al bajo desempeño profesional, es que los docentes no son conscientes de sus condiciones de trabajo, que les produce postergación y frustración profesional y personal.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

García, S. (2019) en su tesis de maestría en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima – Perú **titulada** “*Liderazgo directivo, desempeño docente y rendimiento académico de los estudiantes del 5° grado, nivel secundaria Institución Educativa 5051 “Virgen de Fátima” UGEL Ventanilla – RED 05 – Lima, 2016*”, tuvo como **objetivo** demostrar la relación entre liderazgo directivo, desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes del 5° grado del nivel secundaria de la Institución Educativa 5051 “Virgen de Fátima” Ugel Ventanilla – Red 05 – Lima, 2016, para ello se asoció el liderazgo directivo y el desempeño docente con el rendimiento académico. La **metodología** en la investigación empleó el

diseño correlacional para determinar la relación que existe entre las variables liderazgo directivo, desempeño docente y el rendimiento académico, por su finalidad fue descriptiva, con la finalidad de resolver el problema materia de investigación. **Concluyó** que si no se plantea mecanismos de mejora en la relación liderazgo directivo, desempeño docente y el rendimiento académico, la gestión estratégica de la enseñanza, las capacidades docentes en los aspectos pedagógicos, culturales y políticos, seguirán generando interferencias en los promedios académicos deseados. Para mejorar las dificultades encontradas se debe fomentar un buen clima organizacional, que repercutan en una mejor calificación en los estudiantes; y, en cuanto al desempeño docente, si no se enfatiza planes de mejora en la metodología docente, nuevos conocimientos y el fomento de la socialización en la comunidad educativa los estudiantes seguirán alcanzando sólo promedios regulares.

Mautino, V. I. (2019) en su tesis para optar el grado de maestría en la Universidad César Vallejo, Lima – Perú, **titulada** “*Inclusión educativa y desempeño docente en las instituciones educativas públicas, red 08, Ugel 02, Rímac 2018*”, tuvo como **objetivo** determinar la relación entre la Inclusión Educativa con el desempeño docente en las instituciones educativas públicas, Red 08, UGEL 02, Rímac 2018; relacionando la cultura inclusiva, política inclusiva y la práctica inclusiva con el desempeño docente. La **metodología** tuvo como diseño la investigación cuantitativa, el método hipotético-deductivo, el tipo básica o sustentativa y el nivel descriptivo. **Concluyó** que se determinó la relación entre la Inclusión Educativa con el desempeño docente, ya que hay una muestra de correlación de Rho de Spearman positiva

considerable entre las variables en estudio de ($\rho = 0,616$); y significativa ($\text{Sig} = 0,000 < 0,05$); resultados que se sustentan en los logros positivos en cultura inclusiva, política inclusiva, práctica inclusiva con el desempeño docente.

Alvares, J. M. (2017) en su tesis para optar el grado de maestría en ciencias de la educación en la Universidad Nacional de Educación, Lima – Perú, **titulada** “*Los agentes educativos y su relación con el desarrollo de la educación inclusiva en los estudiantes de la I.E.P. “Clinton Rodham” - Jesús María – 2014*”, tuvo como **objetivo** determinar la relación entre los agentes educativos y el desarrollo de la educación inclusiva en los estudiantes de la I.E.P. Clinton Rodham-Jesús María-2014, para ello se determinó la relación del profesorado, psicólogo y la familia en el desarrollo de la educación inclusiva. La **metodología** fue el enfoque cuantitativo-cualitativo, tipo de investigación básica o sustantiva, diseño no experimental y de tipo correlacional. **Concluyó** que existe una relación significativa entre los agentes educativos y el desarrollo de la educación inclusiva en los estudiantes estableciéndose el coeficiente de correlación de Pearson, manteniéndose una correlación positiva muy fuerte de $r = 0.79$. Además que no existe una relación entre el profesorado y el psicólogo en el desarrollo de la educación inclusiva, pero si entre la familia y el desarrollo de la educación inclusiva.

2.1.3. Antecedentes Locales o regionales

Castro, G. B. (2018) en su tesis para optar el grado de maestro en políticas sociales en la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz – Perú, **titulada** “*Actitud docente hacia la educación inclusiva en la*

Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Huaraz – 2017”, tuvo como **objetivo** determinar la relación entre la actitud docente y la educación inclusiva educativa de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo – Huaraz – 2017, relacionando la actitud docente con las dimensiones nivel de conocimiento, uso de material diferenciado y desarrollo de las relaciones interpersonales. La **metodología** empleada fue el enfoque cuantitativo, de tipo básica, diseño no experimental y de corte transversal. **Concluyó** que existe una relación directa y significativa entre la actitud docente y la educación inclusiva ya que se obtuvo por el coeficiente del r de Spearman lo siguiente: para un nivel de confianza de 95%, que equivale a un valor $\alpha = 0,05$ se ha obtenido $r = 0,393$ con un valor $p = 0,0001$ ($p < 0,05$); porque existe una actitud docente directa y significativa con el nivel de conocimientos, el uso del material diferenciado y el desarrollo de las relaciones interpersonales de la educación inclusiva.

García, G. y Ora, H. N. (2017) en su tesis para obtener el título de licenciado en educación primaria y dificultades de aprendizaje en la Universidad del Santa Nuevo Chimbote – Perú, **titulada** “*Percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva en las instituciones educativas de la zona rural: Chachapoyas, Cambio Puente, La Mora, 14 Incas y Santa Clemencia*”. *Chimbote – 2012*”, tuvo como **objetivo** conocer las percepciones de los docentes sobre la Educación Inclusiva en las instituciones educativas de la zona rural, cuyas dimensiones fueron participación de la comunidad educativa, políticas educativas adecuadas, prácticas inclusivas y participación de la comunidad educativa. La **metodología** de investigación fue descriptivo, diseño descriptivo simple, para establecer propiedades,

características, aspectos importantes de las percepciones de los docentes sobre la educación inclusiva, en una situación determinada. **Concluyó** los docentes de las instituciones educativas de las zonas rurales respondieron de manera favorable en cuanto a las tareas como docentes inclusivos porque promueven políticas inclusivas adecuadas, alientan la cultura y práctica inclusiva, para lograr una formación integral de calidad para los estudiantes.

Goldsmith, H. B. (2016) en su investigación para optar el grado de magister en educación en la Universidad Peruana Unión, Lima – Perú, **titulada** “*Actitud docente y prácticas educativas inclusivas en estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL, Casma, 2014*”, tuvo como **objetivo** determinar la relación entre la actitud docente y el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, 2014, para ello se estableció la relación entre la actitud docente y el uso de estrategias de organización, enseñanza, evaluación, agrupación y adaptación de actividades de estudiantes con necesidades educativas especiales. La **metodología** como tipo de estudio fue el enfoque cuantitativo de tipo no experimental, diseño correlacional de corte transversal y el método hipotético deductivo. **Concluyó** que la actitud docente guarda relación directa y significativa con el uso de prácticas educativas inclusivas de estudiantes con necesidades educativas especiales en instituciones educativas públicas de la UGEL de Casma, refrendado por el Chi-cuadrado de Pearson = 39,472 g.l. = 2 y $p = ,000 < .05$. Y el estadístico Rho Spearman muestra un coeficiente de correlación = .364 y Valor $p = .000 < \alpha$; y, con la relación directa y significativa del uso de estrategias de organización, manejo

efectivo del aula, estrategias de enseñanza y evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

2.2. Marco teórico y conceptual

2.2.1. Bases teóricas de la investigación

2.2.1.1. Desempeño docente

Pérez (2008) lo define como: “el conjunto de acciones que con alta motivación, preparación pedagógica y creatividad realiza el profesor, durante el desarrollo de su actividad, lo cual se manifiesta, tanto en el proceso como en el resultado de esta, orientada a lograr la formación integral de la personalidad de cada uno de sus alumnos, con un enfoque desarrollador y diferenciado, tomando como base el conocimiento de sus posibilidades y, en particular, sus necesidades, motivaciones, vivencias y proyectos de vida”.

Según Castañeda y Álvarez (2007), cuando se refiere al desempeño profesional del profesor lo conceptualiza como "el conjunto de acciones cotidianas que realiza el maestro en la organización y conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la interacción con sus alumnos, la comunidad escolar y la comunidad en general, con el propósito de obtener resultados significativos en términos de aprendizaje y cambios de conducta".

Mientras que Morales y Pérez Álvarez (2007), lo definen como "la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo. Esta se expresa en el comportamiento o la conducta real del trabajador en relación con las otras tareas a cumplir durante el ejercicio de su profesión".

El MINEDU en su publicación Marco de Buen Desempeño Docente (2012), nos refiere “Son necesarios cambios profundos en la práctica de la enseñanza, en los mecanismos para profesionalizar el trabajo docente y revalorar el saber pedagógico de los maestros en la sociedad. Ése es el desafío que el Estado peruano, los docentes y la sociedad requieren afrontar de manera concertada, colaborativa y sostenida. En esta orientación, se requiere concordar previamente una visión prospectiva de la profesión docente con los

diversos actores involucrados en el ejercicio, promoción, desarrollo y regulación de la docencia”. Y, que para “la construcción de un Marco de Buen Desempeño Docente es principalmente un ejercicio de reflexión sobre el sentido de esta profesión y su función en la sociedad, la cultura y el desarrollo con equidad”.

Por otro lado, como consecuencia de la optimización del trabajo docente, que contribuya a mejorar y desarrollar el aprendizaje formativo, esta acción se reflejará en la calidad de la enseñanza y los logros adquiridos por los alumnos.

Para un mejor entendimiento de la corriente en Latino América, sobre el proyecto de mejoramiento del desempeño docente, debemos evaluar sus orígenes y las corrientes detractoras, que se desarrolla a continuación.

2.2.1.2. La educación en América Latina y el desempeño docente

En el escenario educativo del nuevo siglo en América Latina, el desempeño docente ha cobrado un protagonismo relevante, unos vinculados a la formación profesional y la evaluación de los docentes revaloraron su rol en el proceso educativo; sobre este tema Robalino (2005) indica que los docentes son profesionales provistos de un capital social y cultural que los convierta en sujetos sociales deliberantes y capaces de participar, reflexionando y dialogando, en la toma de decisiones educativas y sociales. Los estudios efectuados reconocen la importancia de los docentes en el logro de la calidad educativa, propósito principal de la educación.

Estas acciones se han venido implementando gracias a las evaluaciones de las reformas educativas implementadas a partir del año 1990, en toda América, acciones que permitieron concertar la legitimación social y los acuerdos para renovar los sistemas educativos, como lo sostiene Gajardo (1999).

Los cambios de políticas educativas fue una constante búsqueda del derecho a una educación de calidad, para ello debieron implementarse procesos de participación más efectivos y formular políticas integrales e intersectoriales, con respecto a políticas para docentes, con la finalidad de que se involucren en la formulación de dichas políticas, como forma de

involucrarlos en la solución de los problemas educativos. El carácter intersectorial de las políticas públicas se concreta pues en las alianzas entre distintos sectores involucrados en el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes y en la inclusión de estrategias de apoyo al mejoramiento de la condición docente en las agendas políticas de cada sector (OREALC – UNESCO, 2007).

Al respecto Cuenca (2007), en su informe del diálogo nacional promovido por el Consejo Nacional de Educación, refiere que la renovada visión sobre lo que debiera ser la formación docente se asentó en la necesidad de concebir la formación inicial y la capacitación para docentes en servicio de manera articulada. Se debía para ello, renovar las formas decimonónicas que tenían las instituciones de formación docente (Imbernón, 2001), concebir la capacitación de los docentes en servicio como un proceso complementario y no remedial de la formación inicial (Cuenca, 2007), y construir espacios que vinculen a dicha capacitación con la formación inicial a través, por ejemplo, de programas de acompañamiento a docentes noveles (Marcelo, 2009).

Un aspecto fundamental fue el reconocimiento de los docentes como actores protagónicos del cambio educativo. Con esta idea se abandonaron las posiciones que consideraban el papel de los docentes como un insumo más del sistema. Este protagonismo significa, en palabras de Magaly Robalino (2005), que los deben participar en la toma de decisiones educativas y sociales. Así pues, no existen actualmente en América Latina documentos orientadores de políticas educativas o plataformas legales que no expresen directa y enfáticamente la importancia del trabajo de los docentes en el éxito educativo.

En cuanto a la distribución de los recursos económicos del Estado, el Banco Mundial (2006), concluye “La noción de que el gasto público beneficia a los pobres de un modo desproporcionado como resultado de elecciones particulares, antes que por decisiones de política, sugiere la necesidad de analizar el gasto dentro del sector público con mayor detenimiento”. Es decir, que el Estado no invierte en la educación de las clases menos favorecidas, sino en los sectores que tienen mejores condiciones económicas, las mejores

instituciones educativas públicas se encuentran en las zonas urbanas, mientras que las rurales padecen del abandono del sector educación, más evidente en las zonas alto andinas y amazónicas, en todo América latina.

En cuanto a la calidad educativa, en la evaluación efectuada por el Banco Mundial, establecen tres recomendaciones que debieron aplicarse, como: La necesidad de generar estándares de calidad básicos, metas de calidad y sistemas de medición de calidad; sistema de evaluación de los estándares y metas de calidad, e invertir en el fortalecimiento de la capacidad institucional. Sobre el primer punto, en nuestro país se ha implementado en el 2006 el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la calidad educativa (SINEACE), mediante la Ley 28740; en cuanto a la segunda recomendación, se recomendó que la evaluación está en función directa a los resultados de los beneficiarios de los servicios de calidad, como un derecho, y la tercera relacionada a la inversión en la formación, capacitación de los profesionales según las necesidades pedagógicas de los usuarios del servicio.

2.2.1.3. El desempeño docente y la evaluación docente

Como se explicó anteriormente, el desempeño docente está relacionado con la calidad educativa, mejores docentes mejor educación, particularmente en América Latina a finales del siglo XX se implementó en todos la denominada reforma educativa, promovidas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, estas innovaciones no han satisfecho las metas básicas de equidad y justicia en el acceso a la educación, lo que representa un lastre en el trabajo por la calidad de este servicio; la calidad educativa está asociada a un conjunto de factores entre los que se cuentan los factores económicos, políticos, culturales, científicos y tecnológicos, así como el factor humano: el desempeño docente, que resulta vital para los cambios que se pretenden en una educación de calidad.

En ese orden, se señalan las limitaciones que se presentan hoy en el proceso de formación inicial y continua del personal docente, así como los desafíos que debe encarar como parte de su desempeño para brindar una respuesta coherente que implica una educación de calidad en el presente siglo

y los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se viven a diario. (Escribano, 2003).

Escribano en su ensayo crítico del desempeño docente como factor ligado a la calidad educativa, expresa que existe una gran insatisfacción en la calidad de la educación; al respecto menciona: “los estudios actuales sobre la educación resalta la insatisfacción y la crítica a los sistemas educativos por la débil pertinencia expresada en la inoperancia de la formación que se dispensa en las instituciones educativas y las necesidades que señala la vida social, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el propio ser humano en sus actividades vitales”, como producto de las prácticas neoliberales y la imposición de su racionalidad instrumental, esta influencia: “hace ver la educación desde una perspectiva “economicista”, en la que importa su rentabilidad, además, se hacen comunes criterios de eficientismo, así como el desarrollo rápido de determinadas competencias en detrimento de la necesaria formación humanística que debe identificar a cualquier docente” (Guadarrama, 2008; Torres, 2001).

Las incoherencias del modelo impuesto por los organismos que financian las reformas están relacionadas a su aplicación generalizada en toda América Latina, como se expone a continuación:

Para tener un nuevo modelo educativo en Latinoamérica que aborde la diversidad en la unidad, se requieren enfoques o propuestas pedagógicas contextualizadas a los procesos socio-económicos y culturales de la región, como en su momento lo fue la pedagogía de Paulo Freire y el movimiento de la escuela nueva, con orientación a la generación de sociedades del conocimiento (Tobón, González, Nambo, & Vázquez, 2015).

Las limitaciones que por otro lado lo sostiene Elmys Escribano, cuando se refiere a la educación en América Latina, nos menciona como las principales insatisfacciones:

1. Este evidenciado que existen millones de personas con analfabetismo, reflejo de la incapacidad de los sistemas educativos de América, que aún son incapaces de resolver esta necesidad en pleno siglo XXI; sumado a la existencia de otros

tipos de analfabetismo contemporáneo: el funcional y el digital, que complejiza de manera notable, logros sostenibles en el trabajo por la calidad. (Martínez, Truco & Palma, 2014; SITEAL, 2013)

2. No está garantizado el acceso, en pleno siglo XXI, con igualdad de posibilidades para la inclusión social de todas las personas en los sistemas educativos de América Latina. Aún existen en las instituciones educativas rezagos por sus diferencias de origen de los alumnos: etnias, culturas, religión, procedencia social, género, particularmente por sus habilidades diferentes.
3. No se fomenta el aprendizaje autónomo para toda la vida, los alumnos aún son dependientes al momento de elaborar sus propios proyectos de vida, que le permita conducirse con satisfacción y autonomía.
4. No se estimula y desarrolla la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico desde la escuela.
5. Existen muchas limitaciones para desarrollar una sociedad de la información, pese al uso creciente de las TIC en la vida social y la cultura (Adams Becker & et al, 2017; SITEAL, 2014; Sunkel, Trucco & Espejo, 2013; UNESCO, 2013).

En América la desigualdad y la pobreza son los principales obstáculos y amenazas para alcanzar la calidad educativa, como meta del buen desempeño docente. La situación de pobreza limita el acceso a la educación y obstaculiza el aprovechamiento del estudio y de las oportunidades educativas por parte de los alumnos y alumnas. Es necesario apreciar, de modo dinámico y multidimensional, el problema de la pobreza y su incidencia en la educación en América Latina. La relación expuesta se sostiene en la afirmación de Juan Carlos Tedesco (2010): “la calidad de la educación la definen los maestros y los profesores, ningún país ofrece mejor educación o educación de mayor calidad más allá de la calidad de sus maestros”. En este orden de ideas, si la calidad educativa está asociada con el buen desempeño docente, entonces para lograr este propósito en beneficio de la sociedad, las

instituciones educativas deben contar con profesionales especializados, con una sólida formación y con la plena convicción de que cumplirán cabalmente su profesión. Entonces la formación inicial del profesional debe responder a las necesidades del contexto, “con una filosofía de la educación que esté vinculada a la historia y a la cultura” (Chávez, 1995).

La preocupación más alarmante en nuestro continente es la desigualdad y la pobreza, se ha constituido como obstáculo y amenaza creciente para alcanzar una educación de calidad. Porque limitan el acceso a la educación y de las oportunidades educativas por parte de los alumnos y alumnas, en los diferentes niveles y programas de formación educativa.

Al respecto Van de Velde (2016), con respecto a las necesidades educativas de los estudiantes, no satisfechos, categóricamente expresa: “Calidad educativa es necesariamente calidad para todas y todos. Al no ser así, entonces no es calidad. Implica educación incluyente, sin discriminación, con respeto a la diversidad, incluso su disfrute sincero. Integra y se basa en cooperación genuina, como eje educativo integrador e incluyente por excelencia”.

Mientras la desigualdad y la extrema pobreza sea parte de nuestras sociedades injustas, la educación no responderá a las necesidades de la sociedad actual. También se debe considerar que la calidad de la educación, dependerá de los recursos adecuados y pertinentes, infraestructuras modernas con buen equipamiento, con docentes altamente especializados, con formación profesional en el nivel o modalidad educativa donde ejerce su función; participación de todos los actores educativos implicados (internos y externos), con participación y compromiso de mejora del servicio educativo.

2.2.1.4. Situación de la educación en el Perú y el desempeño docente

En el inicio de siglo XXI tenemos un sistema educativo peruano con muchas contradicciones. Tenemos que los indicadores de eficiencia mostraban avances muy importantes en la cobertura del servicio educativo; MINEDU (2010), manifiesta que en el país tenemos los mayores niveles de cobertura de educación preescolar (3 a 5 años) en América Latina, la matrícula en primaria alcanza porcentajes superiores al 97%, mientras que en

secundaria cada vez más jóvenes se matriculan, alcanzando un 87%. El Consejo Nacional de Educación, propuso la construcción consensuada de políticas educativas, presenta una propuesta de Proyecto Educativo Nacional convencido de que “desde el principio quedó claro que se requería abrir muchos espacios de diálogo y debate con actores de los diversos sectores de la vida nacional y que ello debería hacerse también en todas las regiones del país” (CNE, 2005).

Pero los compromisos adquiridos en las reuniones de trabajo y consolidados en la política educativa nacional, comisionaron con un sistema educativo inequitativo, con serios problemas de calidad educativa, problemas de aprendizaje (comprensión lectora y matemática) y serios problemas de cambios de políticas educativas, refrendados en los diseños curriculares; mostrando poca seriedad en los compromisos adquiridos y políticas de gobierno para implementar políticas educativas coherentes y sostenibles.

La inequidad del servicio educativo es evidente en el país, donde existe una categorización de las escuelas públicas, la evidencia son las que se encuentran en la zona urbana y la rural, que marcan la diferencia de las escuelas de pobres y de los más pobres. Los menos favorecidos que provienen de los niveles socioeconómicos menos privilegiados son los que tienen lo más bajos rendimientos escolares.

Sumado a lo expuesto, el centralista del país, las prácticas de corrupción y el irresponsable ejercicio de ciudadanía trajeron como consecuencia que la endeble institucionalidad educativa del país se vea seriamente afectada. El Estado burocrático y un proceso de regionalización endeble trajeron consigo que lo pedagógico sea postergado y el énfasis del trabajo sea en los aspectos administrativos del sistema. Los órganos desconcentrados del sector educación no manejaban pliegos presupuestales, para resolver sus necesidades educativas inmediatas. Al extremo que en los primeros años del siglo XXI la Defensoría del Pueblo señaló que el sector educación ocupaba el primer lugar en las instituciones con mayores actos de corrupción.

En los últimos 10 años se caracteriza por tener un inicio marcado para el cambio, sobre la situación docente, el MINEDU para superar el problema de valoración del docente se planteó tres pilares:

1. El reconocimiento del docente como sujeto protagónico,
2. La necesidad de orientar las políticas docentes hacia el desarrollo profesional y
3. La importancia de concebir una formación inicial reformada y articulada con formas creativas de capacitación.

En el año 2001 se suscribe un nuevo proyecto de cooperación con el Banco Mundial, en el entendido que la anterior había fracasado como es el caso de Programa de Articulación del año 1994; liderado por la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD), equipo que trabajó una nueva propuesta sobre la base de la anteriormente presentada, con el nombre de Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos (Escobar y Cuenca, 2001). Esta propuesta se convirtió en el insumo principal para diseñar el componente de revaloración de la carrera docente, propósito del nuevo proyecto de cooperación con el Banco Mundial.

Luego de la generalización del Plan Piloto de Modernización de la Formación Docente, el Ministerio de Educación diseñó el Sistema Nacional de Formación y Capacitación Permanente (SNFCP) que tuvo por finalidad articular la formación inicial de los docentes con la capacitación en servicio, poniendo énfasis en la formación en contenidos curriculares, lográndose reorientar la política de formación docente.

En el año 2007, se implementó la evaluación censal a los docentes y se suspendió el SNFCP para dar paso al Programa Nacional de Formación y Capacitación Permanente (PRONAFCAP), este nuevo programa continuo realizando talleres de capacitación basados en la actualización de conocimientos disciplinares y de manejo curricular.

Posteriormente el gobierno impulsó un conjunto de medidas para “mejorar” la calidad de la formación inicial. Entre las más importantes estuvieron la evaluación única para postulantes a los Institutos Superiores Pedagógicos, y la nota 14 como requisito de ingreso, la oferta de becas de estudios de docencia para los mejores estudiantes egresados de la escuela pública, la restricción de contratar a docentes que no provenían del tercio superior en su institución de formación superior, la suspensión de ingreso a los programas no regulares para obtención del título y grados en la carrera

docente, y la prohibición de creación de facultades, escuelas, filiales, programas y otros que conduzcan a la obtención del título profesional o grado académico en Educación.

Habiendo transcurrido más de 15 años de implementación de programas y planes de formación docente, tanto inicial como en servicio, en el nuevo modelo de formación docente, el panorama se presenta aún confuso en cuanto a la calidad del desempeño docente. Por un lado los programas de capacitación continúan buscando suplir las deficiencias de la formación inicial, porque aún no se implementa eficientemente el sistema de formación continua. Para el caso de la formación inicial, el tema no es muy diferente, debido a que los cambios propuestos sólo abordan temas “de forma” antes que “de fondo”, las modificaciones de los Planes Curriculares de la formación inicial de los profesores no alcanzan las mejoras deseadas, pues en estricto, las reformas curriculares no se concretan y se siguen formando docentes de manera decimonónica (Imbernón, 2001).

Durante el 2007 en la gestión de José Antonio Chang, el tema de la evaluación docente cobra mayor presencia en la agenda pública. Los primeros intentos de evaluación de los docentes, tanto como línea de base para la capacitación, como para el ingreso a la carrera pública magisterial, estuvieron teñidos de imprecisiones técnicas, pero sobre todo de grandes dosis de desconfianza. La idoneidad técnica de los procesos, la asociación de la investigación con premios y con castigos, el diseño restringido de la evaluación fueron solo algunos de los elementos que caracterizaron la evaluación docente en el último tiempo. Poco se aprendió de lo hecho hasta el momento en el país y en la región.

Durante el gobierno de Toledo, en el 2008, nuevamente se entranpo el proceso de modernización de la educación, con la implementación de una evaluación con pérdida de la estabilidad laboral, la meritocracia, la pugna por los derechos de los niños frente al de los docentes ocuparon la agenda educativa y los debates de la flamante Ley de Carrera Pública Magisterial, sin que esta Ley busque el desarrollo profesional de los docentes. Cuya vigencia fue hasta el 2012, cuando se promulga la Ley de la Reforma Magisterial, que aún no revaloriza, como debería de ser, la labor que cumple el docente en el

aula; la que ha quedado evidenciado durante la emergencia sanitaria del 2020, don se ha logrado superar las dificultades de conectividad para brindar una educación remota.

a) El desempeño docente en el Perú

Nuestro país no ajeno a los cambios en el escenario de América Latina, incorporó la situación del docente en la agenda educativa nacional, a finales del año 2000, el concepto de desarrollo profesional docente fue el eje articulador de las discusiones sobre el tema. Así mismo, el país inició procesos de construcción de políticas educativas de manera distinta a lo que se había hecho hasta el momento. Es así que a mediados del 2010 los docentes de 16 regiones se reunieron en jornadas de trabajo para reflexionar sobre el significado del desempeño docente y buscó emprender un proceso que contribuya con la cohesión de los grupos de trabajo que durante dos años construyeron los criterios de buen desempeño, plasmados en el manual denominado Marco del Buen Desempeño Docente (2012).

Su construcción de este denominado “Marco de Buen Desempeño Docente es principalmente un ejercicio de reflexión sobre el sentido de esta profesión y su función en la sociedad, la cultura y el desarrollo con equidad. Constituye un proceso de deliberación sobre las características de una enseñanza dirigida a que niñas, niños y adolescentes logren aprendizajes fundamentales durante el proceso de su educación básica, y aspira a movilizar al magisterio hacia el logro de un desarrollo profesional permanente que garantice estos aprendizajes. Se trata de un ejercicio muy significativo, por ser la enseñanza y el quehacer de los docentes un asunto público de gran importancia para el bien común”.

Sustentando su postura “En consecuencia, la sociedad actual pide a los educadores preparar a las nuevas generaciones para afrontar los desafíos de una sociedad futura aún en construcción. Los cuestionamientos sociales a los sistemas escolares y a los propios docentes exigen sistemas de desarrollo profesional que aseguren una

formación del magisterio a la altura de los cambios sociales, que los acompañe y hasta los anticipe”.

En cuanto la docencia y los aprendizajes fundamentales, estas para la concretización de los aprendizajes fundamentales requieren cambios sustanciales en los saberes, prácticas y relaciones intersubjetivas que desarrollan los docentes. Los cambios que se demanda de la docencia, previstas en el Marco del Buen Desempeño Docente (2012), son:

1. Enfoque sobre el aprendizaje	Tránsito de la asimilación acrítica de conocimientos al principio de la participación activa del estudiante en la producción del conocimiento.
2. Enfoque sobre el sujeto que aprende	Tránsito de una percepción subvaluada y prejuiciada del que desempeña el rol de aprendiz, al de un reconocimiento y valoración tanto de su potencial y su diversidad como de su autonomía.
3. Enfoque sobre las oportunidades de aprendizaje	Tránsito del espacio reducido y sobrepautado del aula como espacio privilegiado de aprendizaje, al espacio mayor del entorno, la cultura y los diversos procesos locales como oportunidades válidas de desarrollo de capacidades.
4. Enfoque sobre la pedagogía	Tránsito de una enseñanza reducida a la trasmisión oral a una enfocada en el desarrollo de capacidades en un contexto de interacción y comunicación continuas.
5. Regulaciones institucionales	Tránsito de creencias, hábitos y reglas que constriñen la acción de los docentes e instituciones educativas, a reglas y acuerdos que impulsan y facilitan las nuevas dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

b) Marco de buen desempeño docente

Definición; “define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia y que son exigibles a todo docente de Educación Básica Regular del país. Constituye un acuerdo técnico y social entre el Estado, los docentes y la sociedad en torno a las

competencias que se espera dominen las profesoras y los profesores del país, en sucesivas etapas de su carrera profesional, con el propósito de lograr el aprendizaje de todos los estudiantes. Se trata de una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente” (p. 17).

c) Propósitos del Marco de buen desempeño docente

- a) Establecer un lenguaje común entre los que ejercen la profesión docente y los ciudadanos para referirse a los distintos procesos de la enseñanza.
- b) Promover que los docentes reflexionen sobre su práctica, se apropien de los desempeños que caracterizan la profesión y construyan, en comunidades de práctica, una visión compartida de la enseñanza.
- c) Promover la revaloración social y profesional de los docentes, para fortalecer su imagen como profesionales competentes que aprenden, se desarrollan y se perfeccionan en la práctica de la enseñanza.
- d) Guiar y dar coherencia al diseño e implementación de políticas de formación, evaluación, reconocimiento profesional y mejora de las condiciones de trabajo docente. (p. 17)

d) Dominios del Marco del Buen Desempeño

Entendido como un conjunto de desempeños profesionales que inciden favorablemente en los aprendizajes de los estudiantes. Primero se relaciona con la preparación para la enseñanza, el segundo describe el desarrollo de la enseñanza en el aula y la escuela, el tercero se refiere a la articulación de la gestión escolar con las familias y la comunidad, y el cuarto comprende la configuración de la identidad docente y el desarrollo de su profesionalidad.

- a) Dominio I: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes: Comprende la planificación del trabajo pedagógico a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje en el marco de un enfoque intercultural e inclusivo. Refiere el conocimiento de las principales características sociales, culturales -materiales e inmateriales- y cognitivas de sus

estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, así como la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.

- b) Dominio II: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes: Comprende la conducción del proceso de enseñanza por medio de un enfoque que valore la inclusión y la diversidad en todas sus expresiones. Refiere la mediación pedagógica del docente en el desarrollo de un clima favorable al aprendizaje, el manejo de los contenidos, la motivación permanente de sus estudiantes, el desarrollo de diversas estrategias metodológicas y de evaluación, así como la utilización de recursos didácticos pertinentes y relevantes. Incluye el uso de diversos criterios e instrumentos que facilitan la identificación del logro y los desafíos en el proceso de aprendizaje, además de los aspectos de la enseñanza que es preciso mejorar.
- c) Dominio III: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad: Comprende la participación en la gestión de la escuela o la red de escuelas desde una perspectiva democrática para configurar la comunidad de aprendizaje. Refiere la comunicación efectiva con los diversos actores de la comunidad educativa, la participación en la elaboración, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional, así como la contribución al establecimiento de un clima institucional favorable. Incluye la valoración y respeto a la comunidad y sus características y la corresponsabilidad de las familias en los resultados de los aprendizajes.
- d) Dominio IV: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente: Comprende el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes. Refiere la reflexión sistemática sobre su práctica pedagógica, la de sus colegas, el trabajo en grupos, la colaboración con sus pares y su participación en actividades de desarrollo profesional. Incluye la responsabilidad en los procesos y resultados del aprendizaje y el manejo de información sobre el diseño e implementación de las políticas educativas a nivel nacional y regional. (p.19).

2.2.2. Marco conceptual

2.2.2.1. Equidad educativa

El Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación (SINEACE), creado en el año 2015, con la finalidad de mejorar la calidad educativa en el Perú, conceptualiza a la equidad en la educación, como “La igualdad educativa ha sido identificada tradicionalmente con la homogeneidad de la oferta educativa escolar. La demanda de una escuela igual para todos está en el origen de la escuela pública como institución de las sociedades democráticas, definidas como colectividades de ciudadanos con iguales derechos. Esta noción igualitarista comienza a ser cuestionada cuando se extiende la comprensión de que la sociedad está integrada por personas y grupos sociales muy desiguales y diversos, y se comprueba que en contextos de marcada y creciente heterogeneidad social o cultural –como es el caso del Perú-, la igualdad de la oferta educativa sería un factor de reproducción de la exclusión, la discriminación y la injusticia” (SINEACE, 2015, p.32).

En el entendido de la coexistencia de múltiples igualdades referidas a diferentes dimensiones de la vida, es donde se sustentan las desigualdades en cualquiera de ellas. En este escenario, la equidad es presentada como una instancia que se ubica por encima del análisis de la igualdad en cada una de las dimensiones particulares, organizándolas y estructurándolas en torno a una igualdad fundamental. López (2005) concluye que “establecer un criterio de equidad significa identificar cuál es la dimensión fundamental respecto a la cual se estructuran todas las desigualdades restantes.”

La política 12 del Acuerdo Nacional establece como objetivo compartido por los firmantes: “Acceso universal a una educación pública y gratuita de calidad”. Mientras el artículo 17° de la Ley General de Educación, aprobada por unanimidad en el Congreso de la República el año 2003, obliga al Estado a “compensar las desigualdades derivadas de factores económicos, geográficos, sociales o de cualquier otra índole que afectan la igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación”. Con el fin de

garantizar la equidad en la educación, la ley en su artículo 18°, establece que las autoridades educativas deben cumplir las siguientes medidas:

- a) “Ejecutan políticas compensatorias de acción positiva para compensar las desigualdades de aquellos sectores de la población que lo necesiten.
- b) Elaboran y ejecutan proyectos educativos que incluyan objetivos, estrategias, acciones y recursos tendientes a revertir situaciones de desigualdad y/o inequidad por motivo de origen, etnias, género, idioma, religión, opinión, condición económica, edad o de cualquier otra índole.
- c) Priorizan la asignación de recursos por alumno, en las zonas de mayor exclusión, lo cual comprende la atención de infraestructura, equipamiento, material educativo y recursos tecnológicos” (MED, 2005).

Mientras el sistema escolar del país sea profundamente inequitativo, porque no ofrece los recursos, mayores y mejores oportunidades a quienes asisten a la escuela en condiciones de desventaja personal, social y cultural, tendrán siempre una educación precaria e inútil a los más pobres y débiles de la sociedad. En estas condiciones, el acceso universal y la permanencia en la escuela no contribuyen a evitar la reproducción de las desigualdades educativas y sociales que dividen a la sociedad peruana y frenan el desarrollo del país. (SINEACE, 2015).

La afirmación del SINEACE se fundamenta en el concepto de que equidad también refiere a la idea de “sociedad justa” que desarrolla Tedesco (2008) y que recogen Marchesi (2009) y García Huidobro (2009): “Al respecto, creo muy importante destacar la relevancia que tiene el concepto de “sociedad justa” para cubrir el déficit de sentido del capitalismo actual. El ideal de justicia social asume hoy un significado renovado, frente a la tendencia a la exclusión, la desigualdad y la fragmentación que muestra el capitalismo ligado a la pura lógica del mercado”.

Este sustento nos permite reflexionar sobre la equidad educativa para lograr una educación de calidad, para los alumnos menos privilegiados, como es el caso de los alumnos con habilidades diferentes, en nuestra sociedad llena

de modelos “importados”, busca una formación orientada en el enfoque por competencias, centrada en los alumnos, pero no implementa políticas de inclusión social que realmente resuelva nuestra problemática de los estudiantes con necesidades diferentes con profesionales formados exclusivamente para tal fin en instituciones de formación inicial, cuya atención es brindada por docentes de especialidades en los niveles de la EBR que cuentan con “especialización” a través de diplomados, segunda especialidad, maestrías. Como lo sostiene Yaneth Inca (2017), en su estudio en la Región Puno, cuando afirma que el 37% cuenta con una formación complementaria para atender a los niños con necesidades educativas especiales, mientras que el 87% no tiene especialidad en atención a niños especiales; concluyendo que “existe una fragmentación social generándose discriminación y exclusión educativa por la sociedad” (p.47).

2.2.2.2. Calidad educativa

El Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, nos presenta el siguiente concepto: “La calidad educativa implica que los aprendizajes tengan sentido en la medida en que el desarrollo de capacidades, consistente en las posibilidades de acceso a las oportunidades que se requieren para alcanzar un nivel de realización plena, es decir para conseguir bienestar” (IPEBA, 2011, p.76).

Lo que significa: a) Es preciso preguntarse por las oportunidades reales o capacidades que tienen los estudiantes de usar o transformar recursos para alcanzar desarrollo pleno. Precisamente las escuelas y el sistema educativo pueden contribuir, desde la responsabilidad que les toca, a generar esas oportunidades. Y, b) La calidad educativa a la que se aspira tiene un sentido amplio e integral, que va más allá del desarrollo de conocimientos y capacidades básicas e incluso más allá que los resultados educativos en sentido estricto. Incluyen las capacidades que adquieren los estudiantes para lograr su realización humana integral.

En cuanto a la relación entre equidad y calidad, ésta se vincula con brindar las mismas oportunidades para todos los alumnos, sin discriminación por razones económicas, culturales o sociales, con docentes altamente

capacitados para todos puedan incorporarse exitosamente en la vida productiva del país.

Contradictoriamente el IPEBA, también sostiene que la igualdad educativa “comienza a ser cuestionada cuando se extiende la comprensión de que la sociedad está integrada por personas y grupos sociales muy desiguales y diversos, y se comprueba que en contextos de marcada y creciente heterogeneidad social o cultural –como es el caso del Perú-, la igualdad de la oferta educativa sería un factor de reproducción de la exclusión, la discriminación y la injusticia” (p.32). Y, cita a López (2005), quien hace un estudio de la equidad educativa y desigualdad social en el escenario latinoamericano, en los siguientes términos “Es precisamente la creciente desigualdad en el origen social de las personas, en sus condiciones de vida, en sus trayectorias o en sus pertenencias culturales lo que pone en cuestión la pertinencia de una oferta educativa igual para todos. En contextos de alta heterogeneidad, en que las situaciones individuales son cada vez más diversas, una oferta educativa homogénea se traduce necesariamente en trayectorias y logros sumamente dispares”. Desigualdades que seguirán siendo parte de nuestra sociedad mientras el sistema escolar no sea equitativo, con igualdad de oportunidades para los más débiles, que no pueden ejercer su derecho a la igualdad a la educación.

2.2.2.3. Educación Básica Especial

La Dirección General de Educación Básica Especial (DIGEBE), en sus balances y perspectivas que elaboró en el año 2012, señala que Educación Especial, que sostiene la Ley General de Educación, Ley N° 23384, “es una modalidad destinada a aquellas personas que por sus características excepcionales requerían atención diferenciada y abarcaba tanto a quienes adolecían de *deficiencias mentales u orgánicas* o *desajustes de conducta social*, como también a los que presentan *condiciones sobresalientes*, siendo uno de sus objetivos principales contribuir a la formación integral del *excepcional*, así como orientar a la familia y comunidad para su participación en la identificación, *tratamiento* y reconocimiento de los derechos de las *personas excepcionales*”, es un concepto segregacionista por ser un enfoque

clínico. Y, propone un cambio de dicho enfoque por el modelo social; sustentada en “las declaraciones y marcos de acción de Jomtien (1990) y Salamanca (1994) producen un gran cambio en la propuesta educativa para la atención de estas personas, postulándose una revaloración de la persona con discapacidad” (p. 13).

Estos cambios de modelos conceptuales, sostiene además, deben de buscar en los estudiantes con necesidades diferentes incorporarlos en una educación inclusiva, por cuanto “Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades que le son propias; si el derecho a la educación significa algo, se deben diseñar sistemas educativos y se deben desarrollar programas educativos de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades que presentan” (p.14). Este modelo educativo, para el DIGEBE debe “reducir barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar escuelas regulares capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas”. La evolución del modelo clínico al modelo social, es el sustento de la escuela inclusiva, según el siguiente cuadro propuesto por el DIGEBE.

Concepciones	Modelo clínico: educación excluyente	Modelo social: educación inclusiva
Diversidad	Alumnos “normales” y con problemas.	Cada alumno es singular.
Atención a la Diversidad	Rehabilitar a los alumnos problemas.	Desarrollo de capacidades.
Escolarización	Atención segregada y con especialistas terapéuticos.	Todos deben estudiar juntos.
Profesor de apoyo	Experto asume al estudiante fuera del aula.	Maestro especial colabora con el maestro regular.

Lo que significa que la construcción del modelo, implica la participación efectiva del sector en favor de la EBE, quien será el órgano responsable del asesoramiento y elaboración de la propuesta pedagógica de

la modalidad, con el fin de lograr las capacidades y aprendizajes de los alumnos respetando sus diferencias.

Es decir, “en la escuela inclusiva se concibe la individualización de la atención en relación a la identificación de las necesidades educativas y su relación con las exigencias que plantea el currículum único y flexible”. (DIGEBE, 2012).

III. HIPOTESIS

3.1. Hipótesis general

El desempeño docente se relaciona significativamente con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.

3.2. Hipótesis específicas

- a) La dimensión de formación profesional de los docentes se relaciona significativamente en la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.
- b) La dimensión necesidad de aprendizaje en la educación inclusiva se relaciona significativamente en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.
- c) La dimensión identidad docente se relaciona significativamente con su desempeño en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.

IV. METODOLOGÍA

4.1. Diseño de la investigación

4.1.1. El tipo

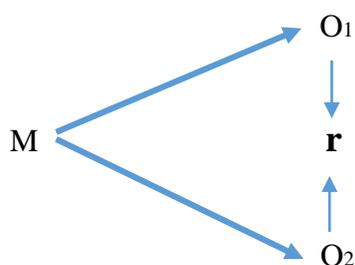
Investigación cuantitativa: Usa la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento; guiarse por el contexto, la situación, los recursos de que dispone, sus objetivos y el problema de estudio. (Sampieri, 2014). Con la finalidad de evidenciar las dimensiones del buen desempeño docente, en el contexto de la educación inclusiva.

4.1.2. Nivel de investigación

Investigación correlacional: Tiene como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables. Los estudios cuantitativos correlacionales miden el grado de relación entre esas dos o más variables y analizan la correlación que se expresan en hipótesis sometidas a prueba. (Hernández, 2003).

4.1.3. Diseño de la investigación

Diseño correlacional; porque se orienta a la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables de interés en una misma muestra de sujetos o el grado de relación existente entre dos fenómenos o eventos observados (Sánchez, 2002). Teniendo en consideración que la muestra será el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz donde se observaran las variables para relacionarlas y verificar la validez de la hipótesis.



Donde:

M = Muestra

O₁ = Observación de la V₁

O₂ = Observación de la V₂

r = Correlación entre las variables

4.2. Población y muestra

4.2.1. La población

Está conformada por 25 docentes de los niveles de educación inicial y primaria, que representa al total de profesores que laboran en la institución educativa CEBE Señor de los Milagros de Huaraz.

La institución educativa especial tiene 32 años de creación, está ubicada en la Av. Simón Bolívar s/n de Villón Alto Huaraz, cuenta con 52 niños con habilidades especiales matriculados.

Tabla N° 1
Población de la investigación

Institución Educativa	Sección	N° Docentes	
		Hombres	Mujeres
CEBE Señor de los Milagros	Inicial I		01
	Inicial II		01
	Primaria I		01
	Primaria II		01
	Primaria III		01
	Primaria IV	01	
	Terapia de lenguaje		01
	Terapia Multisensorial		01
	Terapia Física	01	
	Servicio de Apoyo y Asesoramiento a las Necesidades educativas especiales SAANEE		16
TOTAL			25

Fuente: CAP CEBE Sr. de los Milagros, 2020.

4.2.2. Muestra

La muestra ha sido seleccionada a través del muestreo no probabilístico. Está conformada por: 25 docentes.

Tabla N° 2
Muestra

Institución Educativa	Sección	N° Docentes	
		Hombres	Mujeres
CEBE Señor de los Milagros	10	02	23
TOTAL	10	25	

Fuente: CAP CEBE Sr. de los Milagros, 2020.

Para determinar la muestra se tuvo en cuenta:

4.2.2.1. Criterios de inclusión

Docentes que laboraron durante el año 2020, en los niveles de educación inicial, primaria y secundaria de EBE.

4.2.2.2. Criterios de exclusión

Docentes destacados o reasignados a otra modalidad educativa durante el año 2020.

4.3. Definición y operacionalización de la variable y los indicadores

4.3.1. Definición operacional

- Variable independiente

Desempeño docente

Montenegro (2013) lo determina como el conjunto de acciones que un educador realiza para llevar a cabo su función; esto es el proceso de formación de los niños y jóvenes a su cargo; agregando que estas acciones están determinadas por factores asociados a los docentes, estudiantes y al entorno. Cuenca (2011) define desempeño docente

como “una práctica relacional; es decir, como el desarrollo de capacidades de interacción con el otro, de conocimiento del otro, así como del uso de diversos medios y modos para comunicarse con ese otro.” (p.44).

- Variable dependiente

Educación inclusiva

La UNESCO (1994), define “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as”.

“Cabe señalar que la política educativa con enfoque inclusivo, promueve el desarrollo de capacidades y favorece el aprendizaje de todos los estudiantes, respetando sus diferencias, estableciendo que a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad leve y moderada, se les brinde una atención educativa en colegios regulares y aquellos con discapacidad severa y multidiscapacidad en centros de Educación Básica Especial –CEBE, como también a los menores de 5 años en los Programas de Intervención Temprana- PRITE”. (MINEDU 2020).

4.3.2. Operacionalización de la variable

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

VARIABLES	CONCEPTUALIZACIÓN DE LA VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS	UNIDAD DE MEDIDA
Variable 1 Desempeño docente	El cumplimiento de las funciones, determinado por factores asociados al propio docente, al estudiante, y al entorno. El desempeño, se ejerce en diferentes campos o niveles: relacionado a la planificación, la preparación del ambiente, la instrucción y la responsabilidad profesional mediante una gran acción reflexiva. (Montenegro, 2007)	D1 Formación profesional	I1 Título I2 Actualización/Especialización I3 Capacitación	1. Cuenta con título en la especialidad de Ed. Especial 2. Diplomados en la especialidad 3. Capacitación en la especialidad	Niveles Inadecuado (I) Poco adecuado (Pa) Adecuado (A)
		D2 Necesidad de aprendizaje	I1 Planificación curricular	4. Programación Curricular de Ed. especial.	
		D3 Identidad docente	I1 Interacción con los actores de la I.E.	5. Interactúa con directivos, docentes y padres de familia	
Variable 2 Educación inclusiva	La educación inclusiva exige realizar un examen sistémico de los sistemas educativos y las culturas escolares. Promover la justicia social y la educación inclusiva requiere la elaboración, implementación y evaluación de planes y políticas que favorezcan una educación inclusiva para todos. Cada país	D1 Política inclusiva	I1 Proyecto Nacional Inclusivo I2 Proyecto Institucional. I3 Elaboración de materiales I4	6. Aplica la política nacional inclusiva 7. Participa en la elaboración del proyecto institucional inclusivo 8. Elaboración de materiales para niños con habilidades especiales. 9. Evaluación formativa	

	necesita formular su propio conjunto de soluciones que lleguen a cada una de las escuelas (Grant Lewis, 2019)		Evaluación I5 Proyectos de innovación	10. Elabora proyectos de innovación	
--	---	--	---	-------------------------------------	--

4.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

4.4.1. Técnica

Para González (2020) “Son procesos e instrumentos que se utilizan al iniciar el estudio de un fenómeno determinado. Estos métodos permiten recopilar, examinar y exponer la información, de esta forma se logra el principal objetivo de toda investigación, que es adquirir nuevos conocimientos”.

En la presente investigación se utilizó como técnica la encuesta ya que es un procedimiento considerado como clásico en las ciencias sociales, para la obtención y registro de datos. Su versatilidad permite utilizarlo como instrumento de investigación y como instrumento de evaluación de personas, procesos y programas de formación.

4.4.2. Instrumento

El instrumento empleado para la recolección de datos en la presente investigación fue la ficha de encuesta que es definido por Hernández (2006) como “un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”, “los mismos, sirven para recoger los datos de la investigación. De la misma manera, el autor manifiesta que un instrumento de medición adecuado, es el que registra los datos observables, de forma que representen verdaderamente a las variables que el investigador tiene por objeto”.

Se elaboró un reactivo de 10 preguntas organizados para conocer la relación existente entre el desempeño docente y la educación inclusiva en Educación Básica Especial, utilizando preguntas con una escala de valoración de tres alternativas; su aplicación se hizo mediante la técnica de auto administración, es decir a cada uno se le proporcionó directamente el instrumento.

El nivel de validez y confiabilidad se efectuara a través del juicio de expertos, con profesionales acreditadas de nuestra institución universitaria. La validación fue mediante la valoración de las variables X_1 y X_2 , para hallar la correlación de entre el desempeño docente y la educación inclusiva, según formato adjunto al anexo. Y su confiabilidad demostró tener una tendencia alta, superando el 85% de fiabilidad.

4.5. Plan de análisis

Para establecer la validación, confiabilidad e inferencia de análisis de los datos y el análisis estadístico de los datos se empleará el programa informático SPSS versión 22 para Windows.

4.6. Matriz de consistencia

TITULO	ENUNCIADO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	METODOOLOGIA
Desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de Los Milagros, Huaraz, 2021	Problema general: ¿De qué manera el desempeño docente se relaciona con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021?	Objetivo general: Determinar de qué manera el desempeño docente se relaciona con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.	Hipótesis general: El desempeño docente se relaciona significativamente con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021	Tipo: Cuantitativa Nivel: Correlacional Diseño: Correlacional Población: Docentes del CEBE Señor de los Milagros Muestra: 25 docentes Técnica: Encuesta Instrumento: Ficha de encuesta Plan de análisis SPSS versión 22 Windows.
	Problemas específicos: a) ¿Cuál es la relación de la dimensión de formación profesional de los docentes en la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021? b) ¿Cuál es la relación de la dimensión necesidad de aprendizaje en la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021?. c) ¿Cuál es la relación de la dimensión identidad docente con su desempeño en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.	Objetivos específicos: a) Verificar la dimensión formación profesional de los docentes en la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021. b) Establecer la dimensión necesidad de aprendizaje en la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021. c) Relacionar la dimensión identidad docente con su desempeño en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.	Hipótesis específicas a) La dimensión de formación profesional de los docentes se relaciona significativamente con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021. b) La dimensión necesidad de aprendizaje se relaciona significativamente con la educación inclusiva en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021. c) La dimensión identidad docente se relaciona significativamente con su desempeño en el CEBE Señor de los Milagros de Huaraz, 2021.	

4.7. Principios éticos

Los principios éticos se encuentran prescritos en el Código de Ética para la Investigación, versión 002, de la Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote, aprobado por acuerdo del Consejo Universitario con Resolución N° 0973-2019-CU-ULADECH Católica.

Principios éticos de fiel cumplimiento que fueron aplicado a la investigación:

Protección de las personas, se tomará en cuenta este principio, bajo el cual se asegura la protección de la identidad de los estudiantes, por ello los instrumentos no consignarán los nombres de los sujetos, asignándoles por tanto un código para el procesamiento de la información.

Confidencialidad, referente a ello la investigadora da cuenta de la confidencialidad de los datos, respetando privacidad respecto a la información que suministre la aplicación del instrumento.

Beneficencia, se considera este principio pues la información resultante del procesamiento de la información será un referente para el planteamiento de programas de acompañamiento pedagógico y tutorial.

V. RESULTADOS

5.1. Resultados e interpretación

Tabla 1. Niveles de desempeño docente en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

Desempeño docente	n	%
Adecuada	5	20.0%
Poco adecuada	18	72.0%
Inadecuada	2	8.0%
Total	25	100.0%

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la encuesta

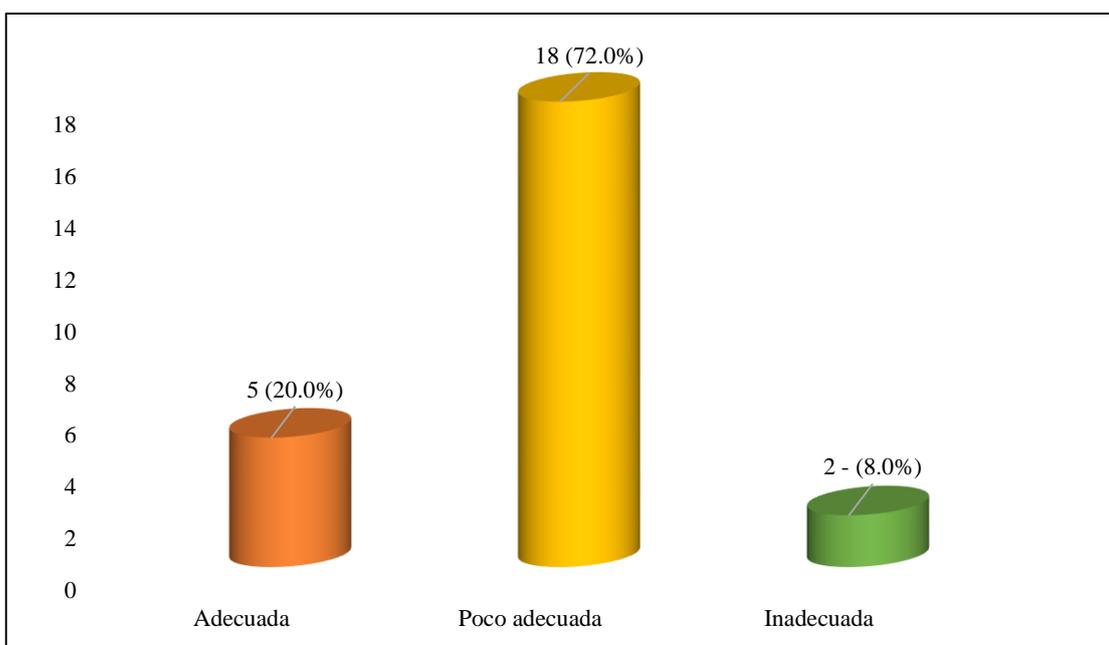


Figura 1. Niveles de desempeño docente en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

En la presente tabla y la figura se observa que 5 docente que representan al 20.0% poseen un adecuado desempeño docente, 18 docente que representan al 72.0% tienen un desempeño docente catalogado como poco adecuado, mientras que 2 docentes que representa al 8.0% presentan un desempeño docente inadecuado.

Tabla 2. Niveles de educación inclusiva en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

Educación inclusiva	n	%
Adecuada	8	32.0%
Poco adecuada	5	20.0%
Inadecuada	12	48.0%
Total	25	100.0%

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la encuesta

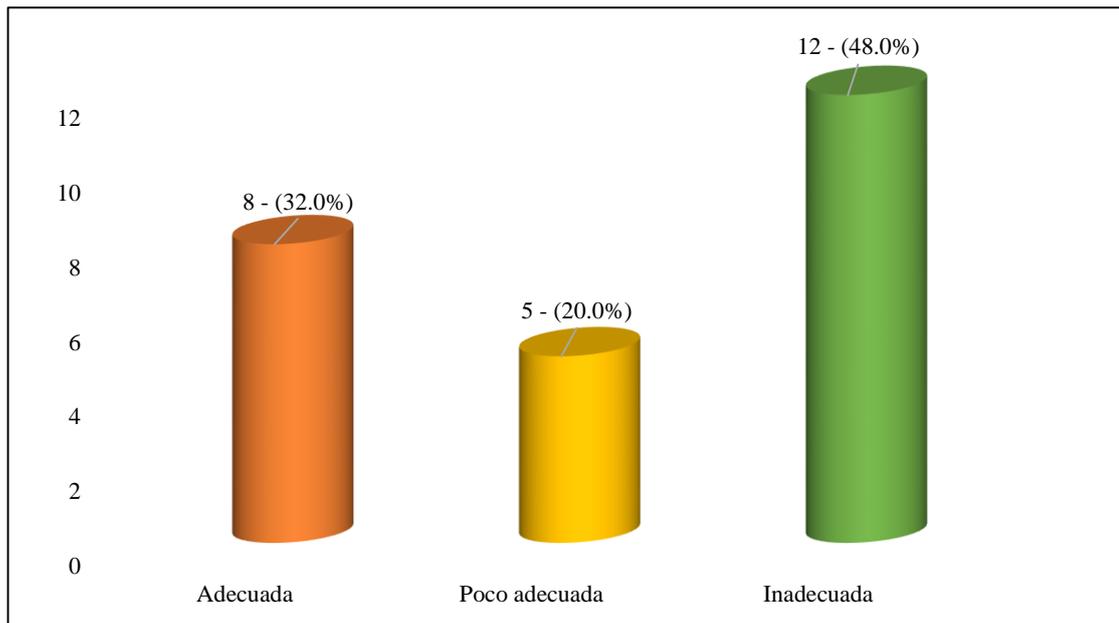


Figura 2. Niveles de educación inclusiva en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

En la presente tabla y figura se observa que 8 docente que representan al 32.0% indican como adecuado la educación inclusiva, 5 docente que representan al 20.0% indican como poco adecuada la educación inclusiva, mientras que 12 docentes que representa al 48.0% indican como inadecuada la educación inclusiva en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz,

Tabla 3. Relación entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

Desempeño Docente	Educación inclusiva						Total	
	Adecuada		Poco adecuada		Inadecuada			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Adecuada	5	20.0%	0	0.0%	0	0.0%	5	20.0%
Poco adecuada	3	12.0%	5	20.0%	10	40.0%	18	72.0%
Inadecuada	0	0.0%	0	0.0%	2	8.0%	2	8.0%
Total	8	32.0%	5	20.0%	12	48.0%	25	100.0%

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la encuesta

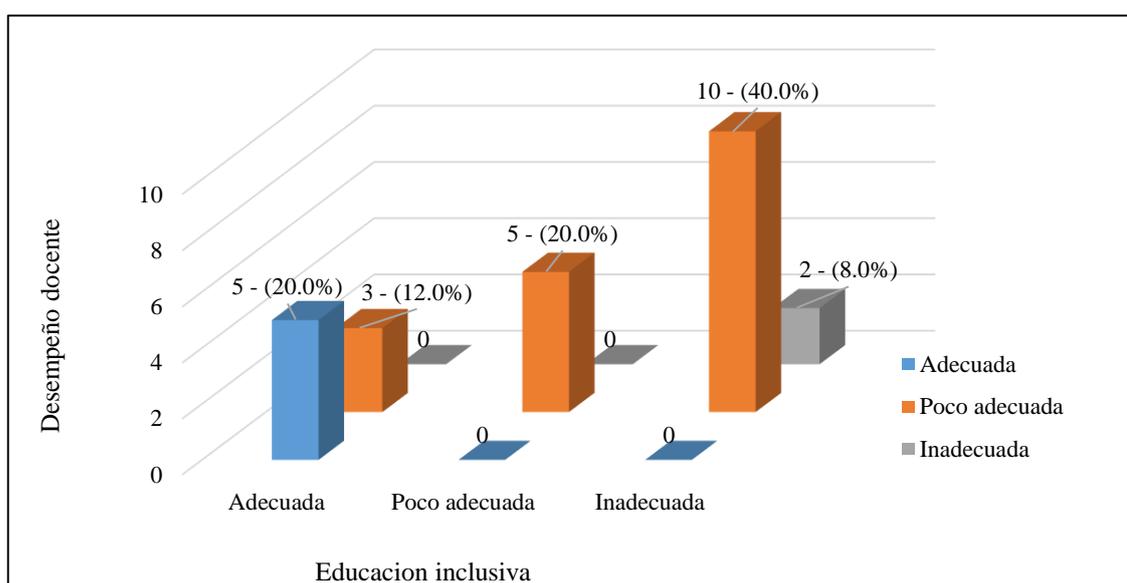


Figura 3. Relación entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

En la presente tabla observamos la relación entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021, encontrándose que 5 docente que representan al 20.0% presentan un desempeño docente adecuado y consideran que la educación inclusiva también es adecuada, 3 docente que representan al 12.0% tienen un desempeño docente poco adecuado y consideran que la educación inclusiva es adecuada, 5 docente que representan al 20.0% tienen un desempeño docente poco adecuado y consideran que la educación inclusiva es poco adecuado, mientras que 10 docente que representan al 40.0% tienen un desempeño docente poco adecuado y consideran que la educación inclusiva es

inadecuado; 2 docente que representan al 8.0% tienen un desempeño docente inadecuado y consideran que la educación inclusiva también es inadecuada.

Tabla 4. Coeficiente de correlación Rho de Spearman entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021

		Educación Inclusiva
Desempeño Docente	Coeficiente de correlación	0.656
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	25

Fuente: Elaboración propia con los datos obtenidos de la encuesta

Interpretación:

El valor del coeficiente de correlación de Spearman es 0.656, el cual indica que existe una relación positiva y moderada entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021.

5.2. Análisis de resultados

El coeficiente de correlación de Spearman (RHO), fue utilizado porque los datos presentan valores extremos entre las variable X_1 y X_2 , ya que dichos valores afectan mucho el coeficiente de correlación de Pearson o ante distribuciones no normales. Este coeficiente es una medida de asociación lineal que utiliza los rangos, números de orden, de cada grupo de sujetos y compara dichos rangos.

El primer cuadro se refirió a los niveles de desempeño docente en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021, cuyo resultado fue que el 72% de docentes lo considera poco adecuado el desempeño docente, esto debido a que los docente que laboraron durante el año 2020 en el CEBE, no contaban con título de la especialidad de educación especial.

El segundo cuadro se refirió a los niveles de educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021, esta pregunta se relaciona con la política inclusiva del gobierno, donde el 48% de los encuestados lo considera, debido a que no existen planes y programas exclusivos para atender a los estudiantes con necesidades diferentes.

El tercer cuadro fue la relación entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021, el 40% de los encuestados consideró un desempeño poco adecuado y que la educación inclusiva es inadecuado, debido a que la identificación con la institución de los actores no fue la más eficiente y que la incorporación de los estudiantes a la EBR no es la más adecuada.

El cuarto cuadro sobre el coeficiente de correlación, Rho de Spearman, entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en la CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021, arrojó un coeficiente de correlación de

Spearman de 0.656, que es una relación positiva y moderada entre el desempeño docente y la educación inclusiva, debido a que si hay un reconocimiento de que existe una relación significativa entre el desempeño docente y la educación inclusiva, que resulta necesario para brindar mejores servicios a los alumnos del CEBE “Señor de los Milagros” de Huaraz.

VI. CONCLUSIONES

1. En cuanto al primer objetivo, sobre la formación profesional docente y su relación con la educación básica especial que se brinda en el CEBE, el porcentaje es de 72% de respuestas se refiere a que los docentes no cuentan con título profesional, de educación básica especial, sino de otras especialidades de la educación básica regular.
2. Sobre el segundo objetivo, las necesidades de aprendizaje de la educación inclusiva en educación básica especial, tenemos que el 48% de los docentes manifiestan que es inadecuada, debido a que no existe equidad en la satisfacción de las necesidades educativas de los niños con habilidades diferentes, puesto que las políticas educativas solo están orientadas a satisfacer necesidades de los niños de EBR.
3. En cuanto al tercer objetivo, sobre la relación de desempeño docente y la educación inclusiva, tenemos que los docente opinan en un 72% que no es adecuada, esto se debe a que si se busca una educación de calidad para los sectores menos protegidos, las políticas de gobierno deben estar orientadas a la satisfacción de las necesidades de los alumnos con necesidades diferentes para asumir los retos y desafíos del presente siglo.
4. En cuanto a la relación de la variable independiente con la dependiente, los resultados obtenidos con el coeficiente de correlación de Spearman, nos arroja 0.656, se establece que existe una relación positiva y moderada entre el desempeño docente y la educación inclusiva en educación básica especial en el CEBE Señor de los Milagros, Huaraz, 2021.

RECOMENDACIONES

1. Pese a que el Estado peruano es suscriptor de múltiples convenios internacionales de protección de los niños con capacidades especiales, la política de gobierno no está orientada directamente a satisfacer sus necesidades sociales ni educativas; por lo que la DIGEBE debe promover una política educativa especializada, con programas curriculares para niños con habilidades diferentes. Y, no incorporarlos a la EBR con el criterio de inclusión.
2. El MINEDU, debe propiciar la creación de una especialidad de formación inicial docente, para que los que laboran en la EBE tengan propiedad en el manejo de los alumnos con necesidades diferentes.
3. Los órganos desconcentrados del sector educación, deben comprometerse a diseñar proyectos curriculares contextualizados, que resuelvan las necesidades y expectativas de la EBE, según su ubicación geográfica, fomentando la educación inclusiva sin discriminación.
4. Los docentes de EBE, deben tener el compromiso de especializarse o actualizarse, permanentemente con las metodologías más recientes en la atención de alumnos especiales y en la elaboración de recursos educativos empleando las TIC.

Referencias bibliográficas

- Arratia, A. (2010). *Desempeño laboral y condiciones de trabajo docente en Chile: influencias y percepciones desde los evaluados*. Chile. Tesis de Maestría Universidad de Chile.
- Benavides, H. y Villarreyes, C. (2017). *El liderazgo pedagógico y la calidad del desempeño docente en la Institución Educativa Privada San Agustín del distrito de Santa Anita, Ugel n° 06: durante el año 2015*. Lima. Tesis de licenciado, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Campoverde, M. (2014). *Desempeño docente en el proceso de enseñanza aprendizaje en el nivel de Educación Básica de la Unidad Educativa Belisario Quevedo de la ciudad de Pujilí, provincia de Cotopaxi, Año lectivo 2013-201*. Ecuador. Tesis de Licenciado, Universidad Técnica Particular de Loja.
- Consejo Nacional de Educación (2005). Lima: Consejo Nacional de Educación (CNE).
- Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación (2002). *Comisión para un Acuerdo Nacional por la Educación. Puertas abiertas*. Consulta nacional de educación. Tomo 1. Lima: Ministerio de Educación - USAID.
- Cuenca, R. (2010). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente*. Lima: Consejo Nacional de Educación, Fundación SM, Instituto de Estudios Peruanos.
- Cuenca, R., y Stojnic, L. (2008). *La Carrera Pública Magisterial y el discurso del desarrollo profesional en el Perú*. Lima: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) y Foro Educativo.
- Defensoría del Pueblo (2009). *Aportes de la Defensoría del Pueblo para una Educación sin Corrupción*. Informe Defensorial N°. Lima: Defensoría del Pueblo.

- Escobar, N., y Cuenca, R. (2001). *Sistema de Formación Continua de los Recursos Humanos de la Educación*. Propuesta preliminar. Lima: Ministerio de Educación. (Mimeo).
- García, S. (2019). *Liderazgo directivo, desempeño docente y rendimiento académico de los estudiantes del 5° grado, nivel secundaria Institución Educativa 5051 “Virgen de Fátima” UGEL Ventanilla – RED 05 – Lima, 2016*. Lima. Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- García, G. y Segura, L. (2014). *El clima organizacional y su relación con el desempeño docente en las instituciones educativas del distrito de Cajay – 2013*. Huari, Tesis de maestría, Universidad Católica Sedes Sapientiae.
- González, Gabriela. (2020). *Técnicas de investigación: tipos, características y ejemplos*. Lifeder. Recuperado de <https://www.lifeder.com/tecnicas-de-investigacion/>
- Guerrero, A. (2003). *El profesorado como categoría social y agente educativo: sociología del profesorado*. En F. Fernández (Coord.), *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.
- IPEBA (2011). *Equidad, acreditación y calidad educativa*. Lima: Impresión Arte Perú E.I.R.L.
- López de Castilla, M. (2004). *Los maestros y la pobreza*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular - IPP.
- Mayo, L., Cueto, S. y Arregui, P. (2015). “*Políticas de inclusión educativa*”. Lima: Boletín del Consejo Nacional de Educación - N°39 - Diciembre 2015.
- Martínez, O. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. España. Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona.

Ministerio de Educación. (2012). *Marco del buen desempeño docente*. Lima, Perú: MINEDU.

Ministerio de Educación. (2012). *Educación Básica Especial y Educación Inclusiva. Balance y Perspectivas*. Lima, Perú: DIGEBE.

Torres, M. (2012). *El trabajo colaborativo como estrategia de gestión académica en el fortalecimiento de la reorganización curricular por ciclos*. Bogotá. Tesis de Maestría, Universidad Libre.

Anexos

Anexo 1: Instrumento validado

MATRIZ DE VALIDACIÓN TÍTULO DE LA TESIS: DESEMPEÑO DOCENTE Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL EN EL CEBE SEÑOR DE LOS MILAGROS, HUARAZ, 2021

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA			CRITERIOS DE VALIDACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				3	2	1	RELACIÓN ENTRE LA VARIABLE Y LA DIMENSIÓN		RELACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN Y EL INDICADOR		RELACIÓN ENTRE EL INDICADOR Y EL ÍTEM		RELACIÓN ENTRE ÍTEM Y LA OPCIÓN DE RESPUESTA		
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
DESEMPEÑO DOCENTE	D1 FORMACIÓN PROFESIONAL	I1 Título I2 Actualización/ Especialización I3 Capacitación	1. Cuenta con título en la especialidad de Ed. Especial 2. Diplomados en la especialidad 3. Capacitación en la especialidad												

	D2 NECESIDAD DE APRENDIZAJE	II Planificación curricular	4. Programación Curricular de Ed. especial.																				
	D3 IDENTIDAD DOCENTE	II Interacción con los actores de la I.E.	5. Interactúa con directivos, docentes y padres de familia																				

EDUCACIÓN INCLUSIVA	D1 POLÍTICA INCLUSIVA	I1 Proyecto Nacional Inclusivo I2 Proyecto Institucional. I3 Elaboración de materiales I4 Evaluación I5 Proyectos de innovación	6. Aplica la política nacional inclusiva 7. Participa en la elaboración del proyecto institucional inclusivo 8. Elaboración de materiales para niños con habilidades especiales. 9. Evaluación formativa 10. Elabora proyectos de innovación																				
---------------------	-----------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Anexo 2: Carta de la Institución donde realizo la investigación

DELARACIÓN JURADA

Yo, Pablo Toribio Camones Orellano, identificado con D.N.I. N° 31761741, docente nombrado del Centro Educativo Básica Especial “Señor de los Milagros” de Huaraz; declaro bajo juramento que la profesora ADELAIDA ONCOY ESPINOZA ejecutó la investigación titulada “Desempeño docente y la educación inclusiva en el Centro Educativo Básica Especial Señor de los Milagros, Huaraz, 2021”, durante el año 2020.

Actividades que consistieron en el recojo de información del CAP de los docentes y la aplicación de una encuesta a los 25 profesores que laboramos en dicha institución.

Se expide a petición de la interesada, la que doy fe en honor a la verdad, como miembro de la institución educativa y encuestado.

Huaraz; diciembre del 2020.

PABLO TORIBIO CAMONES ORELLANO
D.N.I. N° 31761741

Formulario: De autorización

Estimada coordinadora académica de la institución educativa CEBE Señor de los Milagros, el presente cuestionario es un instrumento de recolección de datos del estudio de investigación titulado “Desempeño docente y la educación inclusiva en el Centro Educativo Básica Especial Señor de los Milagros, Huaraz, 2021”, el mismo que no será identificado con el nombre ya que es anónimo. Participarán todos los docentes que acepten libremente desarrollar el cuestionario.

Toda la información que proporcione en el cuestionario será confidencial y sólo los investigadores podrán tener acceso a esta información. No será identificable porque se utilizará un código numérico en la base de datos. Además, el nombre de los docentes no será utilizado en ningún informe cuando los resultados de la investigación sean publicados.

DECLARACIÓN DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo; Marlene Castillo Maldonado, docente nombrada de la Institución Educativa CEBE Señor de los Milagros con DNI. 09476910 acepto participar en parte de la investigación titulada “Desempeño docente y la educación inclusiva en el Centro Educativo Básica Especial Señor de los Milagros, Huaraz, 2021”, realizado por la estudiante Oncoy Espinoza Adelaida, ciclo, Facultad de Educación, He leído el procedimiento descrito arriba y estoy completamente informado del objetivo del estudio. El (la) investigador(a) me ha explicado el estudio y absuelto mis dudas. Voluntariamente doy mi consentimiento para la participación de los docentes en esta investigación.

Marlene Castillo Maldonado

Firma del participante