



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de
secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Psicología Educativa**

AUTORA:

Flores Ortiz, Ana Maria (orcid.org/0009-0004-2532-7090)

ASESORAS:

Mg. Boy Barreto, Ana Maritza (orcid.org/0000-0002-0405-5952)

Dra. Palacios Garay de Rodriguez, Jessica Paola (orcid.org/0000-0002-2315-1683)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

LIMA – PERÚ

2024

DEDICATORIA

A mis padres por su amor, apoyo y dedicación en mi camino.

A mis queridos hijos, por su inspiración constante y alegría al acompañarme en este viaje académico.

A mi esposo, por su paciencia y aliento a lo largo de este proyecto.

A ustedes que fueron la luz en mi camino mi amor y agradecimiento.

AGRADECIMIENTO

Quisiera expresar mi gratitud a todas las personas que han contribuido de manera significativa a la realización de este trabajo académico.

Mi agradecimiento a la UCV por haber hecho posible la realización de este posgrado y a los docentes y asesores por su apoyo constante.

A todas las personas que de una forma u otra contribuyeron a la culminación de este trabajo.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, BOY BARRETO ANA MARITZA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis Completa titulada: "Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023", cuyo autor es FLORES ORTIZ ANA MARIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 15.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis Completa cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 03 de Enero del 2024

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
BOY BARRETO ANA MARITZA DNI: 06766507 ORCID: 0000-0002-0405-5952	Firmado electrónicamente por: ABOYB el 12-01- 2024 00:11:44

Código documento Trilce: TRI - 0717939





UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, FLORES ORTIZ ANA MARIA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de la información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Nombres y Apellidos	Firma
ANA MARIA FLORES ORTIZ DNI: 16448693 ORCID: 0009-0004-2532-7090	Firmado electrónicamente por: AFLORESOR11 el 03- 01-2024 17:04:31

Código documento Trilce: TRI - 0717941

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	23
3.1. Tipo y diseño de investigación	23
3.2. Variable y operacionalización	25
3.3. Población, muestra y muestreo	27
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	29
3.5. Procedimientos	31
3.6. Método de análisis de datos	32
3.7. Aspectos éticos	33
IV. RESULTADOS	35
V. DISCUSIÓN	46
VI. CONCLUSIONES	56
VII. RECOMENDACIONES	58
REFERENCIAS	60
ANEXOS	67

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1 Población de la investigación	27
Tabla 2 Determinación de la validez de los instrumentos	30
Tabla 3 Análisis de la consistencia interna de los instrumentos	31
Tabla 4 Descriptivo de la educación inclusiva y sus dimensiones	35
Tabla 5 Descriptivo de la evaluación formativa y sus dimensiones	36
Tabla 6 Educación inclusiva y evaluación formativa	37
Tabla 7 Cultura inclusiva y evaluación formativa	38
Tabla 8 Política inclusiva y evaluación formativa	39
Tabla 9 Práctica inclusiva y evaluación formativa	40
Tabla 10 Análisis de la normalidad	41
Tabla 11 Análisis correlacional entre educación inclusiva y evaluación formativa	42
Tabla 12 Análisis correlacional entre cultura inclusiva y evaluación formativa	43
Tabla 13 Análisis correlacional entre política inclusiva y evaluación formativa	44
Tabla 14 Análisis correlacional entre práctica inclusiva y evaluación formativa	45

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

	Pág.
Figura 1 Diseño de la investigación	25

RESUMEN

El presente trabajo de investigación, tuvo como objetivo determinar la relación entre la educación inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023; realizado bajo un proceso metodológico de tipo básico, de enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo, nivel correlacional y de diseño no experimental, transversal, donde la muestra fue de carácter censal integrada por 81 docentes de dos instituciones educativas, además, para recoger datos se consideraron dos cuestionarios, desde la propuesta Booth y Ainscow (2015) para la inclusión educativa y de Cruz y Valero (2022) para la evaluación formativa. Respecto a los resultados, se apreció que existe relación entre las variables, calificada como significativa y directa, porque la Sig. = ,000, permitiendo rechazar la Ho, y el coeficiente rho= 0,453, siendo calificado como de moderada potencialidad, en tal sentido, el fomento de una educación inclusiva, aporta a la mejora de la evaluación formativa de los docentes al considerar la necesidad y demanda de los estudiantes.

Palabras clave: Inclusión educativa, evaluación formativa, cultura inclusiva, política inclusiva, práctica inclusiva.

ABSTRACT

The objective of this research work was to determine the relationship between inclusive education and formative evaluation in secondary school teachers of educational institutions in Ayacucho, 2023; carried out under a methodological process of basic type, quantitative approach, hypothetical-deductive method, correlational level and non-experimental, cross-sectional design, where the sample was of census character integrated by 81 teachers of two educational institutions, in addition, to collect data two questionnaires were considered, from the proposal Booth and Ainscow (2015) for educational inclusion and Cruz and Valero (2022) for formative evaluation. Regarding the results, it was appreciated that there is a relationship between the variables, qualified as significant and direct, because the Sig. = ,000, allowing to reject the Ho, and the coefficient rho= 0,453, being qualified as of moderate potentiality, in such sense, the promotion of an inclusive education, contributes to the improvement of the formative evaluation of teachers by considering the need and demand of the students.

Keywords: Inclusive education, formative evaluation, inclusive culture, inclusive policy, inclusive practice.

I. INTRODUCCIÓN

La evidencia de ciertos obstáculos, como lo es la norma social, barreras físicas, en las estructuras escolares, que restringen el acceso a ciertos estudiantes con problemas físicos, planes de estudio rígidos, maestros que necesitan capacitarse y comprometerse con el trabajo con estudiantes especiales, el lenguaje y los procesos de comunicación, particularidades socioeconómicas, el financiamiento, organización escolar y políticas barrera que no entiende o no cree en la propuesta educativa inclusiva, evidencia problemas en determinar procesos educativos inclusivos, por ende, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2020) da entender que lo manifestado son problemas que aquejan a los escolares con alguna discapacidad y a sus familias como a la propuesta escolar, llegándolos a poner en frente de barreras limitantes en el ejercicio de su derecho humano e inclusión en la sociedad.

Por tales motivos, el Banco Mundial (2023) da entender que a pesar de que algunos países latinoamericanos como Argentina, que poseen acceso universal a la educación, evidencia tener problemas en su propuesta educativa inclusiva, porque solo la mitad del estudiantado termina de estudiar en el tiempo debido, además, en sectores de alta vulnerabilidad, únicamente la tercera parte culmina sus estudios, porque existe un porcentaje significativo de docentes, que no poseen la capacidad necesaria para atender la necesidad emocional, lo cual da como resultados una elevada deserción escolar. Asimismo, se comprende según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2021) que la educación inclusiva es el proceso de apoyo a romper barreras, por ende, no implica limitar el acceso al sistema educacional, pero ello subsiste por desconocimiento de quienes manejan la entidad escolar.

Lo manifestado por la Unesco (2023) da entender que durante el desarrollo de una investigación sobre la manera cómo los docentes evaluaban los aprendizajes de los estudiantes, evidenció un gran nivel de convergencia en la perspectiva del profesorado acerca de lo relevante de desarrollar propuestas educativas de gran protagonismo, donde el aprendizaje se conecte con su interés y el de la comunidad, apoyando a cuestionar al orbe y brindar solución innovadora a las problemáticas que vaya a enfrentar, pero aún a pesar de procesos de apoyo

para el cambio de visión docente, a nuevos modelos que ponen al estudiante como protagonista, aún se verifica procesos sumativos y de solo evaluación del conocimiento y no de las competencias de los estudiantes, lo cual lleva a mecanizar el aprendizaje y no abordar aprendizajes de mayor significancia.

Además, dado que el proceso educativo y la manera de aprender son fenomenologías sociales que se determinan a profundidad por el ambiente, no es debido que se cuente con una sola receta única, que abarca una diversidad de circunstancias de aprendizaje y valoración de los mismos, porque no plenamente se considera la diversidad de escolares, de acuerdo a su edad, etapa de fortalecimiento, de género, condición socioeconómica, discapacidad, entre otros., como variable relevante para la determinación de procesos de evaluación formativa, por tal motivo, es de necesidad visibilizar el nuevo desafíos educativo y favorecer el desarrollo autónomo del profesorado y entidades escolares, porque son quienes conocen en primer momento la circunstancia específica de quienes conforman la comunidad escolar (Unicef, 2021).

Sobre el campo nacional, el Observatorio de la Educación Peruana (2020) manifestó que el 2018 el Perú, promulgó una normativa en materia de educación inclusiva que se incorporó a la Ley General Educativa N.º 28044, en el Art. 19-A, esta mencionó que el sistema educativo es inclusivo en toda etapa, forma, modalidad, nivel y ciclo, instando a las escuelas adoptar medida para asegurar la condición de acceso, disposición, aceptación y adaptabilidad del servicio educacional, desarrollándose planos educacionales para el alumnado con necesidad especial, pero en el 2020 se proyectó que más de 3 millones de personas poseen alguna discapacidad, de la cual el 9.0% son alumnos, y que el 60.0 % solo culmina la primaria, asimismo, el género se ve afectado, donde el 33.6 % de mujeres no culmina sus estudios a comparación del 19.1% de varones.

Aportando a lo mencionado, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2020) manifestó que evaluar formativamente evidencia determinar procesos permanentes y sistemáticos, donde se va recoger datos para el conocimiento y valoración del proceso de aprendizaje y el nivel de logro de las competencias que se imparten, por ende, se debe tener en cuenta que el propósito de evaluar formativamente, no se iguala a la verificación de la adquisición aislada de todo

contenido o habilidad o distinción entre quienes aprueban o no aprueban la experiencia curricular, por ello, se debe tener presente que no radica en aplicar evaluaciones y ver que tanto domina el conocimiento, pero tales acciones se evidencian aún persistir en las instituciones educativas lo cual vuelve poco significativa las evidencias que se recogen y aún rutinarias y tradicionales.

En cuanto al campo local, en dos instituciones educativas de gestión pública, ubicada en la UGEL Fajardo, departamento de Ayacucho, se verificó barreras que dificultan proponer una educación inclusiva como el no conocer que es un estudiante discapacitado, que es una educación estándar, ciertas barreras físicas de acceso a estudiantes con necesidades físicas, el personal docente con necesidad de capacitación para la adopción de ciertos métodos de enseñanza vinculado a la necesidad actual, sistema que está centrado, y en gran medida el financiamiento, además, la falta de conceptualización de lo que se pretende evaluar, poco análisis de las evidencias de los estudiantes para la determinación de su progreso, bajo cuestionamiento estratégico mediante el uso de preguntas para verificar el avance son algunos problemas de evaluación formativa, por ende surge la necesidad de cambio de práctica evaluativa.

En tal sentido, se propuso como problema general: ¿Cuál es la relación entre la educación inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023?; y como problemas específicos: (1) ¿Cuál es la relación entre la política inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023?; (2) ¿Cuál es la relación entre la cultura inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023?; y (3) ¿Cuál es la relación entre la práctica inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023?

Referente a la justificación, la investigación desde lo teórico, aportó a la profundización del conocimiento sobre la educación inclusiva como la evaluación formativa, desde procesos de búsqueda de conocimiento de los últimos años, lo cual resultó beneficioso debido que desde ello, se construyó un componente teórico consistente, y plenamente se brindó bases para nuevas deducciones a futuras

investigaciones que tomen en consideración el fomento de la búsqueda de nuevos conocimientos sobre las variables de estudios propuestas.

En cuanto a la justificación práctica, desde la determinación de los niveles de desarrollo de la propuesta de educación inclusiva y de los procesos de evaluación formativa, se pudo conocer aportar soluciones oportunas y bases de fortalecimiento de las mismas, desde una intervención anticipada con apoyo de los docentes y el personal directivo, esperando la implementación posibles talleres o realizar reuniones de interaprendizaje, en beneficio de la mejora de la práctica institucional con la propuesta inclusiva educativa y el desarrollo del proceso evaluativo del docente que apunten a la mejora de calidad educativa.

Y la justificación metodológica, se dio desde la consideración y aceptación de un proceso metodológico de alcance correlacional, el cual aportó evidencia de la existencia de nexos entre la educación inclusiva con la evaluación formativa docente, llegando a corroborar los supuestos bajo el contraste con la realidad empírica, la cual fue sustentado en instrumentos previamente validados y confiables, siendo tal proceso relevante porque otorgó consistencia y objetividad a los resultados que se puedan suscitar, lo cual resultó relevante para futuros estudios que consideren como antecedente a la presente investigación.

Además, se propuso como objetivo general: Determinar la relación entre la educación inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023; de lo manifestado, se determinó como objetivos específicos: (1) Establecer la relación entre la política inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023; (2) Establecer la relación entre la cultura inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023; y (3) Establecer la relación entre la práctica inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Culminando el apartado, se propuso como hipótesis general: La educación inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023; asimismo, desde lo mencionado se ha propuesto como hipótesis específicas: (1) La política inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de

Ayacucho, 2023; (2) La cultura inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023; y (3) La práctica inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

II. MARCO TEÓRICO

En cuanto a estudios previos a nivel nacional, se consideró lo propuesto por León et al. (2023) porque han establecido el nexo de la perspectiva del profesorado con la inclusión educativa de escuelas del Perú, siendo la muestra conformada por 230 docentes, 145 mujeres y 85 varones, a quienes, desde la aplicación de dos cuestionarios debidamente validados y confiables, se procedió a recoger datos para la determinación del nivel de desarrollo de las variables. Los resultados determinaron que el 0.4% de docentes manifestó bajo la implementación de una educación inclusiva, 33.0% regular y 66.5% alto, además, por intermedio de la prueba de Spearman, se constató la existencia de nexo entre las variables, porque la Sig.=0.000 y el valor correlativo=0.277, en tal sentido, a partir del desarrollo de altos niveles de diversificación, currículo, recurso, rendimiento y diagnósticos del docente se brinda fortalecimiento a la práctica de la educación inclusiva.

Además, Reyes y Díaz (2023) establecieron la conexión del desarrollo competencial con la evaluación formativa del profesorado de una escuela de Puente Piedra, Lima, realizado bajo el enfoque cuantitativo y de nivel correlativo, por otro lado, la muestra la integraron 50 docentes, siendo de carácter censal y mediante la aplicación de instrumentos, se llegó a establecer los niveles de desarrollo de los fenómenos, donde lo más resaltante se asocia con la determinación de la validez y consistencia interna de los mismos. Los resultados, llevaron a comprender la existencia de un nexo significativos de los fenómenos, porque la Sig.=0.000 y el valor correlacional=0.791, ello llegó a aportar que si bien los docentes constantemente se encuentran participando en diversos talleres o se están capacitando constantemente ello causa efecto positivo en su desarrollo competencial y en su conocimiento sobre la manera de evaluar formativamente.

Asimismo, se consideró lo realizado por Huamán et al. (2022) porque determinaron el nexo de la gestión escolar con la práctica inclusiva en un centro escolar del Callao, realizado bajo una visión de enfoque cuantitativo y de alcance correlativo, además, la muestra la integraron 72 docentes, donde a partir de la aplicación de dos instrumentos, se pudo determinar el avance y desarrollo de las variables. Los hallazgos que se han suscitar mediante la prueba de Spearman, confirmaron el nexo de las variables, debido que la Sig.=0.000 y la potencia de la

correlación=0.790, por ello, se apreció que una eficiente gestión educativa de parte del personal directivo, brinda soporte al desarrollo de propuestas de práctica inclusiva escolar que beneficie a la comunidad educativa, como también a los estudiantes que necesiten de atención especial y a estudiantes que poseen cierta discapacidades tanto físicas y cognitivas.

De igual manera, Dolorier et al. (2021) determinaron el nexo de la evaluación formativa con el desempeño de profesores de EBR en Lima, realizado desde una perspectiva cuantitativa y de profundidad de estudio correlacional; además, la muestra la conformaron los 15 docentes de apoyo profesional, quienes contestaron las preguntas de dos cuestionarios aplicados con la meta de recoger su percepción sobre las variables, llegando con tiempo de anticipación a ser validados y determinado su potencialidad interna. Los resultados, dieron entender que el 46.7 % de docentes argumentaron tener conocimiento teórico regular para desarrollar procesos de evaluación formativa, 33.3 % nivel malo, 13.3 % bueno y 6.7 % muy bueno, también mediante el Rho de Spearman, se estableció el nexo entre las variables, valorado en 0.804, por ende, se aseveró que el conocimiento muy bueno sobre estrategias de evaluación formativa evidencia mejor desempeño docente.

Y, por último, Zambrano y Mendoza-Alva (2021) establecieron el nexo de la evaluación formativa con la formación integral del estudiantado de EBR, en Paiján, La Libertad, cuyo proceso metódico, se basó en desarrollar un trabajo cuantitativo y de nivel correlativo, siendo la muestra compuesta por 28 docentes, seleccionados intencionalmente, además, se utilizaron dos cuestionarios, que con anticipación se analizó su confiabilidad y se validaron por expertos. Los resultados, dieron entender que el 7.1% posee deficiente conocimiento para evaluar formativamente, 64.3% medio y 28.6% alto, asimismo, se verificó que existe nexo significativo de las variables, porque la Sig.=0.000 y el nivel correlativo=0.737, en ese sentido, se confirmó que el desarrollo del conocimiento sobre cómo evaluar formativamente brinda apoyo al desarrollo de procesos incidentes en la formación integral.

Como estudios previos a nivel internacional, se consideró lo realizado por Bostrom y Torulf (2023) quienes determinaron el nexo de la evaluación formativa con el aprovechamiento académico del estudiantado de un municipio de Suecia, además, la investigación se desarrolló a partir de un enfoque cuantitativo y de nivel

investigativo correlacional, donde la muestra fue determinada por medios aleatorios, conformada por 35 docentes del área de matemática, quienes en conjunto participaron de un programa de desarrollo profesional, con miras a proponer prácticas de evaluación formativa, asimismo, para determinar el nivel de aprovechamiento escolar se utilizó una prueba objetiva. Respecto a los hallazgos, se constató la existencia de nexos entre las variables, a partir de la implementación de actividades de evaluación formativa, el cual se valoró en 0.260 con una Sig.=0.000, en tal sentido, se puede apreciar que la propuesta de actividades de evaluación formativa brinda bases para el desarrollo escolar del estudiantado.

De modo idéntico, Lalama et al. (2023) determinaron el nexo de la educación inclusiva con los procesos equitativos y de calidad escolar en la provincia de Guayas, Ecuador, realizado bajo un estudio cuantitativo, y de alcance correlacional, siendo la muestra compuesta por 384 docentes de entidades educativas de Guayas, a quienes se le aplicó encuestas para poder recabar datos de los fenómenos, llegando a ser confiables y de alta objetividad. Referente a los hallazgos, la media de la inclusión educativa fue de 3.45 y la desviación de 1.534; además, el valor de correlación fue de 0.654 con la atención a la diversidad, 0.790 con el amor y 0.910 con el respeto, por tal motivo, se pudo confirmar que el desarrollo de procesos de educación inclusiva, aporta a determinar procesos de atención a la diversidad con alto énfasis en el amor y respeto a quienes son parte de la comunidad escolar y en mayor medida con los docentes y compañeros.

También, Jury et al. (2023) determinaron el nexo de la inclusión educativa con las actitudes y prácticas de los docentes de escuelas de Francia, realiza desde una perspectiva cuantitativa y de alcance correlativo, por otro lado, la muestra la conformaron 508 docentes que han expresado sentirse preocupados, en orden de relevancia descendente, recurso, carga laboral, dificultad y adecuación, además, para recoger datos se aplicaron dos cuestionarios debidamente validados y de alta consistencia interna. En cuanto a los resultados se pudo determinar la existencia de nexo entre los recursos, las dificultades, actitudes, y adecuación, siendo estos de -0.490; -0.440; -0.380 y -0.710; donde se concluyó que a pesar de que el último factor adecuación, fue considerado de menor importancia, ha predicho más consistentemente la manifestación de actitud negativa de parte del profesorado sobre la implementación de procesos de educación inclusiva.

Asimismo, Muhiyuddin et al. (2022) porque determinaron el nexo de la evaluación formativa con el aprendizaje en escuelas de nivel secundaria ubicadas en Sindh, Pakistán, cuya visión metódica fue de enfoque cuantitativo y de profundidad correlacional, cuya muestra fue compuesta por 50 docentes, seleccionadas a partir de la utilización de una norma general propuesta por John Curry, para la determinación de muestras investigativas. Además, la herramienta de investigación fueron cuestionarios que se validaron y evidenciaron ser confiables al ser sometidos a un ensayo. Por otro lado, los hallazgos puntuaron un valor correlativo de 0.628 mediante la correlación de Pearson y un valor de Sig.=0.000, lo cual dio entender, que los procesos de evaluación tomados por los docentes aportan a que los estudiantes descubran sus talentos, debido que considera la necesidad y demanda de aprendizaje de los mismos y gustos y curiosidades.

Por último, Naseer y Ali (2020) determinaron el nexo del compromiso docente con la práctica de evaluación formativa en escuelas secundaria de Punjab, Pakistán, realizado en base a un proceso cuantitativo y de profundidad correlativa, donde la muestra se estableció por medio estratificado, compuesto por 576 docentes, además, para recoger datos se han desarrollado instrumentos, adaptados denominados escala de compromiso docente (TPCS) y la escala de desarrollo de procesos formativos de evaluación (QIFA). Los resultados determinados dieron entender que la media de la práctica de evaluación formativa fue de 3.47 y la desviación de 1.22; asimismo, mediante la prueba de Spearman, se confirmó el nexo entre las variables, calificada en 0.109 y con una Sig.=0.009, en tal sentido, los docentes al seguir las pautas y directrices de los procesos de evaluación significativa evidencia alto nivel de compromiso con el trabajo escolar.

Respecto al sustento teórico para la educación inclusiva, se llegó a considerar la Teoría de la Correspondencia, propuesto por Bowles y Gintis (1985) quienes afirmaron que desde una visión materialista, se analizó el vínculo existente de la escuela capital y el orbe de trabajo, lo cual englobó una visión de mayor amplitud que ha ocupado una vertiente de producción educacional a partir de la consideración de aportes de Becker (1983) y del capital humano, sobre la faltantes en la trayectoria educacional de acuerdo al origen de cada alumno, asimismo, la propuesta teórica aporta a la identificación de la principal función educativa formal, en brindar soporte la visión tecnocrática-meritocrática, y que fomenta el vínculo

social que impera en el sistema económico mediante la reproducción y respeto a la diferencia entre los futuros trabajadores.

Asimismo, desde la Teoría de la Formación Inicial, se toma en consideración a la educación inclusiva como espacio influyentes, que aporta al desarrollo del aprendizaje sobre inclusión y tiempo educativo, además, considera que la formación inicial de los docentes es inadecuado porque al momento de desarrollar programas educativos inclusivos, no se llega a profundizar al tiempo ni a la realidad educativa, también acota que la experiencia profesional, es un espacio sobresaliente para el fomento del aprendizaje y desarrollo de propuesta inclusiva, porque la formación inicial actual, no llega a abordar tales conceptualizaciones de manera adecuada, en tal sentido, se tiene presente que la experiencia curricular es inadecuada, si la escuela presenta mala práctica inclusiva (Escobar et al., 2020).

Por otro lado, desde el enfoque inclusivo, se evidencia una perspectiva capacitista que aporta bases para el estudio de la educación inclusiva, que se erige sobre la capacidad del estudiantado y lo etiquetado en función a ello, que evidencia condicionamiento y lastra la inclusión, debido que implícitamente la perspectiva de inclusión se podría definir como sesgo inclusivo, porque para que las personas sean incluidas se evidencia la necesidad que otro incluya, perpetuando que esto constantemente evidencia discriminación y riesgo de exclusión de quienes se considera que necesitan ser incluidos y sosteniendo el poder de quienes pueden o no incluirlos, por ende, se refleja un enfoque capacitista que subyace la perspectiva de educación inclusiva y que por ende, prevalece en la actualidad en las diversas propuestas políticas y legislativas del sistema educativo (García-Barrera, 2023).

En cuanto a los modelos, desde la perspectiva de Triada de Representación Social, se brinda sustento al desarrollo de la educación inclusiva, donde se denota la emergencia de tres agrupaciones: (a) Representación operativa, referida a la actitud operacional vinculado a un componente político que toma en consideración el lineamiento trazado por diversas entidades y emerge discursivamente como contestación regulador al proceso educativo inclusivo, (b) Representación socio-antropológica, revela la expresión del sentir favorable sobre el proceso educativo inclusivo y le adjudica sentimiento positivo y afectuoso, manifestado en la actitud solidaria hacia sus pares, y (c) Representación dilemática, supuesto de corte con

el sentimiento y la actitud de aprecio, derivada de la contestación al derecho educativo de calidad, constado en el pape docente y estudiante en los ambientes inclusivos, celebrando la identidad estudiantil (Motta y Rivera, 2023).

Asimismo, se consideró un modelo metodológico orientado a sentar bases para la propuesta de inclusión escolar desarrollado por Guerrero en el año 2012, quien clasificó ciertos métodos grosso modo: (a) Método y técnica de fomento del aprendizaje cooperativo, como lo es la tutoría en equipo, grupo de sostén, realización de actividades, (b) Método y técnica de fomento del aprendizaje colaborativo, desarrollado bajo una propuesta de actividad de apoyo colaborativo del docente y estudiante, formación desarrollada desde la generación de procesos colaborativos o de caso correspondiente al contexto, (c) Método y técnica experiencial transformadora, basado en la vivencia del trabajo educativo, motivo de análisis de forma conjunta e individual, y (d) Técnica para valorar los aprendizajes cooperativo, colaborativo y de experiencia, basado en la generación de ambientes de conversación en el cual circule la voz del estudiantado (Cantor et al., 2021).

De igual modo, otro modelo fue propuesto por Ruiz-Chaves et al. (2021) a partir de una profunda revisión literal para la mejora de la gestión escolar, donde se evidencian tres categorizaciones desde temas surgidos en torno al desarrollo del derecho del estudiantado por medio de normativas: (a) Planeación de la acción inclusiva del centro escolar, vinculada al autoconocimiento de la entidad sobre la condición y nivel de la propuesta inclusiva escolar de todo quien es parte de la comunidad educativa, (b) Acción de gestión del personal directivo para el aseguramiento de la legislación vigente, basado en que la acción del directivo se asocia con el discurso, por ello, debe atenderse la condición deficiente de la persona, y (c) Compromiso adquirido por el país para favorecer la propuesta educativa inclusiva, buscando asegurar la condición, mediante el cumplimiento de la norma y acción que resguarde a la comunidad escolar.

En referencia a la base conceptual, Montoya-González (2021) resaltó la relevancia de los procesos de inclusión, entendidos de mejor manera si se llega a contemplar como procedimientos para reestructurar la escuela relativa a la determinación de la propuesta educativa que se encuentra en marcha, precisa, influyente en el proceso innovador y mejora vinculada a la escuela y a las metas de

promoción de la presencia, participación y aprovechamiento de todo el estudiantado, incluido los que se encuentran en estado de vulnerabilidad al proceso de exclusión, llegando a aprender de esa manera a vivir con las diferencias , y a evidenciar mejorar gracias a tales diferenciaciones entre el estudiantado.

Desde otra perspectiva, se entiende que la educación inclusiva, son procesos que evidencia llevar establecidos valores desde el fomento de ciertas acciones, la cual representan los deseos de superación de actitudes de exclusión, para de esa forma promocionar la participación y el desarrollo del aprendizaje, es decir, que es el recurso disponible para el acceso a procedimiento de desarrollo inclusiva, guía para la determinación de los procesos de inclusión, donde los contenidos, dan entender que para la identificación de posible mejora en las entidades escolares que transita a una propuesta inclusiva, se debe necesariamente analizar el ambiente educacional desde lo cultural, político y práctico, los cuales influyen en el proceso inclusivo (San Martín et al., 2020).

Considerando lo desarrollado por Escalante et al. (2022) se entiende que la educación inclusiva, es la edificación de cierta reseña relevante para el aseguramiento que toda persona posea acceso a tener una educación de calidad, e involucra que la persona que tiene habilidad especial acceda a la oportunidad de ser educado y considerado en el sistema educativo, basado en la ejecución de cierta normativa necesaria en el programa curricular, brindando instalación adecuada, material y recurso apropiados y aporta bases para el desarrollo profesional docente, por ende, se considera a los procesos de inclusión educativa, como los sucesos, de brindar productos educativos de alta calidad, identificados por factores expertos sensitivo a lo que requiere los estudiantes especiales.

En cuanto a la importancia de la educación inclusiva, para Calizaya (2022) el desarrollo de procesos educativos inclusivos bajo una mirada holística, proporciona sustento a la consideración individual de la necesidad del alumnado y brindarle sostén y recursos adecuados para garantizar que desarrolle su aprendizaje exitosamente, también, se entiende que es sobresaliente prevenir y realizar intervenciones tempranas para brindar garantía al estudiantado con necesidad especial, proporcionándole el acceso debido a una propuesta educativa de calidad desde un inicio.

Asimismo, Remache (2019) mencionó que las entidades escolares para aportar a la mejora de procesos inclusivos, deben ser ambientes de acogida, que brinde atención a la necesidad del alumnado, proporcionándole climas cálidos con la consideración sociocultural, para fomentar un fortalecimiento de su aprendizaje significativo, donde el desarrollo profesional y trabajo del profesorado, sean puntos clave para lograr desarrollar mejores aprendizajes y para fortalecer la propuesta educativa inclusiva. Por tal motivo, es relevante que el profesorado y los profesionales desarrollen la manera de brindar potencialidad al pensamiento crítico y que lo lleguen a desarrollar en el estudiantado, por medio de estrategias que apoye a la toma de decisión y resolución de problemáticas, esperando ponerlos frente conocimientos de causa.

Asimismo, desde la perspectiva del educador y la experiencia escolar, se entiende que la participación deriva del aprendizaje en conjunto con otros y colaboración constante dentro del desarrollo de cierta experiencia curricular compartida, requiriendo participaciones activas en el proceso educativo que tiene implicancia en la manera de experimentar los procesos educativos, implicando reconocer, aceptar y valorar las acciones llevadas a cabo por uno mismo, en ese sentido, ciertas barreras, asociadas al racismo, sexismo, y actitud negativa hacia personas con alguna discapacidad, comparten ciertas raíces comunes, que viene a ser la intolerancia a las diferencias y abusos de poder para edificar y perpetuar acciones de desigualdad (Giordano y Santos, 2021).

Por ende, desde la propuesta de políticas de inclusión en la actualidad se trata de erradicar la exclusión que se da en todo ambiente y situación cotidiana, que ocasionalmente es evidenciado directamente, perceptible y en otras sutilmente se llega a desarrollar, es decir, que en algunos casos la situación de exclusión se llegan a aceptar socialmente, por ende, es complicado percibir las incluso por las personas que la llegan a sufrir, pero lo cierto, es que en la actualidad, se percibe ciertos avances en la determinación de convivencia democrática y mayor perspectiva de respeto a los derechos de todos, haciendo que el proceso de inclusión sea una temática importante en todo sector de nuestra sociedad y en especial en el campo educativo (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020).

Cabe agregar que, para que se desarrolle la cultura inclusiva, se han propuesto y desarrollado ciertos acuerdos y compromisos a escala internacional, que reconoce el derecho a la educación, en base a la consideración equitativa y de alta calidad, por ende, se destacan ciertos tratados: (a) Derecho Educativo señalado en el Art. 26 de la Declaratoria Mundial del Derecho Humano en el año 1948, que evidencia la valoración humana para ser educado, fundamentado en sólido cimiento moral y jurídico, (b) En 1975 mediante la Declaratoria de derechos del impedido, se determinó cierta norma vinculada a la igualdad de oportunidad para las personas discapacitadas, (c) Declaratoria de Derecho del Niño, en 1959, que determina igualdad de derecho para los infantes, sin excepción alguna, y el más reciente (d) Agenda 2030, de Desarrollo sostenible, cuya meta 4, se centra en garantizar una propuesta educativa inclusiva (Clavijo y Bautista-Cerro, 2020).

En cuanto a la necesidad de formar docentes inclusivos, desde lo manifestado por Estévez (2019) se determinaron ciertas dificultades, debido a la presentación de insuficiencia de conocimiento en particularidades metódicas que sustenta el procedimiento de construcción de la adaptación curricular, por ende, se debe tener muy claro que no basta la actitud o buena intención, sino que se constata la necesidad de procesos de formación amplios para el desarrollo del conocimiento y la habilidad que aporte a la plana docente, proporcionar sostén pertinente para lograr determinar procesos educativos que evidencie desarrollo en la propuesta de inclusión escolar dentro del contexto donde se desenvuelve el estudiantado.

Además, a pesar que se evidencia la existencia de docentes que tienen amplia disposición para enseñar al estudiantado con necesidad educativa especial, es muchas situaciones, tales docentes no se encuentran listos para albergar en sus aulas al estudiantado que necesite de procesos diferenciados, o que requieren mucho más tiempo que los otros o que tienen manera diferentes de aprender, en tal sentido, la falta de encontrarse preparado, sumado al miedo por no saber algunas cosas y que en situaciones, falta desarrollar el compromiso y voluntad, aportan a la constitución de la razón para que no acepte al estudiante, para que no se confíe en su capacidad, y consecuentemente llevarlo a fracasar el proceso anticipadamente determinado por el docente (Montoya-González, 2020).

De igual modo, Meza et al. (2023) manifestaron que el desarrollo de normativas educacionales en materia de inclusión en los últimos tiempos ha sufrido cambios significativos, debido que ha adoptado un enfoque integral del estudiantado con ciertas discapacidades en el ambiente escolar regular, eliminando desde tales acciones la barrera de aprendizaje y fomentando la participación, pero, aún persisten algunos desafíos para que se logre verdaderamente implementar una propuesta educativa inclusiva, la cual requiere que revise con máximo cuidado la práctica y política actual, para de esa forma profundizar en la mejora del acceso y la propuesta de calidad educacional para todo el estudiantado.

Respecto a las dimensiones, a partir de lo propuesto por Booth y Ainscow (2015) se va determinar el desarrollo de la inclusión educativa, debido a que han propuesto que la inclusión no solo se entiende a la atención de escolares con discapacidad, sino que hace énfasis en la disminución de la diferenciación que dificulta poder aprender y promover la integración del estudiantado, en tal sentido, se llegan a diferencias tres procesos:

El primero es la cultura inclusiva, la cual es un reflejo de los nexos, el valor y la creencia dentro del ambiente escolar, debido que se orienta a reflexionar sobre la base de lo relevante que es la necesidad de poner en práctica el valor inclusivo, como lo es la igualdad, el derecho, promoción de la participación, comunidad, sostenibilidad, alto nivel de respeto, generación de confianza, evitar actos de violencia, compasión, desarrollo de la honestidad y valoración, porque se tiene presente que de tal forma se concretiza la política y la práctica de inclusión (Álvarez et al., 2019). Cabe agregar, que la cultura evidencia dos tipos de alumnos, uno denominado normal y el otro con necesidades, lo cual propicia la determinación de métodos diferentes para las clases (Figueroa-Céspedes et al., 2020).

Otra de las dimensiones es la política inclusiva, la cual tiene nexo con la práctica y la cultura, y hace énfasis al proceso de gestión institucional, como también en el plan y el programa empleado para realizar transformaciones, es decir, que, desde la política, se pretende llegar a analizar como estas aportan bases para una propuesta de inclusión y propicia la participación de quienes conforman la comunidad escolar (Álvarez et al., 2019). En tal sentido, en la política inclusiva se definen ciertas leyes y normas, como el desarrollo de una propuesta curricular

paralela, sostén que debe compatibilizarse con la práctica que sirva y no solo merme el esfuerzo escolar (Figuroa-Céspedes et al., 2021).

Por último, la práctica inclusiva es la última de las dimensiones, que se refiere a la manera de enseñar dentro del ambiente escolar y cómo se desarrollan las actividades para fomentar el aprendizaje, donde se evidencia el reflejo de las anteriores dimensiones, es decir, es la propuesta de cómo el docente fomenta el conocimiento inclusivo dentro de los ambientes escolar (Álvarez et al., 2019). Asimismo, de tales propuestas se espera llegar a las metas propuestas solamente si el alumnado tiene realmente oportunidades de participación activa con una propuesta curricular que rompa las barreras de desigualdad y la perciba como fortaleza para fomentar el aprendizaje en el estudiantado y enriquezca de lo mismo a toda la comunidad escolar, evitando el desarrollo de dos propuestas curriculares (Figuroa-Céspedes et al., 2020).

Además, desde el fundamento teórico, para el desarrollo del conocimiento de la evaluación formativa, se consideró como punto base a la Teoría Constructivista Social, desarrollada desde la perspectiva de Vygotsky, la cual sin llegar a ser desde un inicio del constructivismo, aporta al sustento de ciertos principios del presente enfoque, debido que es de actitud genética y propone ideales que son parecidas a la propuesta de Piaget, en ese sentido, la Teoría Social, se incorpora por un círculo académico influenciado por el enfoque constructivista, de tendencia tanto social y cultural, la cual edifica la cognición de la persona, derivando su aplicación para el análisis de fenomenología educativa y de fortalecimiento del conocimiento en el ambiente escolar, vinculando al estudiante a un cierto escenario, donde deja de ser un ente pasivo sobre el fomento del conocimiento y se convierte en edificador activo del mismo (Guerra, 2020).

Aportando para el desarrollo del conocimiento sobre la evaluación formativa, se consideró también a la Teoría Cognitiva del Aprendizaje y Motivación, que da entender que el desarrollo del estudiantado, se considera como el proceso de fortalecimiento de sus conocimientos con un sinnúmero de habilidades, dentro de ella se determina ciertas estrategias metacognitiva, de control del recurso y motivación, aportando a que autónomamente se logre exitosamente desarrollar ciertas actividades por medio del uso de diversos tipos de práctica que se ajuste a

la demanda de la actividad a desarrollar por el estudiantado conjuntamente con la tutela del profesorado, en ese sentido, investigaciones de proceso motivación, sustentada por la Teoría Cognitiva vinculado con el aprendizaje innovados, deriva que tal impulso se origina de la actividad relevante y de gran curiosidad para el estudiantado (Candela-Borja et al., 2020).

Asimismo, se analizó el sustento teórico para la evaluación formativa, desde la Teoría Pedagógica de la Racionalidad, la cual determina que los procesos evaluadores son necesarios para establecer la estimación de ciertas características, las cuales son apreciados, pero igualmente aporta al desarrollo de juicios de valor que brinda componentes comparables con ciertos estándares, de tal modo, la teoría, comprende al proceso de evaluación formativa, como el proceso indagador subjetivo, que se suscita individual y personalmente, vinculado a los cambios que experimentados por las personas desde un proceso intervencionista educativo, por ende, la función operativa de la valoración sumativa, aporta sustento a la función del conocimiento propio del proceso de evaluación formativa, cuya meta no se basa en la acreditación de lo que uno sabe, sino en proporcionar mejores procesos educativos para reforzar el aprendizaje (Mellado-Moreno et al., 2021).

Respecto a la propuesta de modelos para la cuantificación de la evaluación formativa, se ha podido profundizar en lo propuesto por Cuahonte et al. (2019) cuya investigación aportó ideas para evaluar formativamente, derivado de la propuesta de obtención de evidencias vinculada con el aprendizaje estudiantil y posteriores procesos de mejora continua educativa, el cual aporta a la valoración de la planeación encontrándose asociada con lo planificado con anticipación, siendo estos tres regulaciones influyentes en el proceso escolar:

(1) Regulación interactiva, valoración ocurrida al vincularse con la enseñanza, considerada y que de forma precisa a partir de los vínculos frecuentes y sistemáticas del docente y el estudiantado, (2) Regulación retroactiva, valoración que aporta a crear diversas oportunidades para aprender, luego de valorar puntualmente los procesos y al final de ciertas experiencias de aprendizaje o secuencialidades didácticas y (3) Regulación proactiva, valoración que brinda bases al desarrollo de procesos de contextualización y adopción vinculado con las necesidades y lo que demanda el estudiantado para una formación integral

fortalecida (Cuahonte et al., 2019).

En cuanto al soporte conceptual, se han considerado diversas perspectivas pero la más centradas con la realidad que se pretende abordar, la tiene Cruz y Valero (2022) quienes dieron entender que la evaluación formativa, tiene ciertas particularidades de gran relevancia, que brinda bases para desarrollar procesos de consolidación de una práctica docente de enseñanza eficaz y eficiente, debido que es el procedimiento que brinda una basta información acerca si en realidad lo que se llegó a enseñar ha sido comprendido y asimilado por el estudiantado y sobre cómo tal información obtenida se usa para realizar la retroalimentación, cuya meta radica en mejorar las actividades propuestas por el docente que involucra la participación del estudiantado, además, cierto ajuste se da inmediatamente o a futuro, en ese sentido, se confirma que el proceso de evaluación formativa, vinculo los pensamientos y el proceso de planeación del como valorar la enseñanza.

De similar manera, para el MINEDU (2020) determinó que el proceso de evaluar formativamente en las instancias finales, posee como objetivo evaluar la competencia perceptible del estudiantado, por tal motivo, para que tal situación llegue a suceder, debe necesariamente formularse ciertos criterios con alta precisión, que deben tomarse como referencia específica, para la evaluación, apoyando a la descripción de la cualidad y características, de lo que se quiere certificar en el instante de enfrentar al estudiantado a una diversidad de cuestiones desafiantes bajo ciertos contextos previamente establecidos.

Aportando al tema, según Anders et al. (2022) desarrollar ciertos procesos para evaluar formativamente sugiere que por alta necesidad se adopten procedimientos de enseñanza precisa y efectivas por parte del docente, evidenciando la proporción de una contestación clara e inmediata a una manera sobresaliente de evaluación de los aprendizajes del estudiantado, que por necesidad deben brindar contestación a lo que demandan necesitan los escolares, donde la intervención apoya a la reducción de brechas que se vinculan con el aprovechamiento escolar anterior, por ende, desde tal perspectiva, se revela que se debe tomar en cuenta aportar mejores aprendizajes, regular los procedimientos educativos, y principalmente permitir que se pueda adoptar y reajustar las condiciones pedagógicas vinculadas a la necesidad educativa.

Asimismo, resulta relevante verificar en los enfrentamientos vinculados a la exigencia de la sociedad que está demandando mayor nivel de igualdad y de inclusión, mayores niveles participativos y de reedificación de la institucionalidad, por tales motivos la evaluación toma un papel primordial para que readeque y redefina el nuevo desafíos educativa, cuyo objetivo es el de establecer construcciones de personas comprometidas con el desarrollo de la sociedad en donde se desarrolla, esto prácticamente da entender que se debe alterar la lógica tradicional de las evaluaciones y considerar nexos con las edificaciones de personas de mayor conciencia de sí mismas, preocupadas en lo que están aprendiendo y en la acción dada en sociedad (Ríos y Herrera, 2021).

En tal sentido, se destaca que los procesos de evaluación son eventos fundamentales para que se favorezca la participación de los escolares, esperando que se promueva el desarrollo autónomo de los mismos y se posibilite la construcción del valor social, ligado a procesos reflexivos y acciones democráticas, por ende, diversas perspectivas vinculadas a desarrollas evaluaciones auténticas, formativas, integrales, justas y equitativas, transformacionales, y evaluaciones del compromiso, llegan a dar nociones convergentes en formación integral estudiantil y transformador de las personas , asimismo, los métodos de auto, co y evaluación en equipo, llegan a ser influyentes en la promoción de la edificación integral del estudiante, con perspectivas democráticas y edificadores formativas (Allal, 2020).

Cabe agregar, que una particularidad sobresaliente del proceso de evaluación formativa, tiene soporte en la retroalimentación, la cual es un aspecto muy incidente en la determinación de propuestas de evaluación, el cual se le proporciona al estudiantado con la finalidad que se tomen ciertas actuaciones de corrección de lo que ha aprendido el estudiantado, encaminado para mejorar su proceso de aprender, basado en devolver cierta información al estudiantado, donde se brinda conocimiento de su progreso o sobre el logro, asociado al nivel que se espera que alcance en cada una de sus competencias (Cruzado, 2022).

En referencia a la perspectiva tomada de Cruz y Valero (2022) se ha determinado la consideración de ocho dimensiones que van a aportar bases para determinar el desarrollo de los procesos de evaluación formativa, dando entender que lo esencial del proceso de evaluación, se basa en que la evidencia del avance

del aprendizaje escolar, es obtenido e interpretado por el mismo escolar y el profesorado, esperando desarrollar procesos de reflexión, que conduzcan a acciones que aporten a mejorar el aprendizaje:

La primera dimensión es el compartir objetivos de aprendizaje, referido a la determinación de finalidades en específico, que deben comunicarse anticipadamente, con alta claridad al estudiantado, apoyando a que se fortalezcan las conexiones entre lo que aprende el estudiante y la secuencia de actividades propuestas por el docente, asimismo, se desarrolla al tener en claro como el docente determina el objetivo de aprendizaje, de las sesiones que se alinean a la propuesta curricular y se comunica esperando, proporcionar sostén a lo que se ha programado (Cruz y Valero, 2022).

La segunda dimensión es clarificar los criterios de logro, asociado con el proceso de descripción de los objetivos en lenguaje claro y entendible por el estudiantado, que se comunica a partir del uso de palabras sencilla y de conocimiento de los mismos, es decir, que la dimensión, consiste en cómo el profesorado, identifica los criterios de logro de la propuesta de aprendizaje y la comunica anticipada y efectivamente, en ese sentido, la manera de realizar la clarificación de los criterios, se da en el instante que se explica la finalidad del proceso educativo, proporcionando ejemplos (Cruz y Valero, 2022).

La tercera dimensión es el recojo de evidencia sobre el aprendizaje, referida al fomento de actividades diseñadas por el profesorado, que aporta a que el estudiantado, llegue a participar activamente en los procesos educacionales, logrando que se produzca evidencias vinculadas a su entendimiento y estado de empoderamiento actual del aprendizaje, asimismo, el docente puede hacer uso de una serie de actividades, con la finalidad de recoger basta cantidad de evidencias, desde la propuesta de preguntas precisas, por la propia observación, de contestaciones orales o verbales, entre otros (Cruz y Valero, 2022).

La cuarta dimensión es la apreciación de las evidencias, proceso que aborda el establecimiento de los avances del estudiantado que se vincula con los objetivos de aprendizajes y los criterios de logro, cuyo propósito, es determinar que procedimiento debe considerarse para que se alcancen los objetivos, donde tal conocimiento se interpreta para definir lo que comprende y cuáles son las posibles

barreras o errores comunes del estudiante, en ese sentido, es relevante sostenerse en las evidencias, debido que incide en el ajuste curricular, porque el profesorado al analizar, aprecia que si no existe suficiente evidencia, indica que se debe aún recoger conocimiento adicional, o si no se necesita de ajustes porque los estudiantes cumplieron con los objetivos propuestos (Cruz y Valero, 2022).

La quinta dimensión es determinar brechas de aprendizaje, relacionado con procesos de reajuste de la propuesta curricular, teniendo como base responder a lo que necesita el estudiantado, interpretando la evidencia que se obtiene al desarrollar procesos de evaluación formativa, punto clave para identificar brechas actuales de aprendizaje del estudiantado asociado a los objetivos de aprendizaje, en ese sentido, el profesorado al analizar la evidencia, es sencillo identificar las zonas de desarrollo próximos, vinculado a los criterios de logro determinados, por ello, el estudiantado al evidenciar aprender, presenta cierta brecha, proporcionando evidencia que su conocimiento puede o no haberse desarrollado o que no tiene un real desafío para ir más allá de lo propuesto (Cruz y Valero, 2022).

La sexta dimensión es retroalimentar para el cierre de brechas, referido a la propuesta al estudiantado de un proceso de retroalimentación del profesorado, que describe al estudiantado, su logro actual vinculado a sus aprendizajes o problemas para aprender, así también se vincula con los criterios de logro, que aportan bases para el abordaje de los objetivos, el cual brinda orientación al estudiantado, para determinar procedimientos para la mejora y cierre de brechas con el aprendizaje, en ese sentido, se espera que desde el desarrollo del presente proceso, se mejore los aprendizajes, desde la proporción de retroalimentaciones descriptivas del profesorado, vinculado con claridad con los objetivos de aprendizaje, siendo guía de lo que se tiene que hacer para mejorar (Cruz y Valero, 2022).

La séptima dimensión es ajustar la propuesta de enseñanza, relacionada con la determinación de las necesidades de aprendizaje del estudiantado, considerando como resultado del proceso retroalimentador, donde el profesorado, debe necesariamente realizar una planeación de la forma cómo va actuar y cuál sería la decisión para considerar ciertas estrategias, métodos o materiales, que aporten beneficio al proceso educativo, adaptándolo a la necesidad y lo que necesita aprender el estudiantado, por ende, para el reajuste de la planeación, se considera

una serie de experiencias que aporten a contestar las necesidades y demanda de aprendizajes anticipadamente determinados, esperando que el estudiantado llegue a procurar cerrar brechas sobre el aprendizaje (Cruz y Valero, 2022).

La octava dimensión es cerrar las brechas de aprendizaje, considerado como el último proceso para evaluar formativamente, porque para cerrar las brechas vinculadas con el aprendizaje del estudiantado, se necesita pleno conocimiento de lo que requieren para alcanzar el objetivo de aprendizaje propuesto y determinar dónde surge la necesidad de apoyo para que alcancen tal objetivo de aprendizaje, lo cual aporta a que el profesorado, escoja y reajuste los objetivos para que el estudiantado siga aprendiendo y reforzando sus aprendizaje, por tal motivo, cuando tal acto ocurre, surgen nuevas brechas, lo cual aporta a la renovación del proceso de evaluar formativamente (Cruz y Valero, 2022).

III. METODOLOGÍA

El trabajo investigativo se sustentó bajo el paradigma positivista, el conocimiento procede de experiencias propias de las personas, por medio de los principios de verificación de la proposición, la cual tiene validación por pasar por un proceso de determinación de conocimiento existente ante la experiencia y observación, donde todo es comprobable, para que sea válido. En cuanto a lo manifestado por Miranda y Ortiz (2020) se entiende que el paradigma positivista, propone llegar al establecimiento de la verdad indiscutible en el grado que se llegan a abordar las problemáticas y determinar un distanciamiento significativo entre el personal quien está investigando y la finalidad de la investigación.

De similar manera, el enfoque fue cuantitativo, porque tuvo sustento bajo la perspectiva positivista, el cual evidencia interesarse en medir y cuantificar a las variables, debido que mediante procesos de medida se consiguió determinar cierta tendencia, proponer nuevos supuestos y de tal manera edificar nuevos sustentos teóricos, por ende, también para tal fin se usó la estadística como elemento cuantificador. Según Huamán et al. (2022) el presente enfoque determina los conocimientos válidos desde la determinación referencial por medio de las experiencias de los participantes cuyo soporte se da al cuantificar los fenómenos y corroboración del comportamiento de los mismos con apoyo estadístico.

Además, el método fue el hipotético-deductivo, porque la investigación inicio en base a supuestos, los cuales se buscan ser falseados o refutados, obteniendo conclusiones que fueron confrontados con la realidad empírica determinada al momento de aplicar ciertos instrumentos propuestos para la medición del comportamiento de la educación inclusiva y de la evaluación formativa. Para Sánchez (2019) el método seleccionado, se evidencia a partir de la consideración de una premisa general para que se llegue a resultados particulares, que se vincula con el supuesto que va falsearse al contrastarlo con la verdad, aportando a incrementar el valor teórico en el que ha partido, determinando soluciones a las problemáticas de corte teórico o prácticos.

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación fue de tipo básico, porque se consideró que el punto de

origen del estudio fue la construcción del componente teórico y donde se evidencia permanecer en él, es decir, que la meta del trabajo investigativo se basó en incrementar el conocimiento científico asociado a la educación inclusiva como a la evaluación formativa, pero sin que sea contrastado con ningún componente práctico. Lo manifestado por Arispe et al. (2020) da entender que los estudios básicos, determinan su enfoque en la generación del nuevo conocimiento, que se diferencia por ser más completo por medio de procesos de comprensión de las particularidades de las variables a partir de hechos que se pueden observar.

De igual manera, el nivel de investigación fue correlacional, porque se estimó seguir procedimiento que aporten a obtener información estadística, como base para evidenciar la manera en que dos fenómenos, en este caso, la educación inclusiva con la evaluación formativa, llegan a interactuar y afectarse mutuamente, si es que realmente llega a ocurrir, donde otro punto a desarrollar es que no se va establecer la causa de su ocurrencia, debido que simplemente se pretende establecer un valor diagnóstico del mismo. Según Gómez (2020) las investigaciones correlacionales aportan al conocimiento de los nexos o vínculos de asociación existente entre dos medidas o conceptos, categorizaciones o fenómenos a partir del recojo de datos de establecidos grupos o ambientes determinados particularmente por el investigador.

3.1.2. Diseño de investigación

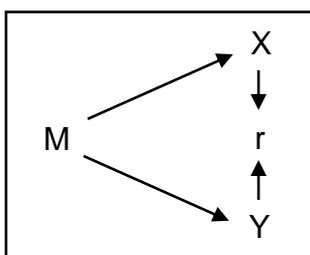
Referente al diseño se seleccionó al no experimental, debido que no se ha determinado de forma aleatoria ciertos procesos, ni se ha considerado manipular la perspectiva acerca de la educación inclusiva y de la evaluación formativa, en tal sentido, quien investiga, solo va realizar ciertas observaciones de la ocurrencia y de los comportamientos de los fenómenos dados naturalmente, sin que se intervenga de alguna forma. De acuerdo con Romero et al. (2022) las investigaciones no experimentales, no promueven ninguna cuestión, debido que solo se atinan a observar situaciones que ya existen, no desarrolladas de forma intencional en los estados por quien son realizados, por ende, los fenómenos suelen ocurrir sin que se manipulen o se controlen directamente, ni se influya en ellos, porque ya han sucedido al igual que su influencia o efecto.

Finalmente, el corte de investigación fue el transversal, porque se sustentó que la medición de la educación inclusiva y la evaluación formativa, se realizó en

un único momento, no existiendo seguimiento alguno de los fenómenos o de cuestiones de interés, en tal sentido, con tiempo de anticipación se estableció tentativamente el único momento, en donde se aplicaron los instrumentos para la determinación del comportamiento de los fenómenos de investigación. De acuerdo con Ruiz y Valenzuela (2022) los trabajos transversales, tiene como proceso recoger datos, en un instante predeterminado, su finalidad radica en describir al fenómeno y analizar sus nexos o incidencias en un determinado instante, es decir, es como tomar una foto de un cierto evento.

Figura 1

Diseño de la investigación



Donde: M es la muestra, X es la medida de la educación inclusiva, Y es la medida de la evaluación formativa y r es el nexo de X con Y.

3.2. Variable y operacionalización

Variable 1: Educación inclusiva

Definición conceptual: Es la evidencia de la puesta en práctica del valor inclusivo en acción, mirada y consideración con igual valor a cada persona, proporción de soporte al sentimiento de pertenencia de quienes conforman la comunidad escolar, desarrollo de los procesos que sostengan el incremento de participación del estudiantado en trabajos de aprendizaje, así como el nexo con la comunidad local y reducción de exclusiones, discriminación y barrera de aprendizaje como de participación (Booth y Ainscow, 2015).

Definición operacional: La educación inclusiva va cuantificarse, al aplicar un instrumento conformado por 43 preguntas, propuestas por Abad (2022) para determinar el desarrollo de tres dimensiones, determinadas por Booth y Ainscow (2015) donde las puntuaciones que se lleguen a establecer, se van a clasificar en: Bajo, moderado o alto (Anexo 1).

Indicadores: Para la medición de la educación inclusiva, se ha establecido

6 indicadores: Edificando a la comunidad, determinación del valor inclusivo, desarrollo de la entidad escolar, organización del sustento al desarrollo de la diversidad, edificación de la propuesta educativa con atención a todos y desarrollo del aprendizaje.

Escala de medición: Se evaluará las preguntas propuestas para determinar los niveles de la evaluación formativa mediante una escala Likert Ordinal, que posee cinco alternativas de contestación: (1) Totalmente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo, y (5) Totalmente de acuerdo.

Variable 2: Evaluación formativa

Definición conceptual: Es un proceso de consolidación de la práctica docente, debido que brinda una basta información sobre si en realidad lo que se llegó a enseñar ha sido comprendido y asimilado por el estudiantado y sobre cómo tal información obtenida se usa para realizar la retroalimentación, cuya meta radica en mejorar las actividades propuestas por el docente que involucra la participación del estudiantado (Cruz y Valero, 2022).

Definición operacional: La evaluación formativa va cuantificarse, al aplicar un instrumento conformado por 40 preguntas, propuestas por Condori (2023) para determinar el desarrollo de ocho dimensiones, determinadas por Cruz y Valero (2022), donde las puntuaciones que se lleguen a establecer, se van a clasificar en: Malo, regular o bueno (Anexo 1).

Indicadores: Para la medición de la evaluación formativa, se ha establecido 17 indicadores: Determinación de objetivos, comunicación de objetivos, claridad de criterios de logro, determinación de procesos de calidad, desarrollo de actividades, actividad individual y conjunta, establecimiento de logros, ajuste del proceso educativo, ajuste con sustento en la necesidad estudiantil, comparación con los criterios de logro, entrega de la retroalimentación, determinación del logro o dificultad, orientación para mejorar el aprendizaje, planeación del proceso educativo, fortalecer y reforzar a los escolares, comparar el logro y el objetivo de aprendizaje y determinación de nuevos objetivos.

Escala de medición: Se evaluará las preguntas propuestas para determinar los niveles de la evaluación formativa mediante una escala Likert Ordinal, que

posee cinco alternativas de contestación: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre, y (5) Siempre.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Para la realización de la presente investigación, se tomó en cuenta que la población este conformada por 81 docentes que laboraron en dos instituciones educativas de nivel secundario, ubicadas en la UGEL Fajardo, región Ayacucho. Aportando a lo manifestado, según Romero et al. (2022) la población deriva de la selección de los participantes objetivo, quienes van a proporcionar su perspectiva vinculada a ciertos fenómenos que se pretenden investigar, es decir, que es la determinación de un conjunto de elementos o subordinados de estudios, quienes van a ser los actores primordiales que brindarán conocimiento de ciertos factores sustanciales para conocer la necesidad local.

Tabla 1

Población de la investigación

Institución educativa	N.º docentes		Total
	Varones	Mujeres	
IE 01	35	8	43
IE 02	27	11	38
Total	62	19	81

Nota. Información de personal brindada por las instituciones educativas que se encuentran laborando en el año escolar 2023.

Criterios de inclusión:

- Docentes de las dos instituciones educativas seleccionadas para la investigación.
- Docentes que aceptaron formar parte de la investigación.
- Docentes de diferentes especialidades de nivel secundaria.
- Docentes que tienen cargo académico o directivo en las instituciones educativas seleccionadas para la investigación.
- Docentes en su condición de trabajo, nombrado o contratado, a tiempo completo o por horas académicas.

Criterios de exclusión:

- Docentes de otras instituciones educativas no contempladas en la presente investigación.
- Docentes que se encuentran de licencia por motivos diversos.
- Docentes que no aceptaron participar en la investigación.

3.3.2. Muestra

Para poder establecer el comportamiento de las variables, se consideró la perspectiva de los docentes que conforman la población, siendo la muestra de tipo censo (81 docentes), debido que se tiene la ventaja de que los docentes de las dos instituciones educativas de nivel secundario, se han comprometido en participar de la investigación, además, es una población manejable para la investigadora, y se posee soporte financiero para realizar la investigación. Asimismo, Hadi et al. (2023) determinaron que la muestra investigativa, es el subgrupo de personas o componentes establecidos de la población para que se estudien, donde los hallazgos que se lleguen a obtener van a usarse para la realización de inferencia o generalización de los mismos a la población, por ende, la muestra de tipo censal, hace énfasis en la consideración de los que integran la población.

3.3.3. Muestreo

Cabe resaltar, que la muestra se llegó a establecer a partir de un proceso no probabilístico, conocido como intencional, porque no se ha usado ningún criterio probabilístico, solo se consideró la intención de la investigadora, debido que se pretende establecer el patrón de comportamiento de las variables desde la consideración de la perspectiva de todos los docentes quienes laboran en las dos instituciones educativas secundarias seleccionadas para la realización de la presente investigación. Asimismo, Hernández y Carpio (2019) alegaron que el muestreo intencional, tiene la particularidad de buscar con alta dedicación a que se determinen muestras que tengan alta representatividad mediante la inclusión de participantes que son aparentemente típicos.

3.3.4. Unidad de análisis

La investigación estableció que la unidad de análisis hace referencia a cada uno de los docentes de las dos instituciones educativas de nivel secundaria de Ayacucho, debido que a partir de su aporte al brindar su perspectiva sobre las variables se va establecer el comportamiento de los mismos. Sobre lo manifestado,

Villarreal et al. (2022) determinaron que los objetos considerados en la investigación, de los cuales se produce la información de ciertos fenómenos determinados en el proceso de investigación son considerados unidad de análisis.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnicas

La evaluación de las variables de estudio, se van a realizar bajo el proceso de la técnica denominada encuesta, debido que se direcciona a los participantes y brinda datos acerca de la opinión, comportamiento y perspectiva de ciertos fenómenos que se pretenden investigar, obteniendo gran cantidad de datos cuantitativos, centrado en cuestionamientos predeterminados con un ordenamiento claro y una sistematización de contestaciones escalonadas. De ese modo, Hadi et al. (2023) se refirieron a la encuesta como la metodología, que aporta a recabar datos mediante la propuesta de preguntas realizada a los participantes cuya meta radica es recoger los datos requeridos para el presente estudio.

Instrumentos

Además, la herramienta considerada es el cuestionario, porque es el instrumento mayormente usado en investigaciones científicas, basado en la propuesta de un conglomerado de cuestionamientos presentados y ordenados numéricamente en tablas con una serie de contestaciones posibles que el participante en la investigación debe contestar, no existiendo contestaciones buenas o malas, debido que toda contestación aporta a la obtención de hallazgos diversos. El aporte de Arias (2020) da entender que el cuestionario, se desarrolla desde la propuesta de cuestionamientos realizados sucintamente y para ser aplicado no es necesario determinar un proceso extenso.

Propiedad psicométrica del cuestionario sobre educación inclusiva:

Desde la investigación desarrollada por Booth y Ainscow (2015), se identificaron tres dimensiones, que aportaron bases conceptuales para la elaboración de un cuestionario, propuesto por Abad (2022) quien consideró para medir a la educación inclusiva 43 preguntas, donde para validar el contenido del cuestionario, se consideró desarrollar un proceso de evaluación por expertos, quienes proporcionaron su opinión sobre cada una de las preguntas, concluyendo que el

cuestionario mide para lo que fue construido, determinando que posee suficiencia, luego de haber analizado la opinión de los expertos, además, para la determinación de su consistencia interna, se realizó el análisis de confiabilidad mediante la prueba de alfa de Cronbach, dando como resultado que una valoración de 0.950, considerándolo como un cuestionario con alta consistencia.

Propiedad psicométrica del cuestionario sobre evaluación formativa: A partir de la propuesta de modelo desarrollada por Cruz y Valero (2022) quien identificó que el proceso de evaluación formativa es cíclico conformado por 8 etapas, se pudo desarrollar un cuestionario establecido por Condori (2023) quien ha determinado 40 preguntas para percibir el desarrollo de evaluar formativamente, el cual pasó por una rigurosa evaluación por expertos, quienes aportaron su perspectiva concluyendo que el cuestionario se encuentra libre de errores y que posee suficiencia para ser aplicado, además, para la determinación de su objetividad, se procedió a determinar su confiabilidad, para ello, se utilizó el alfa de Cronbach, como soporte estadístico dando cuenta que el cuestionario tiene un coeficiente de 0.973, siendo este valorado como altamente confiable.

Validez

Los cuestionarios que se consideraron para la cuantificación tanto de la educación inclusiva como para la evaluación formativa, se sometieron a validación por expertos, debido que alguna de las preguntas fueron contextualizadas, en tal sentido, a partir de la consideración de tres criterios: relevancia, claridad y pertinencia, para evaluar a cada una de las interrogantes, se pudo concluir, luego de procesar la información y evaluación de los expertos, que los cuestionarios tienen suficiencia, es decir, que están libres de error, y que miden al fenómeno para el cual fue construido. Según Bernal-García et al. (2020) la validez es el medio que aporta al experto a edificar una experiencia controlada, de la posibilidad que exista sesgo en los instrumentos contruidos para analizar un cierto fenómeno a medir.

Tabla 2

Determinación de la validez de los instrumentos

Validadores	Educación inclusiva	Evaluación formativa
Mg. Quispe Ramos, Raul Jaime	Aplicable	Aplicable
Mg. Ochoa Cardenas, Jhanet	Aplicable	Aplicable
Dr. Gonzales Chancos, Bernabe	Aplicable	Aplicable

Confiabilidad

En cuanto a la determinación de la consistencia interna, se realizó el análisis de los datos recogidos de los 81 docentes considerados para ser parte de la muestra de la investigación, con apoyo de la prueba de alfa de Cronbach, finalizando el proceso de análisis, se verificó que los cuestionarios tienen alta consistencia interna, porque el coeficiente conseguido oscila entre 0.90 y 1.00. Según Veloza (2023) el valor de confiabilidad, se interpreta como el indicador que demuestra que tan consistente internamente se encuentran las preguntas de un instrumento, debido que es calculado desde la covarianza entre las preguntas.

Tabla 3

Análisis de la consistencia interna de los instrumentos

Variables	N.º ítems	N.º elementos	Coeficiente (α)
X1: Educación inclusiva	43	81	0,951
X2: Evaluación formativa	40	81	0,946

3.5. Procedimientos

Como primer punto se realizó la solicitud formal respectiva a las dos instituciones educativas, resaltando lo relevante que trajo consigo realizar la investigación, por tal motivo, por mesa de parte de las instituciones educativas se procedió a presentar un documento solicitando su aval y consideración para aplicar los instrumentos de la investigación a los docentes, también, previamente se agendó una reunión tentativa, en primer lugar con el personal directivo y coordinadores pedagógicos y posteriormente con todos los docentes de las instituciones educativas a fin de aclarar ciertas dudas o también determinar tentativamente los posibles beneficios de la investigación.

Luego de lo manifestado, se le entregó a los docentes un consentimiento informado dando los pormenores de la investigación, además de resaltar los principios éticos internacionales considerados para el proceso de investigación, como también hacer énfasis en la confidencialidad y anonimato de los participantes en la investigación, finalizando este apartado se confirmó conjuntamente con los docentes cuál va ser la fecha en donde se inició la aplicación de los instrumentos, enfatizando lo importante de su participación para la investigación.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, se llegó a realizar con el apoyo

de un personal para tal fin, asimismo, se dio de forma presencial con ayuda de la plana directiva, debido que la finalidad de realizarlo de esa forma fue proporcionar apoyo oportuno e inmediato si existe algún problema o dudas sobre alguna de las preguntas, asegurándose que el recojo de datos, sea beneficioso para los resultados manteniendo la objetividad y evitando sesgo u omisión de datos.

Finalmente, culminado la aplicación de los instrumentos se agradeció a todos quienes participaron en la investigación, luego de ello, se acordó una fecha para presentar los resultados a la dirección de las dos instituciones educativas, cuya meta radica en dar a conocer los resultados a la comunidad escolar y en conjunto forjar planes de mejora o refuerzo de la propuesta educativa inclusiva.

3.6. Método de análisis de datos

El análisis de los datos, se dio a partir de un apropiado ordenamiento de los mismos, en ese sentido, se tuvo presente apoyar la construcción de dos bases de datos, en el programa de informática Microsoft Excel, luego de lo mencionado, se realizó el vaciado respectivo de los datos, por tal motivo, se codificó las contestaciones realizadas por los docentes según la escala considerada para cada uno de los instrumentos, culminado tales acciones se realizó la verificación respectiva filtrando los resultados para evitar haber sesgado u omitido algún dato.

Luego de todas las acciones anteriores, se pasó a calcular la suma de los valores de cada una de las dimensiones y en general de las variables mismas, cuya finalidad radica en que tales sumatorias se pasaron al programa estadístico conocido como SPSS, para dar inicio al trato descriptivo respectivo, que se basó en clasificar tales puntajes dependiendo de los niveles o rangos considerados para cada una de las variables y sus dimensiones, es decir, que dependiendo de los puntajes obtenidos se clasificó el qué nivel de desarrollo se encuentran, dando lugar a presentar los resultados por niveles en tablas descriptivas, que oportunamente fueron interpretados para proporcionar claridad.

De allí, las mismas sumatorias de puntajes de las variables y dimensiones, se sometieron a un análisis de la normalidad, por ende, se aplicó la prueba de Kolgomorov-Smirnov, para tal finalidad, debido que los elementos que conforman la muestra superan el límite de 50 (81 docentes), además, tal determinación dio

sustento a la selección de la prueba de hipótesis. Luego de la realización de la prueba de normalidad, se ha concluido que solo la variable evaluación formativa tiene una distribución normal, a diferencia de la variable educación inclusiva y las dimensiones de ambas variables, en tal sentido, al haber una mixtura de distribuciones, se asume considerar una prueba no normal, para la realización de las hipótesis, denominada prueba de correlación de Spearman.

Asimismo, agregar, que el término acertado acerca de la correspondencia, vínculo o correlación, deriva en la toma en consideración de parejas de datos (X;Y), entendiéndose que el valor considerado para X se asocia para otro valor determinado para Y, aportando a la examinación de cierta tendencia que sigue tales fenómenos al ser comparados, en tal sentido, se entiende que al determinar el comportamiento de un fenómeno, se puede establecer el comportamiento del otro.

En ese sentido, según Roy-García et al. (2019) la prueba de Spearman, también conocida como “Rho”, evidencia la analogía de comportamiento no paramétrico a la par de Pearson, usable en el instante que el fenómeno medible presenta una libertad de orden o presenta valoración ordinal, de tal manera, su establecimiento presenta un coeficiente correlacional, derivado de la sustitución de medida ordinal de cada variable por rangos de los antes mencionados, requiriendo ser ordenados, por la valoración de cada componente (X;Y), donde si se constata la existencia de cierta tendencia, aporta a constatar que el rango tiene consistencia.

Por otro lado, para que se realice el análisis de la prueba de hipótesis, se va establecer hipótesis nulas (H_0), como alternas (H_a), donde para la selección con sustento estadístico se va considerar el valor p como método de decisión, donde si la Sig. \leq ,05 se rechaza la H_0 , pero si la Sig. $>$,05 no se rechaza la H_0 , con un margen de 95.0 % de confianza y 5.0 % de error (Hernández et al., 2020).

3.7. Aspectos éticos

El proceso de investigación, tiene soporte en la normativa ética de la escuela de posgrado, así también la redacción y elaboración del trabajo, tiene soporte al considerar la normativa APA para la justificación de la investigación, asimismo, la información que se ha considerado, ha sido referenciada oportunamente, evitando incurrir en actos de sustracción o plagio de conocimiento que no es de autoría

propia, cuidando de esa forma la veracidad y objetividad de la investigación, asimismo, se tiene presente respetar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de resultados individuales de la investigación.

Cabe resaltar que se ha considerado cuatro principios éticos para el desarrollo de la investigación: (1) Beneficencia, porque todo acto es para beneficiar a los participantes y al contexto de investigación, (2) No maleficencia, vinculado a la determinación de procesos que eviten dañar a los participantes, (3) Autonomía, conocimiento que los participantes tienen decisión de no seguir participando si lo desean y (4) Justicia, basado en la no discriminación y respeto a la opinión de todos los participantes de la investigación (Universidad César Vallejo, 2020).

IV. RESULTADOS

En cuanto a los resultados, a continuación en primer lugar a partir del nivel descriptivo y posteriormente a nivel inferencial:

Tabla 4

Descriptivo de la educación inclusiva y sus dimensiones

Variable y dimensiones	Niveles						Total	
	Bajo		Moderado		Alto			
	f	%	f	%	f	%	f	%
Educación inclusiva	0	0.0	10	12.3	71	87.7	81	100.0
D1: Cultura inclusiva.	0	0.0	10	12.3	71	87.7	81	100.0
D2: Política inclusiva.	2	2.5	10	12.3	69	85.2	81	100.0
D3: Práctica inclusiva.	2	2.5	13	16.0	66	81.5	81	100.0

La tabla 4, evidencia el nivel de desarrollo de la variable educación inclusiva conjuntamente con sus dimensiones, dando entender que a partir de la consideración de las percepciones del 100.0 % (81) de docentes de dos instituciones educativas de Fajardo, se evidenció que el 12.3 % (10) calificaron a la propuesta educativa inclusiva en rango moderado y el 87.7 % (71) en nivel alto.

Referente a la dimensión cultura inclusiva, el 12.3 % (10) también la llegaron a calificar en nivel moderado y el 87.7 % (71) lo percibieron en nivel alto, no verificando ningún docente que haya comentado que la dimensión se encuentra en nivel bajo, de igual modo, sobre la dimensión política inclusiva, se pudo confirmar que el 2.5 % (2) lo apreciaron en rango bajo, 12.3 % (10) en nivel moderado y el 85.2 % (69) en nivel alto, por último, referente a la dimensión práctica inclusiva, se constató que el 2.5 % (2) de docentes participantes lo ubicaron en nivel bajo, 16.0 % (13) en nivel moderado y el 81.5 % (66) en nivel alto.

De lo manifestado, se puede concluir que para los docentes que participaron en la investigación resulta sobresaliente el sustento de desarrollo de procesos inclusivos, debido que buscan enseñar a profundidad sobre el respeto y sobre la aceptación a las personas que tienen diferencias con el mismo, sea por su etnia, el género, sus creencias discapacidades, entre otros., por ende, desde esas consideraciones se trata de proporcionar el acceso a todos en las escuelas de manera segura y de donde puedan ser ellos mismos.

Tabla 5*Descriptivo de la evaluación formativa y sus dimensiones*

Variable y dimensiones	Niveles						Total	
	Malo		Regular		Bueno		f	%
	f	%	f	%	f	%		
Evaluación formativa	1	1.2	34	42.0	46	56.8	81	100.0
D1: Compartir objetivos de aprendizaje	2	2.5	47	58.0	32	39.5	81	100.0
D2: Clarificar los criterios de logro	2	2.5	49	60.5	30	37.0	81	100.0
D3: Recojo de evidencias sobre el aprendizaje	1	1.2	28	34.6	52	64.2	81	100.0
D4: Apreciación de las evidencias	0	0.0	26	32.1	55	67.9	81	100.0
D5: Determinar brechas de aprendizaje	1	1.2	45	55.6	35	43.2	81	100.0
D6: Retroalimentar para el cierre de brechas	2	2.5	42	51.9	37	45.7	81	100.0
D7: Ajustar la propuesta de enseñanza	1	1.2	52	64.2	28	34.6	81	100.0
D8: Cerrar las brechas de aprendizaje	2	2.5	57	70.4	22	27.2	81	100.0

La tabla 5, evidencia el nivel de desarrollo de la variable evaluación formativa conjuntamente con sus dimensiones, dando entender que a partir de la consideración de las percepciones del 100.0 % (81) de docentes de dos instituciones educativas de Fajardo, se evidenció que el 1.2 % (1) manifestó que la evaluación formativa es mala, el 42.0 % (34) regular y el 56.8 % (46) buena.

En cuanto a la dimensión compartir objetivos de aprendizaje, el 2.5 % (2) lo percibieron como mala, 58.0 % (47) en nivel regular y el 39.5 % (32) buena, además, la dimensión clarificar los criterios de logro, tuvo un valor de 2.5 % (2) en nivel malo, 60.5 % (49) regular y 37.0 % (30) buena, de igual modo, el 1.2 % (1) manifestó que la dimensión recojo de evidencias sobre el aprendizaje fue mala, 34.6 % (28) regular y 64.2 % (52) buena, asimismo, el 32.1 % (26) mencionaron que la dimensión apreciación de las evidencias fue regular y el 67.9 % (55) buena, en cuanto a la dimensión determinar brechas de aprendizaje, el 1.2 % (1) lo ubicó en nivel malo, 55.6 % (45) regular y 43.2 % (35) buena, referente a la dimensión retroalimentar para el cierre de brechas, el 2.5 % (2) lo ubicó en nivel malo, 51.9 % (42) regular y 45.7 % (37) bueno, sobre la dimensión ajustar la propuesta de enseñanza, el 1.2 % (1) lo ubicó como malo, 64.2 % (52) regular y 34.6 % (28) bueno, finalmente, el 2.5 % (2) calificaron a la dimensión cerrar brechas de aprendizaje en nivel malo, 70.4 % (57) regular y 27.2 % (22) bueno.

Tabla 6*Educación inclusiva y evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Educación inclusiva	Moderado	Recuento	0	9	1	10
		% del total	0,0%	11,1%	1,2%	12,3%
	Alto	Recuento	1	25	45	71
		% del total	1,2%	30,9%	55,6%	87,7%
Total		Recuento	1	34	46	81
		% del total	1,2%	42,0%	56,8%	100,0%

La tabla 6, posee los resultados referente al cruce de los niveles establecidos al procesar los datos de las variables educación inclusiva con la evaluación formativa, donde se comprende que del 100.0 % (81) de docentes participantes del presente proceso de investigación, el 12.3 % (10) de los mencionados calificaron a la educación inclusiva en nivel moderado, donde el 11.1 % (9) de tales docentes, señalaron que la evaluación formativa tuvo un desarrollo regular y el 1.2 % (1) lo ubicaron en desarrollo bueno, finalmente, el 87.7 % (71) dieron a entender que la educación inclusiva tiene una valoración muy alta, donde el 1.2 % (1) se refirieron a la evaluación formativa como mala, 30.9 % (25) en rango regular y el 55.6 % (45) de docentes manifestaron percibirlo en nivel bueno.

Cabe mencionar, que al analizar los resultados descriptivos a partir del cruce de sus niveles de desarrollo, se apreció que el cruce de mayor selección fue alto para la educación inclusiva y bueno para la evaluación formativa, con un 55.6 % (45), en tal sentido, se pudo confirmar que desde la propuesta de desarrollo de una cultura, política y práctica inclusiva se determina la propuesta educativa inclusiva, la cual brinda sustento al fomento de mejor propuesta de evaluación formativa, desde la mejora de la determinación y comunicación de objetivos, clarificación y establecimiento del proceso de calidad, fomento de la actividad individual y grupal, determinación de logro, ajuste del proceso y sustento de la necesidad escolar entrega de la retroalimentación, planeación y comparación del logro con el objetivo.

Tabla 7*Cultura inclusiva y evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Cultura inclusiva	Moderado	Recuento	0	9	1	10
		% del total	0,0%	11,1%	1,2%	12,3%
	Alto	Recuento	1	25	45	71
		% del total	1,2%	30,9%	55,6%	87,7%
Total		Recuento	1	34	46	81
		% del total	1,2%	42,0%	56,8%	100,0%

La tabla 7, posee los resultados referente al cruce de los niveles establecidos al procesar los datos de la dimensión cultura inclusiva con la variable evaluación formativa, donde se comprende que del 100.0 % (81) de docentes participantes del presente proceso de investigación, el 12.3 % (10) de los mencionados calificaron a la cultura inclusiva en nivel moderado, donde el 11.1 % (9) de tales docentes, señalaron que la evaluación formativa tuvo un desarrollo regular y el 1.2 % (1) lo ubicaron en desarrollo bueno, finalmente, el 87.7 % (71) dieron a entender que la cultura inclusiva tiene una valoración muy alta, donde el 1.2 % (1) se refirieron a la evaluación formativa como mala, 30.9 % (25) en rango regular y el 55.6 % (45) de docentes manifestaron percibirlo en nivel bueno.

De tal manera, al analizar los resultados descriptivos a partir del cruce de sus niveles de desarrollo, se apreció que el cruce de mayor selección fue alto para la cultura inclusiva y bueno para la evaluación formativa, con un 55.6 % (45), en tal sentido, se pudo confirmar que a partir del desarrollo de una cultura inclusiva, desde la edificación de una positiva comunidad y determinación de valores inclusivos, se brinda sustento al fomento de mejor propuesta de evaluación formativa, desde la mejora de la determinación y comunicación de objetivos, clarificación y establecimiento del proceso de calidad, fomento de la actividad individual y grupal, determinación de logro, ajuste del proceso y sustento de la necesidad escolar entrega de la retroalimentación, planeación y comparación del logro con el objetivo.

Tabla 8*Política inclusiva y evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Política inclusiva	Bajo	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,0%	1,2%	1,2%	2,5%
	Moderado	Recuento	0	8	2	10
		% del total	0,0%	9,9%	2,5%	12,3%
	Alto	Recuento	1	25	43	69
		% del total	1,2%	30,9%	53,1%	85,2%
Total		Recuento	1	34	46	81
		% del total	1,2%	42,0%	56,8%	100,0%

La tabla 8, posee los resultados referente al cruce de los niveles establecidos al procesar los datos de la dimensión política inclusiva con la variable evaluación formativa, donde se comprende que del 100.0 % (81) de docentes participantes del presente proceso de investigación, el 2.5 % (2) manifestaron que la política inclusiva fue baja, donde el 1.2 % (1) señaló que la evaluación formativa fue regular y buena, además, el 12.3 % (10) señalaron que la política inclusiva fue moderada, donde el 9.9 % (8) de tales docentes, señalaron que la evaluación formativa tuvo un desarrollo regular y el 2.5 % (2) lo ubicaron en desarrollo bueno, finalmente, el 85.2 % (69) dieron a entender que la política inclusiva tiene una valoración alta, donde el 1.2 % (1) se refirieron a la evaluación formativa como mala, 30.9 % (25) en rango regular y el 53.1 % (43) manifestaron percibirlo en nivel bueno.

En tal sentido, al analizar los resultados descriptivos, se apreció que el cruce de mayor selección fue alto para la política inclusiva y bueno para la evaluación formativa, con un 53.1 % (43), en tal sentido, se confirmó que el desarrollo de una política inclusiva, desde el desarrollo de la entidad escolar y organización del sustento de la diversidad, brinda bases al fomento de una propuesta de evaluación formativa, desde la mejora de la determinación y comunicación de objetivos, clarificación proceso de calidad, fomento de la actividad individual y grupal, determinación de logro, ajuste del proceso y sustento de la necesidad escolar entrega de la retroalimentación, planeación y comparación del logro con el objetivo.

Tabla 9*Práctica inclusiva y evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Práctica inclusiva	Bajo	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,0%	1,2%	1,2%	2,5%
	Moderado	Recuento	0	10	3	13
		% del total	0,0%	12,3%	3,7%	16,0%
	Alto	Recuento	1	23	42	66
		% del total	1,2%	28,4%	51,9%	81,5%
Total	Recuento	1	34	46	81	
	% del total	1,2%	42,0%	56,8%	100,0%	

La tabla 9, posee los resultados referente al cruce de los niveles establecidos al procesar los datos de la dimensión práctica inclusiva con la variable evaluación formativa, donde se comprende que del 100.0 % (81) de docentes participantes del presente proceso de investigación, el 2.5 % (2) manifestaron que la práctica inclusiva fue baja, donde el 1.2 % (1) señaló que la evaluación formativa fue regular y buena, además, el 16.0 % (13) señalaron que la práctica inclusiva fue moderada, donde el 12.3 % (10) de tales docentes, señalaron que la evaluación formativa tuvo un desarrollo regular y el 3.7 % (3) lo ubicaron en desarrollo bueno, finalmente, el 81.5 % (66) dieron a entender que la práctica inclusiva tiene una valoración alta, donde el 1.2 % (1) se refirieron a la evaluación formativa como mala, 28.4 % (23) en rango regular y el 51.9 % (42) manifestaron percibirlo en nivel bueno.

En tal sentido, al analizar los resultados descriptivos, se apreció que el cruce de mayor selección fue alto para la práctica inclusiva y bueno para la evaluación formativa, con un 51.9 % (42), en tal sentido, se confirmó que el desarrollo de la práctica inclusiva, desde la construcción de la propuesta educativa inclusiva y fomento del aprendizaje, brinda bases al fomento de una propuesta de evaluación formativa, desde la mejora de la determinación y comunicación de objetivos, clarificación proceso de calidad, fomento de la actividad individual y grupal, determinación de logro, ajuste del proceso y sustento de la necesidad escolar entrega de la retroalimentación, planeación y comparación del logro con el objetivo.

Resultados inferenciales

Para la realización del análisis a nivel inferencial, existe una serie de procedimientos con soporte estadístico, que son dependientes del establecimiento de la normalidad, porque el establecimiento de una prueba para verificar la normalidad y establecer en rechazar las hipótesis, es un procedimiento sobresaliente para el análisis inferencial, en tal sentido, se tomó en cuenta para tal finalidad a la prueba de Kolmogorov-Smirnov, debido a la amplia consideración en una serie de trabajos investigativos similares al presente, el cual da entender que el grupo de observaciones provienen de distribución continua previamente especificadas (Flores y Flores, 2020).

Tabla 10

Análisis de la normalidad

Dimensiones y variables	Kolmogorov-Smirnov ^a			Interpretación
	Estadístico	gl	Sig.	
D1: Cultura inclusiva	,112	81	,014	No normal
D2: Política inclusiva	,137	81	,001	No normal
D3: Práctica inclusiva	,177	81	,000	No normal
V1: Educación inclusiva	,112	81	,014	No normal
D1: Compartir objetivos de aprendizaje	,101	81	,041	No normal
D2: Clarificar los criterios de logro	,107	81	,023	No normal
D3: Recojo de evidencias sobre el aprendizaje	,120	81	,006	No normal
D4: Apreciación de las evidencias	,148	81	,000	No normal
D5: Determinar brechas de aprendizaje	,144	81	,000	No normal
D6: Retroalimentar para el cierre de brechas	,134	81	,001	No normal
D7: Ajustar la propuesta de enseñanza	,141	81	,000	No normal
D8: Cerrar las brechas de aprendizaje	,121	81	,005	No normal
V2: Evaluación formativa	,058	81	,200*	Normal

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

De la tabla 10, se puede apreciar los resultados provenientes del análisis por la prueba de Kolmogorov-Smirnov de la normalidad de las variables y dimensiones, dando cuenta que la educación inclusiva y sus dimensiones no siguen un orden normal, a diferencia de la evaluación formativa que posee normalidad, pero sus dimensiones no, en ese sentido, se asumió que para la realización de la prueba de hipótesis se ha considerado la prueba de correlación de Spearman.

Prueba de hipótesis general:

Ho: La educación inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Ha: La educación inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Tabla 11

Análisis correlacional entre educación inclusiva y evaluación formativa

Rho de Spearman		Educación inclusiva	Evaluación formativa
Educación inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	,453**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	81	81
Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	,453**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	81	81

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 11, aporta bases con sustento estadístico al análisis correlativo de las variables educación inclusiva con la evaluación formativa, donde desde la consideración de la prueba de análisis correlacional de Spearman para datos no paramétricos, se pudo confirmar, que existe correspondencia entre las variables, siendo valorada como significativa, positiva y de moderada potencialidad, debido que el valor de la significancia fue de $0.00 < 0.05$, lo cual aportó a rechazar la hipótesis nula (Ho), además, el valor de la correlación = 0,453.

De tal manera se llegó a concluir que, de la propuesta de una educación inclusiva, que aporta al entendimiento de la necesidad de todo escolar, tomando en cuenta especialmente los casos en el que existe riesgo de exclusión social, no solo derivan de la prestación de atención a los estudiantes que poseen discapacidad sino a todo estudiante son distinguirlos por su étnica, condición social, entre otros., lo cual brinda entendimiento a la mejora de propuestas de evaluación formativa, debido que desde la consideración de necesidades de los estudiantes como de su ritmo y estilos de aprendizaje se sustenta la mejora de métodos y propuestas para una mejor determinación del logro de aprendizaje.

Prueba de hipótesis específica 1:

Ho: La cultura inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Ha: La cultura inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Tabla 12

Análisis correlacional entre cultura inclusiva y evaluación formativa

Rho de Spearman		Cultura inclusiva	Evaluación formativa
Cultura inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	,420**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	81	81
Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	,420**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	81	81

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 12, aporta bases con sustento estadístico al análisis correlativo de la dimensión cultura inclusiva con la variable evaluación formativa, donde desde la consideración de la prueba de análisis correlacional de Spearman para datos no paramétricos, se pudo confirmar, que existe correspondencia entre las variables, siendo valorada como significativa, positiva y de moderada potencialidad, debido que el valor de la significancia fue de $0.00 < 0.05$, lo cual aportó a rechazar la hipótesis nula (H_0), además, el valor de la correlación = 0,420.

En ese sentido, se llegó a concluir que, el enfoque de la propuesta de cultura inclusiva, para la construcción de una sociedad más segura, acogedora e inclusiva, aporta sustento para que todos quien integra la comunidad escolar aprenda y para que el estudiantado alcance niveles altos, en base al desarrollo de códigos en común, que se comparta por todos y se respete, lo cual brinda entendimiento a la mejora de propuestas de evaluación formativa, debido que desde la consideración de necesidades de los estudiantes como de su ritmo y estilos de aprendizaje se sustenta la mejora de métodos y propuestas para una mejor determinación del logro de aprendizaje, apuntando a una nueva oportunidad de aprendizaje inclusivo.

Prueba de hipótesis específica 2:

Ho: La política inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Ha: La política inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Tabla 13

Análisis correlacional entre política inclusiva y evaluación formativa

Rho de Spearman		Política inclusiva	Evaluación formativa
Política inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	,423**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	81	81
Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	,423**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	81	81

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 13, aporta bases con sustento estadístico al análisis correlativo de la dimensión política inclusiva con la variable evaluación formativa, donde desde la consideración de la prueba de análisis correlacional de Spearman para datos no paramétricos, se pudo confirmar, que existe correspondencia entre las variables, siendo valorada como significativa, positiva y de moderada potencialidad, debido que el valor de la significancia fue de $0.00 < 0.05$, lo cual aportó a rechazar la hipótesis nula (Ho), además, el valor de la correlación = 0,423.

Por tal motivo, se llegó a concluir que, la política inclusiva, es coherente con el reconocimiento de una propuesta social, lo cual da entender sobre la relevancia de la barrera de aprendizaje y participación desde la interacción del estudiantado con el ambiente, por ende se debe enfatizar en el apoyo a la necesidad para la satisfacción de su demanda escolar, lo cual brinda entendimiento a la mejora de propuestas de evaluación formativa, debido que desde la consideración de necesidades de los estudiantes como de su ritmo y estilos de aprendizaje se sustenta la mejora de métodos y propuestas para una mejor determinación del logro de aprendizaje y el hecho de reflexión sobre la política inclusiva.

Prueba de hipótesis específica 3:

Ho: La práctica inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Ha: La práctica inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.

Tabla 14

Análisis correlacional entre práctica inclusiva y evaluación formativa

Rho de Spearman		Práctica inclusiva	Evaluación formativa
Práctica inclusiva	Coefficiente de correlación	1,000	,416**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	81	81
Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	,416**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	81	81

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 14, aporta bases con sustento estadístico al análisis correlativo de la dimensión práctica inclusiva con la variable evaluación formativa, donde desde la consideración de la prueba de análisis correlacional de Spearman para datos no paramétricos, se pudo confirmar, que existe correspondencia entre las variables, siendo valorada como significativa, positiva y de moderada potencialidad, debido que el valor de la significancia fue de $0.00 < 0.05$, lo cual aportó a rechazar la hipótesis nula (Ho), además, el valor de la correlación = 0,416.

De tal manera, se llegó a concluir que, la práctica inclusiva, al tener como meta la superación de previamente determinados problemas sobre la participación de todo el estudiantado sin importar sus particularidades, se enfoca en aceptar lo diverso y sobre la inclusión del recurso que favorece a los variados procesos educativos llevados a cabo dentro del ambiente escolar, lo cual brinda entendimiento a la mejora de propuestas de evaluación formativa, debido que desde la consideración de necesidades de los estudiantes como de su ritmo y estilos de aprendizaje se sustenta la mejora de métodos y propuestas para una mejor determinación del logro de aprendizaje.

V. DISCUSIÓN

Referente a los resultados descriptivos, luego de la aplicación de los instrumentos y a partir del proceso respectivo de análisis de los datos con apoyo estadístico, se logró confirmar que del 100.0 % (81) de docentes participantes, el 12.3 % (10) de docentes se refirió a la educación inclusiva en nivel moderado y el 87.7 % (71) alto, lo cual aportó a concluir que para los docentes que participaron en la investigación resulta sobresaliente el sustento de desarrollo de procesos inclusivos, debido que buscan enseñar a profundidad sobre el respeto y sobre la aceptación a las personas que tienen diferencias con el mismo, sea por su etnia, el género, sus creencias discapacidades, entre otros., por ende, desde esas consideraciones se trata de proporcionar el acceso a todos en las escuelas de manera segura y de donde puedan ser ellos mismos.

Respecto al análisis de la variable evaluación formativa, se confirmó que el 1.2 % (1) señaló que la evaluación formativa fue mala, 42.0 % (34) regular y 56.8 % (46) bueno, de tal modo, la mejora de la evaluación formativa, se evidencia desde la mejora de la determinación y comunicación de objetivos, clarificación y establecimiento del proceso de calidad, fomento de la actividad individual y grupal, determinación de logro, ajuste del proceso y sustento de la necesidad escolar entrega de la retroalimentación, planeación y comparación del logro con el objetivo.

Cabe apreciar que los resultados estipulados, dan entender que existe una necesidad de formación de docentes inclusivos, porque según Estévez (2019) se ha establecido cierta dificultad, porque los docentes presentan insuficiencia de conocimiento de elementos metódicos que sustenten el proceso de construcción de adaptaciones curriculares, asimismo, debe tenerse claro que no solo la actitud de los docentes o la buena intención son suficientes, sino que debe constatarse la necesidad del proceso formativo para el desarrollo del conocimiento y la habilidad que le de sustento al quehacer docente.

De igual modo, tener claro, que los elementos sobresalientes del proceso de evaluación formativa, tienen soporte en procedimientos retroalimentadores, los cuales según Cruzado (2022) llegan a ser incidentes en la determinación de propuestas evaluativas, brindadas al alumnado con la meta de tomar ciertas acciones correctivas de lo que ha llegado a aprender, encaminándolo a la mejora

del proceso de aprender, basado en la devolución de cierto conocimiento al alumnado, brindando descripciones precisas sobre su progreso o nivel de logro, vinculado al grado que se espera que desarrollen.

Asimismo, la investigación realizada, abordó la propuesta de hipótesis general, cuyo sustento fue relacionado con la determinación de los nexos existente entre la educación inclusiva y la mejora del proceso de evaluación formativa, a partir de la aplicación de dos cuestionarios a los docentes de secundaria de dos instituciones educativas, del departamento de Ayacucho, dando cuenta que el valor de la significación = ,000, lo cual resultó estar por debajo del límite permitido ,050; llevando a rechazar estadísticamente a la hipótesis nula (H_0), entendiéndose que entre las variables existe un nexo significativo, calificado como de moderada intensidad, porque el coeficiente rho = ,453; en tal sentido, el desarrollo de una cultura, política y práctica inclusiva se determina la propuesta educativa inclusiva, la cual brinda sustento al fomento de mejor propuesta de evaluación formativa.

Los resultados determinaron llegaron a tener parecido, con los que obtuvo Muhiyuddin et al. (2022) porque llegaron a confirmar la existencia de nexos de la evaluación formativa con el fomento del aprendizaje en escuela inclusivas de Pakistán, cuyo valor correlativo es de ,628; de tal manera, se llegó a la conclusión que, la práctica evaluativa formativa de mayo frecuencia incrementa los aprendizajes de los estudiantes inclusivos, además, la evaluación formativa aporta a la superación de ciertas dudas o laguna de aprendizaje, a la hora de dar las evaluaciones y para que se acostumbre a los estudiantes a menudo se hace uso de las mismas estrategias, lo que apoya a que generen confianza para presentar sus evaluación anual y final.

Asimismo, se confirmó que los resultados de Jury et al. (2023) son antagónicos a los establecidos en la presente investigación, porque llegó a establecer los nexos de la inclusión educativa con la práctica y actitud del profesorado de entidades educacionales de Francia, pero tales nexos fueron negativos, donde se corroboró que la adecuación y la educación inclusiva evidenciaron tener un nexo valorado en -,710; llegando a la conclusión que a pesar que tal correlación tuvo menor relevancia, ha predicado mayor consistencia sobre la manifestación de las actitudes negativas de los docentes sobre implementar los

procesos educativos inclusivos, debido que le trae mayor trabajo e inversión de tiempo, por lo que ejerce mayor desarrollo de estrés y despreocupación.

De tal modo, se configura que, la construcción de mejoras en la propuesta educativa inclusiva, se da a partir de la visión e importancia que le da el profesorado y su propia experiencia educativa, dando entender según Giordano y Santos (2021) que el desarrollo de experiencias curriculares compartidas, requieren de la participación activa en los procesos educativos que se propongan, que guarda incidencia en la experimentación, desde la evidencia de reconocimiento, aceptación y valor de la acción realizada por el docente, por ende, se verifica, que el paso relevante se da desde el diagnóstico de la necesidad y demanda de desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Además, Montoya-González (2021) aportó refiriéndose al proceso de inclusión como el proceso reestructurador de la escuela relacionada con determinada propuesta educativa que está en marcha, tiene precisión e incide en el proceso innovador y mejora vinculada a la escuela.

Asimismo, Rios y Herrera (2021) fundamentaron que, desde los constantes enfrentamientos, asociados a la exigencia de la sociedad, demanda mayor nivel de igualdad e inclusión, mayor nivel de participación y de reedificación institucional, por ende, el proceso de evaluación, toma un rol relevante para la readecuación y redefinición de nuevas metas educativas, determinando la construcción integral de las personas que se comprometen con el desarrollo social en donde se encuentran. Desde tal perspectiva, se evidencia la necesidad de desarrollo de procesos de evaluación formativa, sugiriendo que se adopten procesos de enseñanza de mayor precisión y efectividad por el docente, evidenciando la proporción de contestaciones claras e inmediata, sobresalientes en la evaluación del desarrollo del aprendizaje del estudiantado (Anders et al., 2022).

Ante lo manifestado y con sustento en los resultados presentados, se ha llegado a constatar que desde la propuesta de la educación inclusiva, objeto de método inclusivo basado en que cada estudiante, pueda ser introducido al sistema educativo básico y reciba el conocimiento necesario para que posteriormente participe significativamente en sociedad, aporta a los docentes a desarrollar ciertas capacidades asociadas al análisis y propuesta educativa, es decir, que desde un profundo diagnóstico del estado de los estudiantes y de sus necesidades, se ha de proponer el desarrollo de un plan curricular que responda a tales necesidades, lo

cual incrementa la propuesta y certificación de los aprendizajes mediante evaluaciones que contesten a las características de los estudiantes.

De igual modo, se abordó el planteamiento de la hipótesis específica 1, cuyo sustento se relacionó con la determinación de los nexos existente entre la cultura inclusiva y la mejora del proceso de evaluación formativa, a partir de la aplicación de dos cuestionarios a los docentes de secundaria de dos instituciones educativas, del departamento de Ayacucho, dando cuenta que el valor de la significación = ,000, lo cual resultó estar por debajo del límite permitido ,050; llevando a rechazar estadísticamente a la hipótesis nula (H_0), entendiéndose que entre las variables existe un nexo significativo, calificado como de moderada intensidad, porque el coeficiente rho = ,420; en tal sentido, el desarrollo de una cultura inclusiva, desde la edificación de una positiva comunidad y determinación de valores inclusivos, se brinda sustento al fomento de mejor propuesta de evaluación formativa. Además, se verificó que el 12.3 % (10) mencionaron que la cultura inclusiva fue moderada y el 87.7 % (71) alta, también el 1.2 % (1) señaló que la evaluación formativa fue mala, 42.0 % (34) regular y 56.8 % (46) bueno.

Los resultados que se han establecido, tienen cierto parecido con los que afirmó haber determinado Reyes y Díaz (2023) debido que mediante la realización de un estudio, que profundizó en el nexo de las competencias y conocimiento del proceso de evaluación formativa de docentes de Puente Piedra, pudo confirmar que el nexo entre las variables, es significativo y de directa intensidad, debido que el coeficiente correlativo llegó a establecerse en ,791; de tal manera, se apreció, que tales resultados, son evidenciados debido a la determinación de una gran cantidad de docentes que participan en una serie de capacitaciones y actividades de manera continua, lo cual ha desarrollado efectos positivos sobre sus conocimientos pedagógicos y didácticos, por ende, se confirma la mayor capacidad y desarrollo competencial para evaluar a los estudiantes de manera formativa.

Además, también se ha confirmado que lo determinado discrepa de las afirmaciones dadas a conocer por León et al. (2023) quienes han confirmado que si bien existe nexos significativos entre lo que los docentes piensan y la actividad de inclusión educativa, tal conexión resultó ser de baja potencialidad, porque el coeficiente establecido es de ,277, calificado como de baja potencialidad, por ende, la perspectiva del profesorado sobre el modelo educativo inclusivo, evidencia tener

vínculos con su formación en competencias, lo cual, aporta a que se proponga y se siga una ruta de mejora continua sobre las prácticas pedagógicas, verificando la atención a la diversidad dentro de las aulas, fomentando la participación del estudiantado, pero, la existencia de bajo compromiso con la propuesta o miedo a cambiar sus técnicas de enseñanza tradicional de algunos docentes, verifica a pesar de una mejor propuesta una mala implementación y resultados diferentes a los que se pretende alcanzar.

Cabe manifestar, que en contraste con la literatura científica, considerada para el sustento de la educación inclusiva, se pudo constatar que el aporte de Clavijo y Bautista-Cerro (2020) aportó a entender que mediante la consideración de políticas inclusivas, se trata constantemente de erradicar las actitudes de exclusión, dadas en ambientes escolares y en situaciones cotidianas, que en ocasiones se evidencia de forma directa y en otras sutilmente se han de desarrollar, por ende, se necesita implementar una convivencia en democracia y de respeto al derecho de todos, fomentando los procesos de inclusión como un tema transversal en todos los sectores de la sociedad y en el campo educacional.

Además, en cuanto a la evaluación formativa, Allal (2020) lo estableció como evento fundamental, que favorece la participación activa del estudiantado, esperando promocionar su desarrollo autónomo y que aporte posibilidades a la edificación de la valoración social, que se encuentra ligada en los procesos de reflexión y acciones democráticas, por ende, se deben de tomar las nociones convergentes sobre la formación integral del estudiantado, desde el abordaje de metodología de autoevaluación, coevaluación y evaluación en grupo, evidenciando ser incidentes sobre la promoción de la construcción integral del estudiantado.

Por tales motivos, y a partir de un análisis profundo sobre los hallazgos dados a conocer, se ha confirmado que desde la búsqueda de un sendero que aporte la construcción y lucha para erradicar la desigualdad, promoción de valores, que se consideran como punto clave para construir una sociedad más justa e inclusiva, así como poner en práctica tales valores, que aportan a la obtención de mayores oportunidades para todos, aporta a verificar, acciones claves de crecimiento personal, aporta a que el docente desarrolla una mayor visión sobre cómo mejorar el proceso educativo que propone, el cual debe ser concordante con

el logro, la limitación y realidad del estudiantado, que posee como fin almacenar el aprendizaje propuesto y desarrollo autónomamente su conocimiento.

También, de similar forma, se abordó el planteamiento de la hipótesis específica 2, cuyo sustento fue relacionado con la determinación de los nexos existente entre la política inclusiva y la mejora del proceso de evaluación formativa, a partir de la aplicación de dos cuestionarios a los docentes de secundaria de dos instituciones educativas, del departamento de Ayacucho, dando cuenta que el valor de la significación = ,000, lo cual resultó estar por debajo del límite permitido ,050; llevando a rechazar estadísticamente a la hipótesis nula (H_0), entendiéndose que entre las variables existe un nexo significativo, calificado como de moderada intensidad, porque el coeficiente rho = ,423; en tal sentido, el desarrollo de la entidad escolar y organización del sustento de la diversidad, brinda bases al fomento de una propuesta de evaluación formativa que responda a la necesidad y demanda de aprendizaje de los escolares. Además, se verificó que el 2.5 % (2) mencionaron que la política inclusiva fue baja, 12.3 % (10) en nivel moderado y el 85.2 % (69) en nivel alto, también el 1.2 % (1) señaló que la evaluación formativa fue mala, 42.0 % (34) regular y 56.8 % (46) bueno.

Dichos resultados descritos, guardan un parecido con los resultados de Lalama et al. (2023) debido que desde su propuesta investigativa, pudo determinar los nexos de la propuesta de educación inclusiva con el proceso equitativo y de calidad educacional, donde tal relación fue calificada como directa y significativa, porque el valor correlativo es de ,654; llegando a interpretarse como de incidencia moderado, en ese sentido, se ha confirmado que desarrollar procesos educativos inclusivos, guarda cierta incidencia con la determinación de los procedimientos para que se atienda a los estudiantes diversos, es decir, que la entidad escolar, donde se realizó la investigación posee una política inclusiva, incidente sobre el amor y el respeto, a quienes son parte de la comunidad educativa y en mayor medida con el profesorado y los compañeros de trabajo.

Por otro lado, al realizar el contraste con otros estudios considerado en la investigación, se verificó que los resultados determinados por Bostrom y Torulf (2023) discrepan de los que se han determinado en la investigación, debido que, si bien, se ha evidenciado la determinación de nexos de la evaluación formativa con el desarrollo académico escolar, esto ha evidenciado tener un nexo de baja

potencialidad, porque el coeficiente se valoró en ,260; en tal sentido, se pudo apreciar que, la evaluación formativa, implementada por el profesorado, no ha tenido gran efecto sobre el fomento del aprovechamiento escolar, lo cual no da entender, que el proceso de evaluación no mejora el rendimiento, sino que la práctica realizada por el docente al recabar datos y evidencia sobre el aprendizaje del estudiantado para la proporción de retroalimentación no se encuentra adaptada a la necesidad de aprendizaje previamente identificado.

Cabe manifestar, que lo manifestado por Motta y Rivera (2023) aporta entender que la Triada Representativa Social, sustenta la necesidad de desarrollar propuestas educativas inclusivas, debido que influyen sobre la operatividad, asociado al componente político y consideración de lineamientos trazados por la diversidad, asimismo, Montoya-González (2021) llegó a resaltar lo relevante de implementar procesos inclusivos, sustento bajo políticas inclusivas, que brindan sustento a la determinación de procesos para la restructuración de la escuela relativa a la propuesta educativa.

Asimismo, según Guerra (2020) desde la propuesta de Piaget, aporta sustento al desarrollo de la evaluación formativa, debido que la Teoría Constructivista Social, se sustenta por el enfoque del constructivismo, porque toma ciertos postulados, similares a la propuesta Teórica Social, que incorpora círculos académicos, de tendencia social y cultural, la cual aporta a la construcción de la cognición del estudiantado, derivando su aplicación por análisis fenomenológico educativa y de desarrollo del conocimiento dentro del ámbito educacional. En ese sentido, para el MINEDU (2020) el proceso evaluador en instancias finales tiene como fin evaluar las competencias del estudiante, por ello, debe formularse criterios precisos, que son tomados como referencias específicas, para evaluar, apoyado de descripciones de cualidades y particularidades que se pretenden certificar.

De tal manera, ante lo contrastado y teniendo como base los resultados determinados en la investigación, se pudo llegar a concluir que la consideración y determinación de políticas inclusivas, orientan positivamente a los derechos de los estudiantes que tienen necesidades diferentes, de índole cognitivo o físico, conforme a política local e internacional, que reconocen lo relevante de fomentar el desarrollo de propuestas educativas inclusivas, lo cual busque que el sistema educacional actúe de mejor forma y brinde un servicio de calidad a la necesidad

educativa especial, a partir de la promoción de estrategias equiparables de oportunidad, en ese sentido, una de esas estrategias se vincula con el proceso de evaluación, el cual, a partir de la consideración de tal propuesta inclusiva, debe contestar a la necesidad y demanda de aprendizaje de los estudiantes.

Como último punto, se abordó el planteamiento de la hipótesis específica 3, cuyo sustento fue relacionado con la determinación de los nexos existente entre la práctica inclusiva y la mejora del proceso de evaluación formativa, a partir de la aplicación de dos cuestionarios a los docentes de secundaria de dos instituciones educativas, del departamento de Ayacucho, dando cuenta que el valor de la significación = ,000, lo cual resultó estar por debajo del límite permitido ,050; llevando a rechazar estadísticamente a la hipótesis nula (H_0), entendiéndose que entre las variables existe un nexo significativo, calificado como de moderada intensidad, porque el coeficiente rho = ,416; en tal sentido, el desarrollo de la práctica inclusiva, desde la construcción de la propuesta educativa inclusiva y fomento del aprendizaje, brinda bases a la propuesta de evaluación formativa. Además, se verificó que el 2.5 % (2) mencionaron que la practica inclusiva fue baja, 16.0 % (13) en nivel moderado y el 81.5 % (66) alta, también el 1.2 % (1) señaló que la evaluación formativa fue mala, 42.0 % (34) regular y 56.8 % (46) bueno.

Los resultados dados a conocer, tienen similitud con lo que ha dado a conocer Zambrano y Mendoza-Alva (2021) quienes llegaron a establecer el nexo de la evaluación formativa conjuntamente con la formación integral de los estudiantes de educación básica, la cual tuvo un valor correlativo de ,737; llegándose a interpretar como directo y de alta potenciación, por ende, los procedimientos asociados a la presentación de criterios de evaluación, aclaración y comprensión de la finalidad de aprendizaje, deben ser dadas a conocer al inicio de la experiencia de aprendizaje, tomando en consideración la meta precisada que se va evaluar y se pretende que el estudiante logre, siendo este proceso el que sienta bases para el fomento de una adecuada evaluación formativa, que puede emplearse para la mejora del proceso educativo a partir de la retroalimentación.

Además, tales hallazgos no guardan parecido con el aporte de Naseer y Ali (2020) quien a pesar de haber establecido el nexo del compromiso del profesorado con la mejora de la práctica de evaluación formativa, tales nexos fueron valorados como directo pero de muy baja intensidad, porque el coeficiente es de ,109; por tal

motivo, se llegó a comprender que el profesorado lamentablemente, no sigue la pauta y directriz para evaluar formativamente dado en documentación curricular como parte de implementación de las prácticas educativas, asimismo, la evidente falta de compromiso de los docentes, determinan la evidencia de baja mejora en su práctica de evaluación, debido a que le recarga de trabajo y quita tiempo a la realización de otras actividades de aspecto personal.

En ese sentido, en contraste con la literatura, se comprende desde lo manifestado por Calizaya (2022) lo sobresaliente de desarrollar procesos educativos inclusivos bajo una perspectiva holística, la cual evidencia tener como base la consideración individual y necesidades de los estudiantes, resultando tal determinación sobresaliente para la propuesta de apoyo y de consideración de recursos adecuados que garanticen la práctica inclusiva de prevención y realización de intervenciones tempranas, lo cual se espera proporcionen garantías a que el estudiantado cono necesidades inclusivas, puedan tener acceso a la misma educación de calidad, debido a una propuesta de mayor precisión.

De igual manera, Cruz y Valero (2022) aportaron, aclarando que la evaluación formativa, posee ciertas características sobresalientes, que proporcionan sustento al desarrollo de los procesos de consolidación de la actividad docente de enseñanza eficiente y eficaz, debido que es un proceso que permite la determinación de basta información sobre si realmente lo que se ha enseñado ha sido comprendido y asimilado por los estudiantes y sobre cómo tal información que se obtenga se ha de utilizar para retroalimentar, donde su fin supremo radica en la mejora de la actividad propuesta por el profesorado que involucra la participación activa de los estudiantes.

Por lo mencionado y teniendo como sustento los resultados determinados, se ha confirmado que la forma de enseñar dentro del ambiente educativo y cómo se desarrolla la actividad para que se desarrollen los aprendizaje, contesta a la práctica inclusiva, la cual evidencia ser el reflejo de la cultura y política inclusiva, es decir, que en las aulas, el docente se conecta con los estudiantes, esperando que logren desarrollar sus aprendizajes y aborden plenamente las metas propuestas, solo si el estudiante posee realmente oportunidad de participación activa de la propuesta curricular, rompiendo ciertas barreras de desigualdad y se perciban como fortalezas para la consolidación del aprendizaje de los estudiantes a partir de

evaluaciones formativas certificadores, que permitan ubicarlos en ciertos niveles de desarrollo competenciales.

Respecto a las limitaciones al momento de realizar la investigación, se verificó dificultad al momento de solicitar la participación de los docentes, debido que tienen una concepción errada con respecto a la investigación, y una actitud defensiva, porque afirmaron que los resultados perjudicarían y cuestionarían su actividad pedagógica dentro del ambiente escolar, además, algunos docentes, se encontraron en licencia, lo cual aportó a que se reduzca la determinación de la cantidad de docentes pertenecientes a la población, asimismo, el limitado conocimiento científico para edificar el componente teórico, aportó a desarrollar problemas en las propuestas de trabajos previos que vinculen a ambas variables.

Finalmente, cabe manifestar, que la investigación posee una gran variedad de fortalecimientos, debido que la propuesta de determinación de nexos entre la inclusión educativa y la evaluación formativa, es escasa, por ende, a futuras investigaciones se va proporcionar bases para la realización de otras inferencias en diferentes contextos, asimismo, la propuesta teórica considerada para el sustento de ambas variables, tuvo como fortaleza a la información considerada de los cinco años últimos, lo cual permitió dar una nueva perspectiva y suposición, asimismo, los resultados que se han establecido, fueron facilitados a las dos instituciones educativas que se consideraron en la investigación, resultando beneficioso para los docentes, porque oportunamente, se ha discutido sobre posibles acciones para la mejora de la propuesta inclusiva y el fomento del conocimiento de estrategias para evaluar formativamente a los estudiantes.

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Se determinó que existe relación de la inclusión educativa con la evaluación formativa, desde la consideración de la percepción de los docentes de dos instituciones educativas de nivel secundaria, ubicadas en Ayacucho, en tal sentido, lo manifestado posee sustento en los resultados estadísticos, conseguidos mediante la aplicación de la prueba de Spearman, donde lo relevante fue el valor de significancia ($p = ,000$) que permitió rechazar la H_0 , además, la relación se calificó como directa y de moderado fortalecimiento ($\rho = ,453$), de tal manera, se confirmó que la propuesta de desarrollo de una cultura, política y práctica inclusiva se determina la propuesta educativa inclusiva, la cual brinda sustento al fomento de mejor propuesta de evaluación formativa.

Segunda:

Se estableció que existe relación de la cultura inclusiva con la evaluación formativa, desde la consideración de la percepción de los docentes de dos instituciones educativas de nivel secundaria, ubicadas en Ayacucho, en tal sentido, lo manifestado posee sustento en los resultados estadísticos, conseguidos mediante la aplicación de la prueba de Spearman, donde lo relevante fue el valor de significancia ($p = ,000$) que permitió rechazar la H_0 , además, la relación se calificó como directa y de moderado fortalecimiento ($\rho = ,420$), de tal manera, se confirmó que el desarrollo de una cultura inclusiva, desde la edificación de una positiva comunidad y determinación de valores inclusivos, se brinda sustento al fomento de mejor propuesta de evaluación formativa.

Tercera:

Se estableció que existe relación de la política inclusiva con la evaluación formativa, desde la consideración de la percepción de los docentes de dos instituciones educativas de nivel secundaria, ubicadas en Ayacucho, en tal sentido, lo manifestado posee sustento en los resultados estadísticos, conseguidos mediante la aplicación de la prueba de Spearman, donde lo relevante fue el valor de significancia ($p = ,000$) que permitió rechazar la H_0 , además, la relación se calificó como directa y de moderado fortalecimiento ($\rho = ,423$), de tal manera, se confirmó que el desarrollo de la entidad escolar y organización del sustento de la

diversidad, brinda bases al fomento de una propuesta de evaluación formativa que responda a la necesidad y demanda de aprendizaje de los escolares.

Cuarta:

Se estableció que existe relación de la práctica inclusiva con la evaluación formativa, desde la consideración de la percepción de los docentes de dos instituciones educativas de nivel secundaria, ubicadas en Ayacucho, en tal sentido, lo manifestado posee sustento en los resultados estadísticos, conseguidos mediante la aplicación de la prueba de Spearman, donde lo relevante fue el valor de significancia ($p = ,000$) que permitió rechazar la H_0 , además, la relación se calificó como directa y de moderado fortalecimiento ($\rho = ,416$), de tal manera, se confirmó que el desarrollo de la práctica inclusiva, desde la construcción de la propuesta educativa inclusiva y fomento del aprendizaje, brinda bases al fomento de una propuesta de evaluación formativa.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

A los miembros del equipo directivo de las dos instituciones educativas de Ayacucho, convocar a reunión a los miembros de la comunidad educativa (docentes, administrativo, directivos, padres de familia), con el objetivo de hacer conocer los resultados de la presente investigación, a modo de discutir los posibles factores que han puesto en evidencia tales resultados, así también identificar los posibles problemas y necesidades, así como también proponer tentativamente proyectos educativos donde intervengan toda la comunidad educativa, a modo de brindar apoyo al desarrollo de una educación inclusiva y mejorar a partir del conocimiento de ello la evaluación formativa, tomando a la necesidad y demanda de los estudiantes como pilares fundamentales para la certificación del aprendizaje.

Segunda:

A los miembros del equipo pedagógico (coordinadores educativos) de cada una de las dos instituciones educativas de Ayacucho, promover de manera transversal la cultura inclusiva, a partir de la propuesta de situaciones significativas basado en casos relacionados con personas que poseen ciertas discapacidades cognitivas o físicas, debido que resulta importante promover la enseñanza de la construcción de una comunidad educativa inclusiva en base al respeto de las diferencias, así también determinar el valor inclusivo, a partir del fortalecimiento de los valores, la empatía y el compañerismo, por tal motivo, se espera, que desde la propuesta los estudiantes cambien sus actitudes y erradiquen cualquier pensamiento discriminatorio.

Tercera:

Al equipo directivo, coordinadores educativos y docentes de cada una de las dos instituciones educativas de Ayacucho, en primera instancia proponer talleres sobre el conocimiento de una educación inclusiva, posterior a ello, trabajar en equipo para la propuesta de proyectos educativos, a partir del conocimiento a plenitud de las políticas educativas de inclusión, esperando desarrollar una propuesta educativa inclusiva a partir de la organización del sustento de desarrollo de la diversidad, que beneficie a los estudiantes en general, lo cual se espera a partir de procesos de reflexión personal y grupal de todos quienes laboran en la

institución educativa, se pueda pensar en desarrollar procesos de evaluación considerando las fortalezas, debilidades y ciertas limitaciones de los estudiantes.

Cuarta:

Al personal docente de las dos instituciones educativas de Ayacucho, participar en talleres de fortalecimiento de la propuesta educativa curricular diversificada, la cual se caracteriza por iniciar con la acumulación de información realizada bajo un proceso de diagnóstico general de la demanda y necesidad de aprendizaje de los estudiantes, bajo el contexto donde se desarrolla, para de esa manera construir una propuesta educativa con atención a todos, que fomente el desarrollo de los aprendizaje por igual, lo cual se espera, que aporte a la construcción de instrumentos diferenciados que permitan nutrir de estrategias al proceso de evaluación formativa.

REFERENCIAS

- Abad, B. (2022). *Actitud docente frente a una educación inclusiva en instituciones educativas públicas de nivel primaria del distrito de Chirinos, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo]. Repositorio UCT. <https://acortar.link/udYUF7>
- Allal, L. (2020). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1609411>
- Álvarez, A., Santos, M., & Barrios, E. (2019). Psychometric properties of the questionnaire "Perception of educational inclusión in higher education". *Sinéctica*, (53), 1-21. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-009](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-009)
- Anders, J., Foliano, F., Bursnall, M., Dorsett, R., Hudson, N., Runge, J., & Speckesser, S. (2022). The Effect of Embedding Formative Assessment on Pupil Attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, (22), 1-33. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018746>
- Arias, J. (2020). *Proyecto de Tesis: Guía para la elaboración*. Enfoques Consulting EIRL. <https://acortar.link/tcsVND>
- Arispe, C., Yangali, J., Guerrero, M., Lozada, O., Acuña, L., y Arellano, C. (2020). *La investigación científica: Una aproximación para los estudios de posgrado*. Editorial Universidad Internacional del Ecuador. <https://acortar.link/OksY3f>
- Banco Mundial. (2023). *Banco Mundial: US\$450 millones para mejorar la educación y promover un desarrollo urbano inclusivo y sostenible*. <https://acortar.link/yWGRPh>
- Becker, G. (1983). *El capital humano*. Editorial Alianza. <https://www.marcialpons.es/libros/el-capital-humano/9788420680637/>
- Bernal-García, M., Salamanca J, Gutiérrez, P., & Quemba, M. (2020). Content validity by expert judgment of an instrument to measure physical-emotional perceptions in the practice of anatomical dissection. *Medical Education Journal*, 21(6), 349-356. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.08.008>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM/OEI.

<https://acortar.link/vvaX0a>

- Bostrom, E., & Torulf, P. (2023). The effect of a formative assessment practice on student achievement in mathematics. *Frontiers in Education*, 8(23), e1101192. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1101192>
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Editorial Siglo XXI. <https://acortar.link/w9vRoX>
- Calizaya, A. (2022). Desarrollo de la educación inclusiva en la educación básica regular. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 6(3), 3821-3835. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2499
- Candela-Borja, Y., Intriago-Loor, M., Solórzano-Coello, D., & Rodríguez-Gámez, M. (2020). The motivational processes of social cognitive theory and its impact on the learning of high school students. *Scientific Journal: Dominio de las Ciencias*, 6(3), 932-949. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i3.1326>
- Cantor, J., Sánchez, J., & Aristizábal-Oviedo, D. (2021). Pedagogical Practices for Inclusion in Two Alternative Educational Models. *Journal CS*, 34(1), 43-69. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4243>
- Clavijo, R., & Bautista-Cerro, M. (2020). Inclusive education. Analysis and reflections in Ecuadorian Higher Education. *Alteridad: Education Magazine*, 15(1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Condori, A. (2023). *Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://acortar.link/IOfEbD>
- Cruz, R. M., y Valero, V. N. (2022). *Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica*. Editorial IDICAP Pacífico. <https://bit.ly/3BxyNOh>
- Cruzado, J. (2022). Formative Assessment in Education. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Cuahonte, L. C., Balam, M. M., y Collado, G. J. (2019). *Manual para la evaluación formativas de las competencias*. Editorial Colegio de Ciencias y Arte de Tabasco. <https://elibro.net/es/ereader/bibliounh/128865>

- Dolorier, R., Villa, R., y Cisneros, A. (2021). Estrategias de evaluación formativa y desempeño docente en la evaluación para el aprendizaje en la Educación Básica Regular. *INICC-PERÚ: Delecto*, 4(2), 12-20. <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.131>
- Escalante, A., Villafuerte, C., y Escalante, R. (2022). La inclusión en la Educación. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(25), 1663-1678. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.444>
- Escobar, M., Muñoz, D., Piñones, C., & Cuadra, D. (2020). School time and educational inclusion: a study of subjective theories of teachers. *Technological Information*, 31(5), 139-152. <https://acortar.link/l0JbY9>
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., y Yañez-Urbina, C. (2021). Dimensiones Clave para el Desarrollo Escolar Inclusivo: Conocimiento Emancipador en una Experiencia de Asesoramiento Colaborativo. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 155-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782021000200155>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Para que niñas, niños y adolescentes con discapacidad puedan ejercer sus derechos sin ninguna discriminación y en igualdad de condiciones con los demás*. Unicef para cada infancia. <https://acortar.link/5nS6ky>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe: Revisión documental, guías y herramientas*. Unicef para cada infancia. <https://acortar.link/h81p8X>
- García-Barrera, A. (2023). The “Inclusive Bias” of the Ableist Approach in Inclusive Education. *Theory of Education: Inter-University Review*, 35(2), 175-190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- Giordano, R., & Santos, L. (2021). Philosophical considerations on educational inclusion. *Journal of Philosophy Universidad Iberoamericana*, 54(152), 58-85. <https://doi.org/10.48102/rdf.v54i152.128>
- Gómez, E. (2020). Correlational analysis of the academic-professional formation and tax culture of marketing students and business management. *Journal*

- University & Society*, 12(6), 478-483. <https://acortar.link/VkLe6d>
- Guerra, J. (2020). El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(77), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>
- Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, C., y Arias, J. (2023). *Metodología de la Investigación: Guía para el proyecto de Tesis*. Editorial INUDI Perú. <https://doi.org/10.35622/inudi.b.073>
- Hernández, C., y Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *ALERTA: Revista Científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, R., Cárdenas, T. N., y Hernández, N. A. (2020). *Prueba de hipótesis estadística con Excel*. Editorial Amat. <https://bit.ly/3gy04bG>
- Huamán, D., Muñoz, R., Diestra, E., y Malaga, N. (2022). Gestión escolar y prácticas inclusivas en la Institución Educativa General Prado, Callao, 2021. *Revista de Educación: WARISATA*, 4(11), 56-68. <https://doi.org/10.33996/warisata.v4i11.870>
- Huamán, J., Treviños, L., y Medina, W. (2022). Epistemología de las investigaciones cuantitativas y cualitativas. *Horizonte de la Ciencia*, 12(23), 27-47. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2022.23.1462>
- Jury, M., Laurence, A., Sylvie, C., & Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. *Frontiers in Education*, (7), e1065919. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2022.1065919>
- Lalama, A., Morán, M., Chenche, W., Zeballos, J., & Montenegro, R. (2023). Attention to Diversity with Love and Respecto. Inclusive, Equitable and Quality Education. *International Technology Science and Society Review*, 15(1), 13-20. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v15.5033>
- León, K., Villafuerte, C., Llanos, E., Abarca, V., y Zapata, J. (2023). Perspectivas de los docentes sobre la educación inclusiva. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 49-61. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.496>

- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- Meza, E., Velasco, G., Balladares, M., Pastuña, M., y Pesántez, D. (2023). Educación Inclusiva: Revisión de Prácticas y Políticas para una integración exitosa de estudiantes con discapacidad. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 7(2), 1498-1515. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5416
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). *Resolución Viceministerial N.º 094-2020-MINEDU. Aprobar el documento normativo denominado "Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica"*. MINEDU. <https://acortar.link/Z6YnRD>
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Research Paradigms: A Theoretical Approach to Reflect from the Field of Educational Research. *Ride: Iberoamerican Journal for Educational Research and Development*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Montoya-González, A. (2021). Educación inclusiva. ¿Cómo estamos? *Revista Innova Educación*, 3(3), 33-52. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.03.002>
- Motta, E., & Rivera, J. (2023). Representacions socials al voltant de l'educació inclusiva: un abordatge des de la teoria fonamentada en la comunitat Sorda. *Educar*, 59(2), 505-519. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1703>
- Muhiyuddin, G., Ali, M., & Ghafoor, Z. (2022). A Correlational Study On Formative Assessment And Students` Learning At Public Secondary Schools In Sindh, Pakistan. *Webology*, 19(3), e3582. <https://acortar.link/UmCrB5>
- Naseer, M., & Ali, R. (2020). Relationship between Teachers' Professional Commitment and Formative Assessment Practices as a Part of Curriculum Implementation at Secondary Level in Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(3), 1015-1024. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i3.1350>
- Observatorio de la Educación Peruana (2020). *Educación inclusiva en el Perú y en el mundo*. OBEPE. <https://acortar.link/IHAskw>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Inclusión y equidad*. SITEAL UNESCO. <https://acortar.link/b5l0IS>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *UNESCO: Evaluación formativa, una innovación que avanza en las escuelas en pandemia*. UNESCO. <https://acortar.link/ynVc7m>
- Remache, M. (2019). The substantive and dialogical dimensions of critical thinking in high school and college students. *Chair*, 2(1), 60-75. <https://doi.org/10.29166/catedra.v2i1.1215>
- Reyes, A., y Díaz, J. (2023). Desarrollo de competencia y evaluación formativa docente. IE N°. 2064. Puente Piedra. Lima. *Revista Igobernanza*, 6(22), 868-906. <https://doi.org/10.47865/igob.vol6.n22.2023.279>
- Ríos, D., & Herrera, D. (2021). Contribution of the educational evaluation for the democratic and transformative formation of the student. *Revista Electrónica Educarem*, 25(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.40>
- Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G., y Saldarriaga, G. (2022). *Metodología de la Investigación*. Editorial Corporativa Edicumbre. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/ACLIB0017>
- Roy-García, I., Rivas-Ruiz, R., Pérez-Rodríguez, M., & Palacios-Cruz, L. (2019). Correlation: not all correlation entails causality. *Alergia Mexico Magazine*, 66(3), 354-360. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Ruiz, C., y Valenzuela, M. (2022). *Metodología de la Investigación*. Editorial Universidad Nacional Autónoma de Tayacaja. <https://doi.org/10.56224/EdiUnat.4>
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., & García-Martínez, J. (2021). Inclusion in education: a literature review for educational management. *Educational Innovations*, 23(35), e3834. <https://acortar.link/UH1jwz>
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Path to Inclusive Education: Barriers and Facilitators for Cultures, Policies and Practices from the Teaching Voice. *Latin American Journal of Inclusive Education*, 14(2), 191-211. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sánchez, F. (2019). Epistemic Fundamentals of Qualitative and Quantitative

Research: Consensus and Dissensus. *Digital Journal of University Teaching Research*, 13(1), 102-122. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2019.644>

Universidad César Vallejo. (2020). *Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo*. <https://bit.ly/3MfGbl6>

Veloza, R. (2023). Validity and reliability of the quantitative analysis instrument on the use of social networks and the development of emotional intelligence in adolescents. *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4907-4932. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6522

Villarreal, E., Escorcía, V., Vargas, E., Cu, L., Galicia, L., & Carballo, E. (2022). The family as a unit of analysis in scientific research in family medicine. *Mexican Journal of Family Medicine*, 9(1), 31-34. <https://doi.org/10.24875/rmf.21000064>

Zambrano, J., y Mendoza-Alva, C. (2021). Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(3), 7-30. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.03.001>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO: Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023

AUTORA: Bach. Flores Ortiz, Ana Maria

Problemas	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores				
<p><u>Problema general:</u> PG: ¿Cuál es la relación entre la educación inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023?</p> <p><u>Problemas específicos:</u> PE1: ¿Cuál es la relación entre la cultura inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023?</p> <p>PE2: ¿Cuál es la relación entre la política inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de institucione educativas de Ayacucho, 2023?</p> <p>PE3: ¿Cuál es la relación entre la práctica inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de institucione educativas de Ayacucho, 2023?</p>	<p><u>Objetivo General:</u> OG: Determinar la relación entre la educación inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.</p> <p><u>Objetivos específicos:</u> OE1: Establecer la relación entre la cultura inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho. 2023.</p> <p>OE2: Establecer la relación entre la política inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho. 2023.</p> <p>OE3: Establecer la relación entre la práctica inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho. 2023.</p>	<p><u>Hipótesis General:</u> Ho: La educación inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.</p> <p>Ha: La educación inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.</p> <p><u>Hipótesis específicas:</u> Ha1: La cultura inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.</p> <p>Ho1: La cultura inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.</p>	Variable 1: Educación inclusiva				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			Cultura inclusiva	- Edificando a la comunidad. - Determinación del valor inclusivo.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13	1: Totalmente en desacuerdo	Bajo: 43-100
			Política inclusiva	- Desarrollo de la entidad escolar. - Organización del sustento al desarrollo de la diversidad.	14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27	2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en	Moderado: 101-158
			Práctica inclusiva	- Edificación de la propuesta educativa. - Desarrollo del aprendizaje.	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43	4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo	Alto: 159-215
			Variable 2: Evaluación formativa				
			Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala de medición	Niveles o rangos
			Compartir de objetivos de aprendizaje	- Determinación de objetivos. - Comunicación de objetivos.	1, 2, 3, 4	1: Nunca 2: Casi nunca	Malo: 40-93
			Clarificar los criterios de logro	- Claridad de criterios de logro. - Determinación de procesos de calidad.	5, 6, 7, 8	3: A veces 4: Casi siempre	Regular: 94-147
			Recojo de evidencia sobre el aprendizaje	- Desarrollo de actividades. - Actividad individual y conjunta.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15	5: Siempre	Bueno: 148-200

Ha2: La política inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.	Apreciación de las evidencias	- Establecimiento de logros. - Ajuste del proceso educativo.	16, 17, 18, 19, 20, 21
	Determinar brechas de aprendizaje	- Ajuste con sustento en la necesidad estudiantil. - Comparación con los criterios de logro.	22, 23, 24, 25
Ho2: La política inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.	Retroalimentar para el cierre de brechas	- Entrega de la retroalimentación. - Determinación del logro o dificultad. - Orientación para mejorar el aprendizaje.	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
	Ajustar la propuesta de enseñanza	- Planeación del proceso educativo. - Fortalecer y reforzar a los escolares.	33, 34, 35, 36
Ha3: La práctica inclusiva se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.	Cerrar brechas de aprendizaje	- Comparar el logro y el objetivo de aprendizaje.	37, 38, 39, 40
Ho3: La práctica inclusiva no se relaciona con la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023.		- Determinación de nuevos objetivos.	

Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar
<p>Método: Hipotético deductivo.</p> <p>Enfoque: Cuantitativo.</p> <p>Tipo: Básico.</p> <p>Nivel: Correlacional.</p> <p>Diseño: No experimental.</p>	<p>Población: 81 docentes de dos instituciones educativas de nivel secundario de Ayacucho.</p> <p>Muestreo: No probabilístico, intencional.</p> <p>Tamaño de muestra: 81 docentes de dos instituciones educativas de nivel secundario de Ayacucho.</p>	<p>Variable 1: Educación inclusiva. Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Autora: Mg. Abad Román, Betty Adaly Año: 2022 Lugar: Instituciones educativas de secundaria.</p> <p>Variable 2: Evaluación formativa Técnicas: Encuesta Instrumentos: Cuestionario Autora: Mg. Condori Jalixto, Ana Maria Año: 2023 Lugar: Instituciones educativas de secundaria.</p>	<p>Descriptiva: Los puntajes de las variables y dimensiones se van a traspasar al programa SPSS, para posteriormente baremarlos y clasificarlos en niveles, para presentarlos en tablas descriptivas que van a ser interpretadas.</p> <p>Inferencial: A partir de la determinación de la normalidad de los datos, se va decidir si hacer uso de la prueba de Pearson o la prueba de Spearman.</p>

Anexo 2: Operacionalización de variables

Operacionalización de la variable educación inclusiva

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
Es la evidencia de la puesta en práctica del valor inclusivo en acción, mirada y consideración con igual valor a cada persona, proporción de soporte al sentimiento de pertenencia de quienes conformar la comunidad escolar, desarrollo de los procesos que sostengan el incremento de participación del estudiantado en trabajos de aprendizaje, así como el nexo con la comunidad local y reducción de exclusiones, discriminación y barrera de aprendizaje como de participación (Booth y Ainscow, 2015).	La educación inclusiva va a cuantificarse, al aplicar un instrumento conformado por 43 preguntas, propuestas por Abad (2022) para determinar el desarrollo de tres dimensiones, determinadas por Booth y Ainscow (2015) donde las puntuaciones que se lleguen a establecer, se van a clasificar en: Bajo, moderado o alto.	Cultura inclusiva	- Edificando a la comunidad	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1: Totalmente en desacuerdo. 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo.	Bajo: 43-100 Moderado: 101-158 Alto: 159-215
			- Determinación del valor inclusivo.	10, 11, 12, 13		
		Política inclusiva	- Desarrollo de la entidad escolar.	14, 15, 16, 17, 18		
			- Organización del sustento al desarrollo de la diversidad.	19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27		
			- Edificación de la propuesta educativa con atención a todos.	28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35		
		Práctica inclusiva	- Desarrollo del aprendizaje.	36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43		

Operacionalización de la variable evaluación formativa

Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala	Rango
<p>Es un proceso de consolidación de la práctica docente, debido que brinda una basta información sobre si en realidad lo que se llegó a enseñar ha sido comprendido y asimilado por el estudiantado y sobre cómo tal información obtenida se usa para realizar la retroalimentación, cuya meta radica en mejorar las actividades propuestas por el docente que involucra la participación del estudiantado (Cruz y Valero, 2020).</p>	<p>La evaluación formativa va cuantificarse, al aplicar un instrumento conformado por 40 preguntas, propuestas por Condori (2023) para determinar el desarrollo de ocho dimensiones, determinadas por Cruz y Valero (2022), donde las puntuaciones que se lleguen a establecer, se van a clasificar en: Malo, regular o bueno.</p>	Compartir objetivos de aprendizaje	- Determinación de objetivos. - Comunicación de objetivos.	1, 2 3, 4	<p>1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre</p>	<p>Malo: 40-93 Regular: 94-147 Bueno: 148-200</p>
		Clarificar los criterios de logro	- Claridad de criterios de logro. - Determinación de procesos de calidad.	5, 6 7, 8		
		Recojo de evidencia sobre el aprendizaje	- Desarrollo de actividades. - Actividad individual y conjunta.	9, 10, 11 12, 13, 14, 15		
		Apreciación de las evidencias	- Establecimiento de logros. - Ajuste del proceso educativo.	16, 17, 18 19, 20, 21		
		Determinar brechas de aprendizaje	- Ajuste con sustento en la necesidad estudiantil. - Comparación con los criterios de logro.	22, 23 24, 25		
		Retroalimentar para el cierre de brechas	- Entrega de la retroalimentación. - Determinación del logro o dificultad. - Orientación para mejorar el aprendizaje.	26, 27 28, 29 30, 31, 32		
		Ajustar la propuesta de enseñanza	- Planeación del proceso educativo. - Fortalecer y reforzar a los escolares.	33, 34 35, 36		
		Cerrar las brechas de aprendizaje	- Comparar el logro y el objetivo de aprendizaje. - Determinación de nuevos objetivos.	37, 38 39, 40		

Anexo 3: Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El presente cuestionario forma parte de una investigación titulada “**Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023**”, llevado a cabo por la Bach. Flores Ortiz, Ana Maria el cual tiene fines únicamente académicos, por tal motiva se mantendrá completa y absoluta discreción.

Indicaciones: Leer con detenimiento las interrogantes que se han formulado y responder seriamente, marcando con un aspa la alternativa correspondiente.

Escala autovalorativa:

- 1: Totalmente en desacuerdo (TeD)
- 2: En desacuerdo (ED)
- 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo (IN)
- 4: De acuerdo (DA)
- 5: Totalmente de acuerdo (TdA)

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
Dimensión 1: Cultura inclusiva	TeD	ED	IN	DA	TdA
01. Todo el mundo se siente acogido.					
02. Los estudiantes se ayudan unos a otros.					
03. Los docentes colaboran entre ellos.					
04. Docentes y estudiantes se tratan con respeto.					
05. Existe colaboración entre los docentes y las familias.					
06. La comunidad docente y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.					
07. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.					
08. Se tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes.					
09. La comunidad docente, los miembros del consejo escolar, estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión.					
10. La comunidad docente piensa que todo estudiante es igual de importante.					
11. La comunidad docente y estudiantes son tratados como personas y como poseedores de un “rol”.					
12. La comunidad docente intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.					
13. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.					
Dimensión 2: Política inclusiva	TeD	ED	IN	DA	TdA
14. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.					
15. Se ayuda a todo nuevo miembro de la comunidad docente a adaptarse al centro.					
16. El centro intenta admitir a todos los estudiantes de su					

localidad.					
17. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.					
18. Cuando los estudiantes acceden al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.					
19. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.					
20. Se coordinan todas las formas de apoyo.					
21. Las actividades de formación ayudan a la comunidad docente a atender a la diversidad estudiantil.					
22. Las políticas de “necesidades educativas especiales” son políticas de inclusión.					
23. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.					
24. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.					
25. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.					
26. Se han reducido las barreras a la asistencia.					
27. Se ha reducido la intimidación.					
Dimensión 3: Práctica inclusiva	TeD	ED	IN	DA	TdA
28. Las clases responden a la diversidad estudiantil.					
29. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.					
30. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.					
31. Se implica activamente al estudiante su propio aprendizaje.					
32. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa.					
33. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.					
34. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.					
35. La comunidad docente planifica, revisa y enseña en colaboración.					
36. La comunidad docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.					
37. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.					
38. Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.					
39. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.					
40. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.					
41. La experiencia de la comunidad docente se aprovecha plenamente.					
42. La diversidad entre estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y aprendizaje.					
43. La comunidad docente genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.					

Muchas gracias.

CUESTIONARIO PARA MEDIR LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El presente cuestionario forma parte de una investigación titulada “**Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023**”, llevado a cabo por la Bach. Flores Ortiz, Ana Maria el cual tiene fines únicamente académicos, por tal motiva se mantendrá completa y absoluta discreción.

Indicaciones: Leer con detenimiento las interrogantes que se han formulado y responder seriamente, marcando con un aspa la alternativa correspondiente.

Escala autovalorativa:

1: Nunca (N)

2: Casi nunca (CN)

3: A veces (AV)

4: Casi siempre (CS)

5: Siempre (S)

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
Dimensión 1: Compartir objetivos de aprendizaje	N	CN	AV	CS	S
01. Define de manera sencilla la propuesta de aprendizaje asociada al currículo nacional.					
02. Contextualiza los desempeños de aprendizaje teniendo en cuenta la demanda, necesidad y contexto de los escolares.					
03. Al inicio de las sesiones, se comunica el propósito de aprendizaje (competencia, capacidad y desempeño) a los escolares.					
04. Durante el desarrollo de las clases se resalta la meta de aprendizaje en todo momento.					
Dimensión 2: Clarificar los criterios de logro	N	CN	AV	CS	S
05. Comunica en forma clara los criterios a ser evaluados y los instrumentos a los escolares.					
06. Les recuerda a los estudiantes en forma permanente los criterios de evaluación antes y durante las sesiones.					
07. Acompaña y regula el desarrollo del proceso educativo con el fin de promover aprendizajes significativos.					
08. Utiliza variedad de ejemplos para que los escolares entiendan el proceso educativo.					
Dimensión 3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje	N	CN	AV	CS	S
09. Comunica en forma clara los criterios que van a evaluarse y las maneras cómo se va llegar a cabo el proceso de evaluación.					
10. Les recuerda a los estudiantes qué cosas se van a evaluar para que ellos puedan realizar sus actividades vinculados a lo propuesto.					
11. Acompaña a los estudiantes constantemente esperando aclarar sus dudas sobre las actividades propuestas.					
12. Hace uso de un sinnúmero de estrategias para que el estudiantado pueda entender el proceso de aprendizaje.					
13. Les recuerda que las evidencian sobre su aprendizaje					

deben tener las condiciones que se le solicita en los criterios de logro antes compartidos.					
14. Se proporciona seguimiento constante a los estudiantes que poseen cierta dificultad.					
15. Se regula el desarrollo del proceso educativo, con la meta de proporcionar mayor claridad de lo que se quiere que logren los estudiantes.					
Dimensión 4: Apreciación de las evidencias	N	CN	AV	CS	S
16. Realiza una observación puntual de la evidencia que han presentado los escolares con la finalidad de clarificar la dificultad de los escolares.					
17. Determina el logro de aprendizaje de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos y dados a conocer a los escolares.					
18. Identifica las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los escolares.					
19. Promueve en el estudiante reflexionar de que le servirá lo aprendido					
20. Utiliza instrumentos de evaluación para analizar la evidencia de aprendizaje de los estudiantes.					
21. Toma decisiones para adaptar y modificar los aprendizajes según los resultados obtenidos del análisis de la evidencia.					
Dimensión 5: Determinar brechas de aprendizaje	N	CN	AV	CS	S
22. Clasifica el logro obtenido de los escolares con la finalidad de identificar su necesidad de aprendizaje.					
23. Ajusta el proceso de enseñanza asociado a la necesidad de aprendizaje de los escolares.					
24. Analiza el nivel de progreso evidenciado por los escolares con la finalidad de establecer el logro de aprendizaje.					
25. Contrasta el estado inicial y las metas de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el estándar para tomar decisiones.					
Dimensión 6: Retroalimentar para el cierre de brechas	N	CN	AV	CS	S
26. Comunica los resultados del aprendizaje a través de diálogos, comentarios y preguntas sobre sus producciones en forma oportuna.					
27. Guía a los escolares para realizar la auto reflexión y descubran como superar su desempeño.					
28. Identifica la necesidad y logro de aprendizaje de los escolares y las describe con claridad.					
29. Proporciona sugerencias a las dificultades y logros de aprendizaje de los escolares.					
30. Brinda orientación inmediata para que los escolares refuercen sus aprendizajes.					
31. Solicita a los escolares describir y secuenciar los pasos que tomaron para realizar la actividad.					
32. Propone situaciones significativas para que los escolares solucionen sus dificultades durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					
Dimensión 7: Ajustar la propuesta de enseñanza	N	CN	AV	CS	S
33. Adapta estrategias de aprendizaje para los escolares que no obtuvieron el nivel de logro esperado.					
34. De acuerdo a la necesidad y logro de los escolares se brindan propuestas de innovación que permitan fortalecer el proceso educativo.					
35. Considera las experiencias de otros docentes con el fin de proponer proyectos de fortalecimiento y reforzamiento					

escolar.					
36. Promueve el interés de los escolares proponiendo actividades atractivas, motivadoras y desafiantes.					
Dimensión 8: Cerrar las brechas de aprendizaje	N	CN	AV	CS	S
37. Realiza evaluaciones de manera periódica con el propósito de comparar el logro obtenido.					
38. Compara los resultados de aprendizaje con el estándar de aprendizaje del currículo nacional con el fin de establecer el nivel de desarrollo de las competencias.					
39. Propone actividades nuevas que faculten a los escolares a estar motivados y compartir el logro del nuevo aprendizaje.					
40. Planifica nuevas experiencias con contextos novedosos que generen la edificación del nuevo conocimiento.					

Muchas gracias.

Anexo 4: Matriz de evaluación por juicio de expertos, formato UCV

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Quispe Ramos, Raul Jalme
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Area de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Director de una institución educativa.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	28310189
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Cuestionario para medir la educación inclusiva
Autor(a):	Mg. Abar Román, Betty Adaly
Objetivo:	Establecer los niveles de implementación de la educación inclusiva.
Administración:	Docentes de instituciones educativas de nivel secundaria.
Año:	2022
Ambito de aplicación:	Instituciones educativas de secundaria, Fajardo, Ayacucho.
Dimensiones:	D1: Cultura inclusiva, D2: Política inclusiva y D3: Práctica inclusiva.
Confiabilidad:	0.983 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
Niveles o rango:	Bajo: 43-100, Moderado: 101-158 y Alto: 159-215.
Cantidad de ítems:	43 preguntas.
Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 23 minutos.

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el **Cuestionario para medir la educación inclusiva** elaborado por **Mg. Abar Román, Betty Adaly** en el año 2022 de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial/lejana con la dimensión.

Indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable x1: Educación inclusiva

Dimensión 1: Cultura inclusiva

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Edificando a la comunidad	1. Todo el mundo se siente acogido.	4	4	4	
	2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	4	4	4	
	3. Los docentes colaboran entre ellos.	4	4	4	
	4. Docentes y estudiantes se tratan con respeto.	4	4	4	
	5. Existe colaboración entre los docentes y las familias.	4	4	4	
	6. La comunidad docente y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	4	4	4	
	7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.	4	4	4	
	8. Se tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes.	4	4	4	
	9. La comunidad docente, los miembros del consejo escolar, estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión.	4	4	4	
Determinación del valor inclusivo	10. La comunidad docente piensa que todo estudiante es igual de importante.	4	4	4	
	11. La comunidad docente y estudiantes son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	4	4	4	
	12. La comunidad docente intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	4	4	4	
	13. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	4	4	4	

Dimensión 2: Política inclusiva.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Desarrollo de la entidad escolar	1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.	4	4	4	
	2. Se ayuda a todo nuevo miembro de la comunidad docente a adaptarse al centro.	4	4	4	

	3. El centro intenta admitir a todos los estudiantes de su localidad.	4	4	4	
	4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	4	4	4	
	5. Cuando los estudiantes acceden al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	4	4	4	
Organización del sustento al desarrollo de la diversidad	6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	4	4	4	
	7. Se coordinan todas las formas de apoyo.	4	4	4	
	8. Las actividades de formación ayudan a la comunidad docente a atender a la diversidad estudiantil.	4	4	4	
	9. Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.	4	4	4	
	10. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	4	4	4	
	11. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	4	4	4	
	12. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.	4	4	4	
	13. Se han reducido las barreras a la asistencia.	4	4	4	
	14. Se ha reducido la intimidación.	4	4	4	

Dimensión 3: Práctica inclusiva

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Edificación de la propuesta educativa con atención a todos	1. Las clases responden a la diversidad estudiantil.	4	4	4	
	2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	4	4	4	
	3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	4	4	4	
	4. Se implica activamente al estudiante su propio aprendizaje.	4	4	4	
	5. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa.	4	4	4	
	6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	4	4	4	
	7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	4	4	4	
	8. La comunidad docente planifica, revisa y enseña en colaboración.	4	4	4	
Desarrollo del aprendizaje	9. La comunidad docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	4	4	4	
	10. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.	4	4	4	

	11. Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.	4	4	4	
	12. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	4	4	4	
	13. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	4	4	4	
	14. La experiencia de la comunidad docente se aprovecha plenamente.	4	4	4	
	15. La diversidad entre estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y aprendizaje.	4	4	4	
	16. La comunidad docente genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	4	4	4	



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. PERU
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 16/08/2002 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA PERU
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA - FISICA Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA PERU
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA Y FISICA Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA PERU

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Ochoa Cardenas, Jhanet Elizabet
Grado profesional:	Maestria (X) Doctor ()
Area de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Areas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Docente de aula.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Titulo del estudio realizado.
DNI:	70108378
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Cuestionario para medir la educación inclusiva
Autor(a):	Mg. Abar Román, Betty Adaly
Objetivo:	Establecer los niveles de implementación de la educación inclusiva.
Administración:	Docentes de instituciones educativas de nivel secundaria.
Año:	2022
Ámbito de aplicación:	Instituciones educativas de secundaria, Fajardo, Ayacucho.
Dimensiones:	D1: Cultura inclusiva, D2: Política inclusiva y D3: Práctica inclusiva.
Confiabilidad:	0.983 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
Niveles o rango:	Bajo: 43-100, Moderado: 101-158 y Alto: 159-215.
Cantidad de ítems:	43 preguntas.
Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 23 minutos.

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el **Cuestionario para medir la educación inclusiva** elaborado por **Mg. Abar Román, Betty Adaly** en el año **2022** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial /lejana con la dimensión.

Indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable x1: Educación inclusiva

Dimensión 1: Cultura inclusiva

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Edificando a la comunidad	1. Todo el mundo se siente acogido.	4	4	4	
	2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	4	4	4	
	3. Los docentes colaboran entre ellos.	4	4	4	
	4. Docentes y estudiantes se tratan con respeto.	4	4	4	
	5. Existe colaboración entre los docentes y las familias.	4	4	4	
	6. La comunidad docente y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	4	4	4	
	7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.	4	4	4	
	8. Se tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes.	4	4	4	
	9. La comunidad docente, los miembros del consejo escolar, estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión.	4	4	4	
Determinación del valor inclusivo	10. La comunidad docente piensa que todo estudiante es igual de importante.	4	4	4	
	11. La comunidad docente y estudiantes son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	4	4	4	
	12. La comunidad docente intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	4	4	4	
	13. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	4	4	4	

Dimensión 2: Política inclusiva.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Desarrollo de la entidad escolar	1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.	4	4	4	
	2. Se ayuda a todo nuevo miembro de la comunidad docente a adaptarse al centro.	4	4	4	

	3. El centro intenta admitir a todos los estudiantes de su localidad.	4	4	4	
	4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	4	4	4	
	5. Cuando los estudiantes acceden al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	4	4	4	
Organización del sustento al desarrollo de la diversidad	6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	4	4	4	
	7. Se coordinan todas las formas de apoyo.	4	4	4	
	8. Las actividades de formación ayudan a la comunidad docente a atender a la diversidad estudiantil.	4	4	4	
	9. Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.	4	4	4	
	10. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	4	4	4	
	11. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	4	4	4	
	12. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.	4	4	4	
	13. Se han reducido las barreras a la asistencia.	4	4	4	
	14. Se ha reducido la intimidación.	4	4	4	

Dimensión 3: Práctica inclusiva

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Edificación de la propuesta educativa con atención a todos	1. Las clases responden a la diversidad estudiantil.	4	4	4	
	2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	4	4	4	
	3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	4	4	4	
	4. Se implica activamente al estudiante su propio aprendizaje.	4	4	4	
	5. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa.	4	4	4	
	6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	4	4	4	
	7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	4	4	4	
	8. La comunidad docente planifica, revisa y enseña en colaboración.	4	4	4	
Desarrollo del aprendizaje	9. La comunidad docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	4	4	4	
	10. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.	4	4	4	

11. Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.	4	4	4	
12. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	4	4	4	
13. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	4	4	4	
14. La experiencia de la comunidad docente se aprovecha plenamente.	4	4	4	
15. La diversidad entre estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y aprendizaje.	4	4	4	
16. La comunidad docente genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	4	4	4	



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

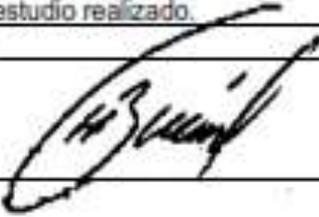
Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
OCHOA CARDENAS, JHANET ELIZABET DNI 70108376	LICENCIADA EN EDUCACION INICIAL CON MENCION EN EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL TEMPRANA Fecha de diploma: 12/10/2012 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
OCHOA CARDENAS, JHANET ELIZABET DNI 70108376	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 16/12/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
OCHOA CARDENAS, JHANET ELIZABET DNI 70108376	MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Fecha de diploma: 03/07/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 01/09/2015 Fecha egreso: 27/08/2016	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE EDUCACIÓN INCLUSIVA

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Gonzales Chancos Bernabe Ricardo
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Coordinadores de ciencias en una institución educativa.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado.
DNI:	42002065
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Cuestionario para medir la educación inclusiva
Autor(a):	Mg. Abar Román, Betty Adaly
Objetivo:	Establecer los niveles de implementación de la educación inclusiva.
Administración:	Docentes de instituciones educativas de nivel secundaria.
Año:	2022
Ámbito de aplicación:	Instituciones educativas de secundaria, Fajardo, Ayacucho.
Dimensiones:	D1: Cultura inclusiva, D2: Política inclusiva y D3: Práctica inclusiva.
Confiabilidad:	0.983 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
Niveles o rango:	Bajo: 43-100, Moderado: 101-158 y Alto: 159-215.
Cantidad de ítems:	43 preguntas.
Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 23 minutos.

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el **Cuestionario para medir la educación inclusiva** elaborado por **Mg. Abar Román, Betty Adaly** en el año **2022** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
COHERENCIA	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.

Indicador que está midiendo.	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable x1: Educación inclusiva

Dimensión 1: Cultura inclusiva

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Edificando a la comunidad	1. Todo el mundo se siente acogido.	4	4	4	
	2. Los estudiantes se ayudan unos a otros.	4	4	4	
	3. Los docentes colaboran entre ellos.	4	4	4	
	4. Docentes y estudiantes se tratan con respeto.	4	4	4	
	5. Existe colaboración entre los docentes y las familias.	4	4	4	
	6. La comunidad docente y los miembros del consejo escolar trabajan bien juntos.	4	4	4	
	7. Todas las instituciones de la localidad están involucradas en el centro.	4	4	4	
	8. Se tienen expectativas altas sobre todos los estudiantes.	4	4	4	
	9. La comunidad docente, los miembros del consejo escolar, estudiantes y las familias comparten una filosofía de inclusión.	4	4	4	
Determinación del valor inclusivo	10. La comunidad docente piensa que todo estudiante es igual de importante.	4	4	4	
	11. La comunidad docente y estudiantes son tratados como personas y como poseedores de un "rol".	4	4	4	
	12. La comunidad docente intenta eliminar todas las barreras al aprendizaje y la participación en el centro.	4	4	4	
	13. El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.	4	4	4	

Dimensión 2: Política inclusiva.

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Desarrollo de la entidad escolar	1. Los nombramientos y las promociones de los docentes son justas.	4	4	4	
	2. Se ayuda a todo nuevo miembro de la comunidad docente a adaptarse al centro.	4	4	4	

	3. El centro intenta admitir a todos los estudiantes de su localidad.	4	4	4	
	4. El centro hace que sus instalaciones sean físicamente accesibles para todos.	4	4	4	
	5. Cuando los estudiantes acceden al centro por primera vez se le ayuda a adaptarse.	4	4	4	
Organización del sustento al desarrollo de la diversidad	6. El centro organiza grupos de aprendizaje para que todos los estudiantes se sientan valorados.	4	4	4	
	7. Se coordinan todas las formas de apoyo.	4	4	4	
	8. Las actividades de formación ayudan a la comunidad docente a atender a la diversidad estudiantil.	4	4	4	
	9. Las políticas de "necesidades educativas especiales" son políticas de inclusión.	4	4	4	
	10. Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	4	4	4	
	11. El apoyo psicológico y emocional guarda relación con el desarrollo del currículo y el apoyo pedagógico.	4	4	4	
	12. Se han reducido las prácticas de expulsión por indisciplina.	4	4	4	
	13. Se han reducido las barreras a la asistencia.	4	4	4	
	14. Se ha reducido la intimidación.	4	4	4	

Dimensión 3: Práctica inclusiva

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Edificación de la propuesta educativa con atención a todos	1. Las clases responden a la diversidad estudiantil.	4	4	4	
	2. Las clases se hacen accesibles a todos los estudiantes.	4	4	4	
	3. Las clases promueven la comprensión de las diferencias.	4	4	4	
	4. Se implica activamente al estudiante su propio aprendizaje.	4	4	4	
	5. Los estudiantes aprenden de manera colaborativa.	4	4	4	
	6. La evaluación motiva los logros de todos los estudiantes.	4	4	4	
	7. La disciplina de la clase se basa en el respeto mutuo.	4	4	4	
	8. La comunidad docente planifica, revisa y enseña en colaboración.	4	4	4	
Desarrollo del aprendizaje	9. La comunidad docente se preocupa de apoyar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.	4	4	4	
	10. Los deberes para casa contribuyen al aprendizaje de todos.	4	4	4	

11. Todos los estudiantes participan en actividades complementarias y extraescolares.	4	4	4	
12. Los recursos del centro se distribuyen de forma justa para apoyar la inclusión.	4	4	4	
13. Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.	4	4	4	
14. La experiencia de la comunidad docente se aprovecha plenamente.	4	4	4	
15. La diversidad entre estudiantes se utiliza como un recurso para la enseñanza y aprendizaje.	4	4	4	
16. La comunidad docente genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.	4	4	4	



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 20/12/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 12/05/2015 Fecha egreso: 31/08/2016	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 27/04/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 09/06/2014 Fecha egreso: 30/08/2015	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 18/02/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU

CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE EVALUACION FORMATIVA

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Quispe Ramos, Raul Jalme
Grado profesional:	Maestría (X) Doctor ()
Área de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Áreas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Director de una institución educativa.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado
DNI:	28310189
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Cuestionario para medir la evaluación formativa
Autor(a):	Mg. Condori Jalixto Ana Maria
Objetivo:	Establecer los niveles de desarrollo de la evaluación formativa.
Administración:	Docentes de instituciones educativas de nivel secundaria.
Año:	2023
Ambito de aplicación:	Instituciones educativas de secundaria, Fajardo, Ayacucho.
Dimensiones:	D1: Compartir objetivos de aprendizaje, D2: Clarificar los criterios de logro, D3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje, D4: Apreciación de las evidencias, D5: Determinar brechas de aprendizaje, D6: Retroalimentar para el cierre de brechas, D7: Ajustar la propuesta de enseñanza y D8: Cerrar las brechas de aprendizaje.
Confiabilidad:	0.989 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre.
Niveles o rango:	Malo: 40-93, Regular: 94-147 y Bueno: 148-200.
Cantidad de ítems:	40 preguntas.
Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 23 minutos.

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el **Cuestionario para medir la evaluación formativa elaborado** por Mg. Condori Jalixto Ana Maria en el año **2023** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda.

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial/lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable x2: Evaluación formativa

Dimensión 1: Compartir objetivos de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Determinación de objetivos	1. Define de manera sencilla la propuesta de aprendizaje asociada al currículo nacional.	4	4	4	
	2. Contextualiza los desempeños de aprendizaje teniendo en cuenta la demanda, necesidad y contexto de los escolares.	4	4	4	
Comunicación de objetivos	3. Al inicio de las sesiones, se comunica el propósito de aprendizaje (competencia, capacidad y desempeño) a los escolares.	4	4	4	
	4. Durante el desarrollo de las clases se resalta la meta de aprendizaje en todo momento.	4	4	4	

Dimensión 2: Clarificar los criterios de logro

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Claridad de criterios de logro	1. Comunica en forma clara los criterios a ser evaluados y los instrumentos a los escolares.	4	4	4	
	2. Les recuerda a los estudiantes en forma permanente los criterios de evaluación antes y durante las sesiones.	4	4	4	
Determinación de procesos de calidad	3. Acompaña y regula el desarrollo del proceso educativo con el fin de promover aprendizajes significativos.	4	4	4	
	4. Utiliza variedad de ejemplos para que los escolares entiendan el proceso educativo.	4	4	4	

Dimensión 3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Desarrollo de actividades	1. Comunica en forma clara los criterios que van a evaluarse y	4	4	4	

	las maneras cómo se va llegar a cabo el proceso de evaluación.				
	2. Les recuerda a los estudiantes qué cosas se van a evaluar para que ellos puedan realizar sus actividades vinculados a lo propuesto.	4	4	4	
	3. Acompaña a los estudiantes constantemente esperando aclarar sus dudas sobre las actividades propuestas.	4	4	4	
Actividad Individual y conjunta	4. Hace uso de un sinnúmero de estrategias para que el estudiantado pueda entender el proceso de aprendizaje.	4	4	4	
	5. Les recuerda que las evidencias sobre su aprendizaje deben tener las condiciones que se le solicita en los criterios de logro antes compartidos.	4	4	4	
	6. Se proporciona seguimiento constante a los estudiantes que poseen cierta dificultad.	4	4	4	
	7. Se regula el desarrollo del proceso educativo, con la meta de proporcionar mayor claridad de lo que se quiere que logren los estudiantes.	4	4	4	

Dimensión 4: Apreciación de las evidencias

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Establecimiento de logros	1. Realiza una observación puntual de la evidencia que han presentado los escolares con la finalidad de clarificar la dificultad de los escolares.	4	4	4	
	2. Determina el logro de aprendizaje de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos y dados a conocer a los escolares.	4	4	4	
	3. Identifica las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los escolares.	4	4	4	
Ajuste del proceso educativo	4. Promueve en el estudiante reflexionar de que le servirá lo aprendido.	4	4	4	
	5. Utiliza instrumentos de evaluación para analizar la evidencia de aprendizaje de los estudiantes.	4	4	4	
	6. Toma decisiones para adaptar y modificar los aprendizajes según los resultados obtenidos del análisis de la evidencia.	4	4	4	

Dimensión 5: Determinar brechas de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Ajuste con sustentación en la necesidad estudiantil	1. Clasifica el logro obtenido de los escolares con la finalidad de identificar su necesidad de aprendizaje.	4	4	4	
	2. Ajusta el proceso de enseñanza asociado a la necesidad de aprendizaje de los escolares.	4	4	4	
	3. Analiza el nivel de progreso evidenciado por los escolares.	4	4	4	

Comparación con los criterios de logro	con la finalidad de establecer el logro de aprendizaje.				
	4. Contrasta el estado inicial y las metas de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el estándar para tomar decisiones.	4	4	4	

Dimensión 6: Retroalimentar para el cierre de brechas

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Entrega de la retroalimentación	1. Comunica los resultados del aprendizaje a través de diálogos, comentarios y preguntas sobre sus producciones en forma oportuna.	4	4	4	
	2. Guía a los escolares para realizar la auto reflexión y descubran como superar su desempeño.	4	4	4	
Determinación del logro o dificultad	3. Identifica la necesidad y logro de aprendizaje de los escolares y las describe con claridad.	4	4	4	
	4. Proporciona sugerencias a las dificultades y logros de aprendizaje de los escolares.	4	4	4	
Orientación para mejorar el aprendizaje	5. Brinda orientación inmediata para que los escolares refuercen sus aprendizajes.	4	4	4	
	6. Solicita a los escolares describir y secuenciar los pasos que tomaron para realizar la actividad.	4	4	4	
	7. Propone situaciones significativas para que los escolares solucionen sus dificultades durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.	4	4	4	

Dimensión 7: Ajustar la propuesta de enseñanza

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Planeación del proceso educativo	1. Adapta estrategias de aprendizaje para los escolares que no obtuvieron el nivel de logro esperado.	4	4	4	
	2. De acuerdo a la necesidad y logro de los escolares se brindan propuestas de innovación que permitan fortalecer el proceso educativo.	4	4	4	
Fortalecer y reforzar a los escolares	3. Considera las experiencias de otros docentes con el fin de proponer proyectos de fortalecimiento y reforzamiento escolar.	4	4	4	
	4. Promueve el interés de los escolares proponiendo actividades atractivas, motivadoras y desafiantes.	4	4	4	

Dimensión 8: Cerrar las brechas de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Comparar el logro y el objetivo de aprendizaje	1. Realiza evaluaciones de manera periódica con el propósito de comparar el logro obtenido.	4	4	4	
	2. Compara los resultados de aprendizaje con el estándar de aprendizaje del currículo	4	4	4	

	nacional con el fin de establecer el nivel de desarrollo de las competencias.				
Determinación de nuevos objetivos	3. Propone actividades nuevas que faciliten a los escolares a estar motivados y compartir el logro del nuevo aprendizaje.	4	4	4	
	4. Planifica nuevas experiencias con contextos novedosos que generen la edificación del nuevo conocimiento.	4	4	4	



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMIPRESENCIAL Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 16/08/2002 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADO EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA - FISICA Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
QUISPE RAMOS, RAUL JAIME DNI 28310189	LICENCIADA EN EDUCACION SECUNDARIA MATEMATICA Y FISICA Fecha de diploma: 27/06/2003 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial/lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable x2: Evaluación formativa

Dimensión 1: Compartir objetivos de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Determinación de objetivos	1. Define de manera sencilla la propuesta de aprendizaje asociada al currículo nacional.	4	4	4	
	2. Contextualiza los desempeños de aprendizaje teniendo en cuenta la demanda, necesidad y contexto de los escolares.	4	4	4	
Comunicación de objetivos	3. Al inicio de las sesiones, se comunica el propósito de aprendizaje (competencia, capacidad y desempeño) a los escolares.	4	4	4	
	4. Durante el desarrollo de las clases se resalta la meta de aprendizaje en todo momento.	4	4	4	

Dimensión 2: Clarificar los criterios de logro

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Claridad de criterios de logro	1. Comunica en forma clara los criterios a ser evaluados y los instrumentos a los escolares.	4	4	4	
	2. Les recuerda a los estudiantes en forma permanente los criterios de evaluación antes y durante las sesiones.	4	4	4	
Determinación de procesos de calidad	3. Acompaña y regula el desarrollo del proceso educativo con el fin de promover aprendizajes significativos.	4	4	4	
	4. Utiliza variedad de ejemplos para que los escolares entiendan el proceso educativo.	4	4	4	

Dimensión 3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Desarrollo de actividades	1. Comunica en forma clara los criterios que van a evaluarse y	4	4	4	

	las maneras cómo se va llegar a cabo el proceso de evaluación.				
	2. Les recuerda a los estudiantes qué cosas se van a evaluar para que ellos puedan realizar sus actividades vinculados a lo propuesto.	4	4	4	
	3. Acompaña a los estudiantes constantemente esperando aclarar sus dudas sobre las actividades propuestas.	4	4	4	
Actividad individual y conjunta	4. Hace uso de un sinnúmero de estrategias para que el estudiantado pueda entender el proceso de aprendizaje.	4	4	4	
	5. Les recuerda que las evidencias sobre su aprendizaje deben tener las condiciones que se le solicita en los criterios de logro antes compartidos.	4	4	4	
	6. Se proporciona seguimiento constante a los estudiantes que poseen cierta dificultad.	4	4	4	
	7. Se regula el desarrollo del proceso educativo, con la meta de proporcionar mayor claridad de lo que se quiere que logren los estudiantes.	4	4	4	

Dimensión 4: Apreciación de las evidencias

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Establecimiento de logros	1. Realiza una observación puntual de la evidencia que han presentado los escolares con la finalidad de clarificar la dificultad de los escolares.	4	4	4	
	2. Determina el logro de aprendizaje de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos y dados a conocer a los escolares.	4	4	4	
	3. Identifica las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los escolares.	4	4	4	
Ajuste del proceso educativo	4. Promueve en el estudiante reflexionar de que le servirá lo aprendido.	4	4	4	
	5. Utiliza instrumentos de evaluación para analizar la evidencia de aprendizaje de los estudiantes.	4	4	4	
	6. Toma decisiones para adaptar y modificar los aprendizajes según los resultados obtenidos del análisis de la evidencia.	4	4	4	

Dimensión 5: Determinar brechas de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Ajuste con sustento en la necesidad estudiantil	1. Clasifica el logro obtenido de los escolares con la finalidad de identificar su necesidad de aprendizaje.	4	4	4	
	2. Ajusta el proceso de enseñanza asociado a la necesidad de aprendizaje de los escolares.	4	4	4	
	3. Analiza el nivel de progreso evidenciado por los escolares	4	4	4	

Comparación con los criterios de logro	con la finalidad de establecer el logro de aprendizaje.				
	4. Contrasta el estado inicial y las metas de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el estándar para tomar decisiones.	4	4	4	

Dimensión 6: Retroalimentar para el cierre de brechas

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Entrega de la retroalimentación	1. Comunica los resultados del aprendizaje a través de diálogos, comentarios y preguntas sobre sus producciones en forma oportuna.	4	4	4	
	2. Guía a los escolares para realizar la auto reflexión y descubran como superar su desempeño.	4	4	4	
Determinación del logro o dificultad	3. Identifica la necesidad y logro de aprendizaje de los escolares y las describe con claridad.	4	4	4	
	4. Proporciona sugerencias a las dificultades y logros de aprendizaje de los escolares.	4	4	4	
Orientación para mejorar el aprendizaje	5. Brinda orientación inmediata para que los escolares refuercen sus aprendizajes.	4	4	4	
	6. Solicita a los escolares describir y secuenciar los pasos que tomaron para realizar la actividad.	4	4	4	
	7. Propone situaciones significativas para que los escolares solucionen sus dificultades durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.	4	4	4	

Dimensión 7: Ajustar la propuesta de enseñanza

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Planeación del proceso educativo	1. Adapta estrategias de aprendizaje para los escolares que no obtuvieron el nivel de logro esperado.	4	4	4	
	2. De acuerdo a la necesidad y logro de los escolares se brindan propuestas de innovación que permitan fortalecer el proceso educativo.	4	4	4	
Fortalecer y reforzar a los escolares	3. Considera las experiencias de otros docentes con el fin de proponer proyectos de fortalecimiento y reforzamiento escolar.	4	4	4	
	4. Promueve el interés de los escolares proponiendo actividades atractivas, motivadoras y desafiantes.	4	4	4	

Dimensión 8: Cerrar las brechas de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Comparar el logro y el objetivo de aprendizaje	1. Realiza evaluaciones de manera periódica con el propósito de comparar el logro obtenido.	4	4	4	
	2. Compara los resultados de aprendizaje con el estándar de aprendizaje del currículo	4	4	4	

	nacional con el fin de establecer el nivel de desarrollo de las competencias.				
Determinación de nuevos objetivos	3. Propone actividades nuevas que faciliten a los escolares a estar motivados y compartir el logro del nuevo aprendizaje.	4	4	4	
	4. Planifica nuevas experiencias con contextos novedosos que generen la edificación del nuevo conocimiento.	4	4	4	



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

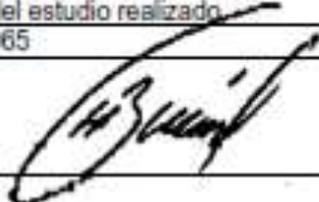
Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
OCHOA CARDENAS, JHANET ELIZABET DNI 70108376	LICENCIADA EN EDUCACION INICIAL CON MENCION EN EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL TEMPRANA Fecha de diploma: 12/10/2012 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
OCHOA CARDENAS, JHANET ELIZABET DNI 70108376	BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 16/12/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matricula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN CRISTÓBAL DE HUAMANGA <i>PERU</i>
OCHOA CARDENAS, JHANET ELIZABET DNI 70108376	MAESTRA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA Fecha de diploma: 03/07/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matricula: 01/09/2015 Fecha egreso: 27/08/2016	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>

**CERTIFICADO DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO QUE MIDE A LA VARIABLE
EVALUACION FORMATIVA**

1. Datos generales del Juez

Nombre del juez:	Gonzales Chancos Bernabe Ricardo
Grado profesional:	Maestría () Doctor (X)
Area de formación académica:	Clinica () Social () Educativa (X) Organizacional ()
Areas de experiencia profesional:	Sector Educación
Institución donde labora:	Coordinadores de ciencias en una institución educativa.
Tiempo de experiencia profesional en el área:	2 a 4 años () Más de 5 años (X)
Experiencia en Investigación Psicométrica: (si corresponde)	Trabajo(s) psicométricos realizados Título del estudio realizado
DNI:	42002065
Firma del experto:	

2. Propósito de la evaluación:

Validar el contenido del instrumento, por juicio de expertos.

3. Datos de la escala (Colocar nombre de la escala, cuestionario o inventario)

Nombre de la Prueba:	Cuestionario para medir la evaluación formativa
Autor(a):	Mg. Condori Jalixto Ana Maria
Objetivo:	Establecer los niveles de desarrollo de la evaluación formativa.
Administración:	Docentes de instituciones educativas de nivel secundaria.
Año:	2023
Ambito de aplicación:	Instituciones educativas de secundaria. Fajardo, Ayacucho.
Dimensiones:	D1: Compartir objetivos de aprendizaje, D2: Clarificar los criterios de logro, D3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje, D4: Apreciación de las evidencias, D5: Determinar brechas de aprendizaje, D6: Retroalimentar para el cierre de brechas, D7: Ajustar la propuesta de enseñanza y D8: Cerrar las brechas de aprendizaje.
Confiabilidad:	0.989 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre.
Niveles o rango:	Malo: 40-93, Regular: 94-147 y Bueno: 148-200.
Cantidad de ítems:	40 preguntas.
Tiempo de aplicación:	Aproximadamente 23 minutos.

4. Presentación de instrucciones para el juez:

A continuación, a usted le presento el **Cuestionario para medir la evaluación formativa elaborado por Mg. Condori Jalixto Ana Maria** en el año **2023** de acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de los ítems según corresponda:

Categoría	Calificación	Indicador
CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo Nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de estas.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.

COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.	1. Totalmente en desacuerdo (no cumple con el criterio)	El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.
	2. Desacuerdo (bajo nivel de acuerdo)	El ítem tiene una relación tangencial/lejana con la dimensión.
	3. Acuerdo (moderado nivel)	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que se está midiendo.
	4. Totalmente de Acuerdo (alto nivel)	El ítem se encuentra está relacionado con la dimensión que está midiendo.
RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo Nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

Leer con detenimiento los ítems y calificar en una escala de 1 a 4 su valoración, así como solicitamos brinde sus observaciones que considere pertinente.

4: Alto nivel

3: Moderado nivel

2: Bajo Nivel

1: No cumple con el criterio

Instrumento que mide la variable x2: Evaluación formativa

Dimensión 1: Compartir objetivos de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Determinación de objetivos	1. Define de manera sencilla la propuesta de aprendizaje asociada al currículo nacional.	4	4	4	
	2. Contextualiza los desempeños de aprendizaje teniendo en cuenta la demanda, necesidad y contexto de los escolares.	4	4	4	
Comunicación de objetivos	3. Al inicio de las sesiones, se comunica el propósito de aprendizaje (competencia, capacidad y desempeño) a los escolares.	4	4	4	
	4. Durante el desarrollo de las clases se resalta la meta de aprendizaje en todo momento.	4	4	4	

Dimensión 2: Clarificar los criterios de logro

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Claridad de criterios de logro	1. Comunica en forma clara los criterios a ser evaluados y los instrumentos a los escolares.	4	4	4	
	2. Les recuerda a los estudiantes en forma permanente los criterios de evaluación antes y durante las sesiones.	4	4	4	
Determinación de procesos de calidad	3. Acompaña y regula el desarrollo del proceso educativo con el fin de promover aprendizajes significativos.	4	4	4	
	4. Utiliza variedad de ejemplos para que los escolares entiendan el proceso educativo.	4	4	4	

Dimensión 3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Desarrollo de actividades	1. Comunica en forma clara los criterios que van a evaluarse y	4	4	4	

	las maneras cómo se va llegar a cabo el proceso de evaluación.				
	2. Les recuerda a los estudiantes qué cosas se van a evaluar para que ellos puedan realizar sus actividades vinculados a lo propuesto.	4	4	4	
	3. Acompaña a los estudiantes constantemente esperando aclarar sus dudas sobre las actividades propuestas.	4	4	4	
Actividad individual y conjunta	4. Hace uso de un sinnúmero de estrategias para que el estudiantado pueda entender el proceso de aprendizaje.	4	4	4	
	5. Les recuerda que las evidencias sobre su aprendizaje deben tener las condiciones que se le solicita en los criterios de logro antes compartidos.	4	4	4	
	6. Se proporciona seguimiento constante a los estudiantes que poseen cierta dificultad.	4	4	4	
	7. Se regula el desarrollo del proceso educativo, con la meta de proporcionar mayor claridad de lo que se quiere que logren los estudiantes.	4	4	4	

Dimensión 4: Apreciación de las evidencias

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Establecimiento de logros	1. Realiza una observación puntual de la evidencia que han presentado los escolares con la finalidad de clarificar la dificultad de los escolares.	4	4	4	
	2. Determina el logro de aprendizaje de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos y dados a conocer a los escolares.	4	4	4	
	3. Identifica las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los escolares.	4	4	4	
Ajuste del proceso educativo	4. Promueve en el estudiante reflexionar de que le servirá lo aprendido.	4	4	4	
	5. Utiliza instrumentos de evaluación para analizar la evidencia de aprendizaje de los estudiantes.	4	4	4	
	6. Toma decisiones para adaptar y modificar los aprendizajes según los resultados obtenidos del análisis de la evidencia.	4	4	4	

Dimensión 5: Determinar brechas de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Ajuste con sustento en la necesidad estudiantil	1. Clasifica el logro obtenido de los escolares con la finalidad de identificar su necesidad de aprendizaje.	4	4	4	
	2. Ajusta el proceso de enseñanza asociado a la necesidad de aprendizaje de los escolares.	4	4	4	
	3. Analiza el nivel de progreso evidenciado por los escolares	4	4	4	

Comparación con los criterios de logro	con la finalidad de establecer el logro de aprendizaje.				
	4. Contrasta el estado inicial y las metas de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el estándar para tomar decisiones.	4	4	4	

Dimensión 6: Retroalimentar para el cierre de brechas

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Entrega de la retroalimentación	1. Comunica los resultados del aprendizaje a través de diálogos, comentarios y preguntas sobre sus producciones en forma oportuna.	4	4	4	
	2. Guía a los escolares para realizar la auto reflexión y descubran como superar su desempeño.	4	4	4	
Determinación del logro o dificultad	3. Identifica la necesidad y logro de aprendizaje de los escolares y las describe con claridad.	4	4	4	
	4. Proporciona sugerencias a las dificultades y logros de aprendizaje de los escolares.	4	4	4	
Orientación para mejorar el aprendizaje	5. Brinda orientación inmediata para que los escolares refuercen sus aprendizajes.	4	4	4	
	6. Solicita a los escolares describir y secuenciar los pasos que tomaron para realizar la actividad.	4	4	4	
	7. Propone situaciones significativas para que los escolares solucionen sus dificultades durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.	4	4	4	

Dimensión 7: Ajustar la propuesta de enseñanza

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Planeación del proceso educativo	1. Adapta estrategias de aprendizaje para los escolares que no obtuvieron el nivel de logro esperado.	4	4	4	
	2. De acuerdo a la necesidad y logro de los escolares se brindan propuestas de innovación que permitan fortalecer el proceso educativo.	4	4	4	
Fortalecer y reforzar a los escolares	3. Considera las experiencias de otros docentes con el fin de proponer proyectos de fortalecimiento y reforzamiento escolar.	4	4	4	
	4. Promueve el interés de los escolares proponiendo actividades atractivas, motivadoras y desafiantes.	4	4	4	

Dimensión 8: Cerrar las brechas de aprendizaje

Indicadores	Ítem	Claridad	Coherencia	Relevancia	Observaciones
Comparar el logro y el objetivo de aprendizaje	1. Realiza evaluaciones de manera periódica con el propósito de comparar el logro obtenido.	4	4	4	
	2. Compara los resultados de aprendizaje con el estándar de aprendizaje del currículo	4	4	4	

	nacional con el fin de establecer el nivel de desarrollo de las competencias.				
Determinación de nuevos objetivos	3. Propone actividades nuevas que faculten a los escolares a estar motivados y compartir el logro del nuevo aprendizaje.	4	4	4	
	4. Planifica nuevas experiencias con contextos novedosos que generen la edificación del nuevo conocimiento.	4	4	4	



PERÚ

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria

Dirección de Documentación e Información Universitaria y Registro de Grados y Títulos

REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES

Graduado	Grado o Título	Institución
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	DOCTOR EN EDUCACION Fecha de diploma: 20/12/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 12/05/2015 Fecha egreso: 31/08/2016	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	MAGISTER EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 27/04/16 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 09/06/2014 Fecha egreso: 30/08/2015	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
GONZALES CHANCOS, BERNABE RICARDO DNI 42002065	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 18/02/15 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL FEDERICO VILLARREAL PERU

74	4	3	4	3	4	5	5	5	5	4	4	4	4	54	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	59	166							
75	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	52	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	64	172					
76	5	5	5	4	5	5	4	4	4	5	4	5	5	60	4	4	5	4	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4	61	5	4	5	4	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	4	4	72	193		
77	4	3	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	57	4	3	4	3	5	5	3	5	5	5	5	4	4	3	58	3	3	4	3	5	5	3	5	5	5	3	4	3	5	5	3	64	179		
78	3	3	4	5	5	4	4	4	5	4	3	4	5	53	4	3	5	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	4	51	3	3	5	3	3	3	3	4	4	4	3	5	3	3	3	3	55	159		
79	4	4	3	3	5	4	4	4	5	5	4	4	3	52	4	3	3	4	3	3	4	5	5	4	4	3	4	4	53	3	3	3	4	3	3	4	5	4	4	3	3	4	3	3	4	56	161		
80	4	3	3	3	4	4	3	4	4	5	3	4	3	47	3	4	4	3	5	3	4	4	5	5	4	3	4	4	55	3	4	4	3	5	3	4	5	5	4	4	4	3	5	3	4	63	165		
81	4	3	3	4	4	4	4	5	4	4	3	3	3	48	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	50	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3	4	4	57	155	
VAF	0.8	0.6	0.6	0.4	0.5	0.6	0.4	0.5	0.5	0.4	0.5	0.5	0.5	23	0.6	0.6	0.7	0.5	0.6	0.7	0.5	0.6	0.4	0.4	0.4	0.7	0.6	0.5	43	0.6	0.6	0.7	0.5	0.6	0.7	0.5	0.4	0.4	0.4	0.6	0.7	0.5	0.6	0.7	0.5	76	334.59		
																																																23.58	

Fórmula del alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Variable z1: Educación inclusiva

$$\alpha = 43/42 * (1 - 23.58/334.59)$$

$$\alpha = 1.024 * 0.929$$

$$\alpha = 0.951$$

N°	Variable x2: Evaluación formativa																																								x2								
	D1: Compartir objetivos de aprendizaje				D2: Clarificar los criterios de logro				D3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje							D4: Apreciación de las evidencias					D5: Determinar brechas de aprendizaje					D6: Retroalimentar para el cierre de brechas						D7: Ajustar la propuesta de enseñanza				D8: Cerrar las brechas de aprendizaje													
	1	2	3	4	TD1	5	6	7	8	TD2	9	10	11	12	13	14	15	TD3	16	17	18	19	20	21	TD4	22	23	24	25	TD5	26	27	28	29	30	31	32	TD6	33	34		35	36	TD7	37	38	39	40	TD8
1	3	3	3	4	13	3	3	3	3	12	5	3	4	4	5	4	4	29	3	4	4	3	3	4	21	3	4	4	4	15	4	3	4	4	4	3	3	25	4	3	3	3	13	3	3	4	3	13	141
2	4	4	5	4	17	3	4	4	4	15	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	5	5	5	4	27	3	4	4	4	15	4	3	4	4	5	3	4	27	4	3	3	4	14	4	3	4	4	15	158
3	2	2	2	4	10	4	4	3	5	16	5	4	4	5	4	4	4	30	4	4	5	5	5	4	27	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	16	4	4	4	3	15	158
4	2	4	4	4	14	4	3	4	4	15	3	3	4	3	4	3	4	24	4	4	3	3	3	4	21	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	16	4	4	4	3	15	149
5	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	3	3	3	3	3	23	3	3	3	3	5	5	22	5	5	5	5	20	3	5	3	3	3	3	2	22	3	3	3	3	12	3	3	4	4	14	145
6	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	5	3	4	4	4	4	4	28	4	4	3	3	5	5	24	5	5	5	5	20	3	3	5	5	5	3	2	26	5	5	3	3	16	3	3	4	3	13	151
7	4	4	3	3	14	3	3	4	4	14	4	4	4	4	4	4	3	27	4	4	5	4	4	4	25	3	3	4	3	13	3	4	4	4	4	4	3	26	4	4	3	4	15	3	4	4	4	15	149
8	4	4	2	3	13	3	3	4	3	13	3	4	4	4	4	5	5	29	4	4	4	4	5	4	25	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	3	27	4	4	4	5	17	3	4	4	3	14	154
9	3	3	1	3	10	5	3	5	3	16	3	5	5	5	5	3	3	29	5	5	5	3	3	3	24	3	3	3	3	12	3	4	5	3	3	3	3	24	5	2	5	3	15	5	5	5	3	18	148
10	4	3	3	3	13	4	4	4	3	15	3	4	4	4	3	5	5	28	4	5	4	3	3	4	23	3	3	4	5	15	3	3	4	3	3	4	3	23	5	4	5	4	18	4	3	3	3	13	148
11	3	3	3	4	13	3	3	3	3	12	4	4	5	3	5	4	5	30	4	5	5	3	5	5	27	4	5	5	4	18	3	3	5	3	5	4	3	26	4	5	5	4	18	3	4	3	3	13	157
12	3	4	3	1	11	3	1	4	3	11	3	5	4	4	4	3	3	26	4	4	4	3	4	4	23	4	3	4	4	15	3	3	4	5	4	4	4	27	4	3	3	3	13	4	3	3	4	14	140
13	1	4	1	4	10	5	4	3	1	13	4	4	3	5	4	4	4	28	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	16	4	3	4	4	4	3	4	26	3	3	3	4	13	4	4	4	3	15	145
14	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	2	2	3	5	4	3	3	22	3	4	3	3	3	3	19	3	3	3	3	12	3	3	3	5	3	3	3	23	3	4	3	3	13	5	3	3	3	14	127
15	4	5	3	4	16	3	4	5	3	15	3	5	4	5	5	4	5	31	4	5	5	5	4	4	27	4	5	5	5	19	4	3	5	5	4	5	3	29	5	4	3	5	17	4	4	3	3	14	168
16	3	4	3	4	14	4	4	4	3	15	3	3	4	4	4	2	3	23	4	3	4	3	3	3	20	3	3	4	3	13	4	4	3	3	3	3	4	24	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12	137
17	3	3	3	3	12	4	3	3	3	13	3	3	4	3	4	4	4	25	3	3	3	3	3	3	18	3	4	4	3	14	3	4	3	4	3	3	3	23	4	3	2	4	13	3	3	4	3	13	131
18	1	4	3	4	12	4	4	5	4	17	5	5	5	4	3	4	4	30	4	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	16	4	4	4	5	4	3	4	28	4	3	3	4	14	4	3	3	3	13	154
19	3	3	3	4	13	5	5	5	3	18	3	5	5	5	3	5	3	29	5	5	5	3	4	4	26	3	4	4	4	15	3	5	5	5	5	3	3	31	5	5	4	5	19	4	5	5	5	19	170
20	3	4	3	4	14	4	3	4	3	14	3	4	5	3	4	4	5	28	3	4	4	3	4	4	22	4	4	3	4	15	4	5	3	4	5	3	3	27	4	3	3	5	15	4	4	4	5	17	152
21	1	3	3	3	10	4	3	5	4	16	3	3	5	4	4	4	4	27	3	4	5	3	4	5	24	3	4	4	4	15	3	4	4	5	5	4	2	27	4	4	3	4	15	3	4	3	3	13	147
22	1	3	4	4	12	5	4	4	4	17	3	3	5	5	3	3	5	27	4	5	4	3	4	4	24	3	3	4	4	14	4	3	4	4	5	3	3	26	3	5	4	3	15	3	2	4	5	14	149
23	3	3	5	4	15	5	4	5	5	19	3	3	5	5	4	5	5	30	3	5	4	2	5	5	24	5	5	4	4	18	5	3	5	5	5	5	3	31	5	4	4	5	18	5	5	4	3	17	172
24	3	4	4	3	14	3	3	3	4	13	3	3	5	4	4	4	3	26	3	5	4	4	5	5	26	4	4	4	5	17	5	4	5	4	5	5	5	33	4	4	5	4	17	4	5	4	3	16	162
25	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	5	5	2	5	3	26	5	5	5	2	5	5	27	4	5	5	4	18	5	5	5	5	5	2	5	32	5	4	5	5	19	4	4	4	5	17	163
26	4	4	4	3	15	4	3	4	4	15	4	3	5	4	5	4	3	28	4	4	3	3	4	4	22	3	4	4	3	14	4	3	3	4	4	3	4	25	4	4	4	4	16	1	4	4	4	13	148
27	5	5	5	4	19	3	2	4	3	12	4	4	3	4	4	3	3	25	4	4	4	4	3	4	23	3	4	3	4	14	4	4	3	4	3	2	4	24	3	3	3	4	13	5	4	4	3	16	146
28	4	5	3	4	16	3	4	5	3	15	4	5	4	5	5	4	5	32	5	3	5	5	4	4	26	4	3	4	4	15	4	5	3	4	5	4	3	28	4	4	3	4	15	4	4	4	5	17	164
29	4	5	5	5	19	4	4	4	5	17	5	3	3	5	5	5	4	30	5	4	4	5	4	4	26	4	4	4	4	16	4	4	4	3	5	4	4	28	4	4	3	4	15	4	4	5	5	18	169
30	4	5	4	4	17	5	4	5	5	19	5	5	5	4	4	4	4	31	4	4	5	4	4	3	24	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	3	4	27	4	4	4	3	15	3	3	3	3	12	161
31	2	3	5	3	13	2	1	3	3	9	4	5	5	5	3	4	3	29	3	3	4	3	4	3	20	4	3	4	2	13	3	3	3	4	3	4	3	23	2	3	2	3	10	2	2	4	3	11	128
32	4	4	5	2	15	3	4	2	4	13	4	3	4	4	5	5	4	29	3	4	4	4	4	4	23	4	3	4	4	15	4	4	4	4	4	2	3	25	3	3	3	4	13	5	3	3	4	15	148
33	5	5	5	5	20	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	35	5	5	5	2	3	5	25	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	4	5	34	3	3	3	5	14	5	5	5	5	20	188
34	5	5	4	4	18	4	4	4	4	16	4	5	5	5	2	5	5	31	4	5	5	5	4	5	28	4	4	4	4	16	5	4	2	4	4	2	4	25	5	4	4	4	17	5	5	5	5	20	171

35	4	4	4	2	14	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	158			
36	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	28	4	3	3	3	3	19	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	4	22	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	137		
37	5	5	5	2	17	4	5	2	3	14	4	5	4	5	2	5	5	30	5	5	4	2	4	5	25	5	5	5	4	19	5	3	3	3	3	3	23	3	3	3	4	13	5	5	4	4	18	159	
38	5	5	5	5	20	5	5	4	4	18	4	4	4	5	5	5	5	32	4	3	5	4	4	5	25	5	5	5	5	20	5	5	5	5	4	3	5	32	3	3	5	5	16	4	5	5	5	19	182
39	3	3	4	3	13	3	2	4	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	3	3	2	3	11	3	3	3	3	12	120		
40	3	2	1	2	8	1	2	1	4	8	2	2	2	2	2	2	2	14	2	2	2	2	4	2	14	2	2	2	2	8	2	2	2	2	2	2	14	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8	82	
41	3	3	1	2	9	2	3	4	3	12	4	4	4	4	2	3	4	25	4	4	3	3	3	20	3	3	3	4	13	3	2	3	4	4	4	4	24	4	4	4	3	15	3	4	4	3	14	132	
42	4	5	5	4	18	4	3	4	4	15	5	4	4	4	3	4	5	29	4	3	4	3	4	4	22	4	4	4	4	16	4	4	4	4	5	4	5	30	4	4	3	5	16	4	4	3	3	14	160
43	3	3	3	3	12	4	4	3	4	15	3	3	3	4	4	3	4	24	3	4	4	4	4	23	4	3	3	3	13	3	3	3	3	4	3	3	22	4	3	4	3	14	4	4	4	3	15	138	
44	4	4	4	4	16	4	3	3	4	14	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	4	24	4	3	3	4	14	4	4	4	4	4	4	28	4	3	3	4	14	3	4	4	4	15	153		
45	5	5	5	4	19	3	3	4	5	15	4	5	5	5	5	5	4	33	5	4	5	5	4	4	27	5	5	4	3	17	4	3	4	3	4	4	4	26	4	3	4	4	15	3	3	4	4	14	166
46	3	3	4	3	13	3	2	4	3	12	4	3	4	4	4	3	4	26	3	3	4	3	3	19	3	4	4	4	15	4	4	3	4	3	2	3	23	3	3	3	4	13	3	3	3	4	13	134	
47	3	3	3	3	12	3	3	4	3	13	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	4	4	3	4	21	3	4	3	3	13	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	12	3	2	3	2	10	123	
48	4	5	5	5	19	5	4	5	5	19	5	4	4	4	4	4	5	30	3	4	4	3	3	20	4	4	4	4	16	4	4	4	4	3	3	26	3	3	4	3	13	3	3	4	5	15	158		
49	4	4	3	4	15	4	4	4	4	16	4	4	4	4	5	5	3	27	4	4	5	4	4	5	26	4	5	4	4	18	3	5	4	5	4	3	4	28	4	5	3	4	16	4	4	4	4	16	165
50	3	4	5	4	16	4	3	3	4	14	4	3	4	5	5	3	3	30	4	4	4	3	3	22	4	4	3	3	14	4	4	4	3	3	4	25	3	3	3	3	12	4	3	3	3	13	143		
51	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	5	4	4	4	4	4	4	29	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	16	3	4	3	4	4	4	26	4	4	4	4	16	4	4	4	3	15	150		
52	5	5	3	4	17	3	4	4	5	16	5	5	5	5	5	5	5	35	5	5	5	4	4	27	4	5	5	4	18	5	5	5	4	5	5	4	33	4	4	4	4	16	5	4	5	4	18	180	
53	4	4	4	3	15	3	4	4	4	15	4	4	3	4	4	4	4	27	4	4	5	5	4	26	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	28	4	4	5	3	16	4	4	4	4	16	159		
54	2	5	4	3	14	3	3	5	4	15	5	3	4	4	4	5	4	29	3	3	3	3	4	3	19	3	4	4	3	14	3	3	2	2	1	3	2	16	2	3	5	4	14	3	2	3	4	12	133
55	2	3	3	3	11	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	119		
56	5	3	5	4	17	4	5	5	5	19	5	5	5	5	5	5	5	35	5	5	5	5	5	30	5	5	5	5	20	5	5	5	5	5	5	5	35	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	180	
57	2	4	5	4	15	5	4	5	5	19	5	4	4	5	4	4	4	30	4	5	3	4	4	4	24	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	164	
58	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	120		
59	5	5	5	4	19	4	5	5	5	19	5	5	4	3	3	3	3	26	4	4	4	4	4	24	4	5	5	5	19	5	5	5	5	5	4	4	33	4	5	5	4	18	4	5	5	4	18	176	
60	3	4	3	4	14	3	3	4	4	14	4	3	4	4	3	4	4	26	3	3	4	4	3	3	20	4	4	4	4	16	4	3	3	3	3	4	23	3	3	3	3	12	3	3	4	4	14	139	
61	3	5	3	5	16	5	5	5	5	20	5	3	3	5	5	3	5	29	3	3	3	3	5	3	20	3	5	3	5	16	5	3	5	4	5	4	1	27	4	2	2	2	10	2	2	2	2	8	146
62	3	5	4	4	16	4	4	5	5	18	5	5	5	4	5	4	5	33	4	4	4	4	4	24	5	4	5	3	17	4	5	4	4	5	5	5	32	4	4	5	5	18	5	3	4	4	16	174	
63	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	5	4	5	30	5	4	4	4	4	25	4	4	4	2	14	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	16	4	4	3	4	15	160		
64	5	5	3	3	16	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	3	3	4	4	14	4	2	5	5	16	130		
65	4	3	3	3	13	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	4	3	3	3	13	3	3	3	3	12	122		
66	4	4	5	5	18	5	5	4	4	18	4	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	4	24	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	28	4	4	4	4	16	3	3	4	4	14	162		
67	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	120		
68	4	4	4	4	16	3	4	3	3	13	4	4	4	4	4	4	3	27	3	4	4	3	4	4	22	4	3	3	3	13	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	12	3	3	3	1	10	134	
69	4	4	5	5	18	5	4	5	4	18	5	5	5	4	5	4	4	32	4	4	5	5	4	3	25	3	3	5	5	16	4	4	5	5	5	4	4	31	5	5	4	4	18	4	4	5	4	17	175
70	4	4	5	4	17	5	4	4	4	17	4	4	3	4	4	4	4	27	4	4	4	4	4	24	3	4	4	4	15	4	4	4	4	5	3	4	28	3	3	3	4	13	3	4	4	4	15	156	
71	4	5	5	3	17	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	125		
72	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	3	18	3	3	3	3	12	3	3	3	3	3	3	21	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	120		

73	4	3	4	3	14	4	3	4	4	15	3	3	3	4	4	3	3	23	3	4	4	4	4	4	23	4	2	4	3	13	4	4	4	4	4	3	4	27	4	3	3	4	14	3	4	4	4	15	144
74	4	4	5	3	16	3	3	5	4	15	5	5	4	5	5	4	4	32	4	4	4	5	5	4	26	3	4	4	3	14	3	3	3	3	5	3	3	23	4	3	3	4	14	4	3	4	3	14	154
75	4	4	4	4	16	4	4	4	4	16	4	4	4	4	4	4	3	27	3	4	4	4	4	4	23	3	3	4	3	13	3	4	4	3	4	3	4	25	3	3	3	3	12	3	3	3	3	12	144
76	5	4	5	4	18	5	5	4	5	19	4	2	5	5	4	4	3	27	4	4	5	5	3	3	24	4	4	3	2	13	4	4	4	4	5	3	4	28	3	4	4	4	15	4	3	4	3	14	158
77	4	4	3	3	14	3	3	4	5	15	5	3	3	3	4	4	4	26	4	4	3	3	4	3	21	3	4	3	3	13	3	4	5	3	3	4	4	26	3	3	4	3	13	3	3	4	4	14	142
78	4	5	3	3	15	3	3	4	4	14	4	3	4	5	4	4	3	27	3	3	3	3	3	4	19	3	3	3	4	13	5	5	3	3	3	4	4	27	5	4	5	4	18	4	5	3	3	15	148
79	4	4	3	3	14	4	4	5	3	16	3	4	3	4	4	3	4	25	4	3	3	4	4	4	22	4	4	4	4	16	4	3	4	4	4	4	4	27	3	3	3	4	13	4	3	3	4	14	147
80	4	4	3	3	14	4	3	3	4	14	3	3	4	3	4	4	3	24	5	3	3	3	3	4	21	3	4	4	3	14	4	4	4	3	3	4	4	26	3	3	4	3	13	4	4	3	4	15	141
81	4	4	3	3	14	3	3	3	4	13	3	3	4	3	4	3	4	24	5	3	3	4	4	3	22	4	4	3	3	14	3	3	3	4	4	3	4	24	4	3	3	3	13	3	4	3	3	13	137
VAF	1.0	0.7	1.1	0.6	7.2	0.7	0.7	0.7	0.6	6.6	0.7	0.7	0.6	0.6	0.7	0.6	0.6	15	0.5	0.5	0.6	0.7	0.5	0.5	9.5	0.5	0.6	0.5	0.6	5.7	0.5	0.6	0.7	0.6	0.8	0.6	0.6	15	0.5	0.5	0.7	0.5	5	0.6	0.7	0.5	0.7	5.8	323.32

25.21

Fórmula del alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Variable x2: Evaluación formativa

$$\alpha = 40/39 * (1 - 25.21/323.92)$$

$$\alpha = 1.026 * 0.922$$

$$\alpha = 0.946$$

Anexo 6: Escalas y baremos de las variables y dimensiones, y validez de constructo

Baremación de las variables y dimensiones

Variables y dimensiones	Niveles o rangos			
	Variable x1	Bajo	Moderado	Alto
Educación inclusiva		43-100	101-158	159-215
D1: Cultura inclusiva		13-30	31-48	49-65
D2: Política inclusiva		14-32	33-51	52-70
D3: Práctica inclusiva		16-37	38-59	60-80
Variable x2	Malo	Regular	Bueno	
Evaluación formativa	40-93	94-147	148-200	
D1: Compartir objetivos de aprendizaje	4-9	10-15	16-20	
D2: Clarificar los criterios de logro	4-9	10-15	16-20	
D3: Recojo de evidencias sobre el aprendizaje	7-16	17-26	27-35	
D4: Apreciación de las evidencias	6-13	14-21	22-30	
D5: Determinar brechas de aprendizaje	4-9	10-15	16-20	
D6: Retroalimentar para el cierre de brechas	7-16	17-26	27-35	
D7: Ajustar la propuesta de enseñanza	4-9	10-15	16-20	
D8: Cerrar las brechas de aprendizaje	4-9	10-15	16-20	

Validez de constructo – Análisis factorial

Prueba KMO y Bartlett de análisis exploratorio y confirmatorio para validez de constructo del inventario sobre inclusión educativa y evaluación formativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023

	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,875
Inclusión educativa	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	20486,00
		gl	777
		Sig.	,000
	Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,778
Evaluación formativa	Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2030,00
		gl	780
		Sig.	,000

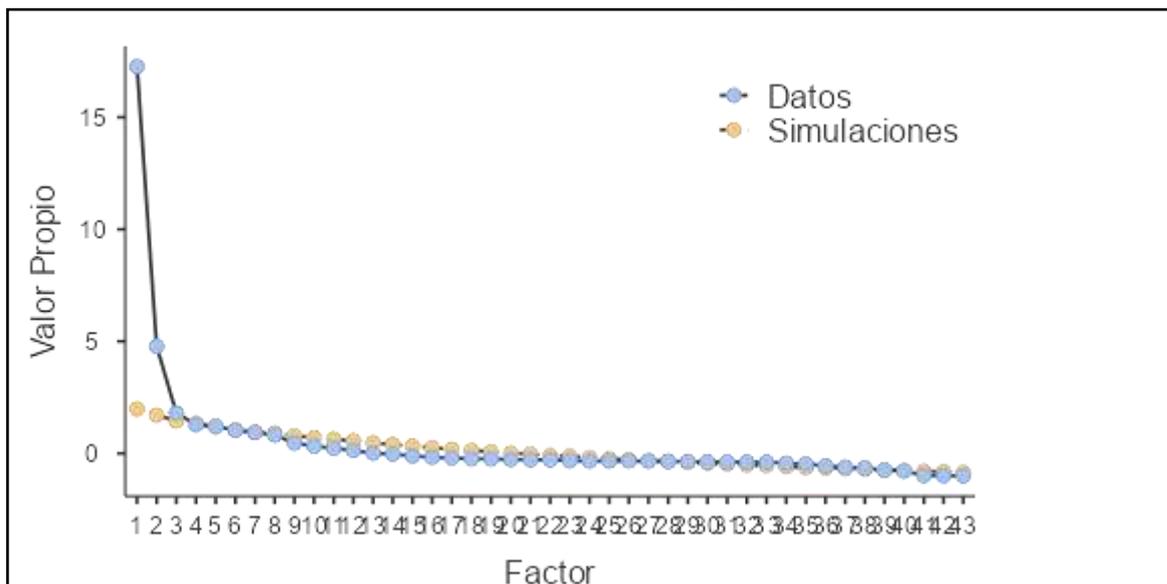
Matriz de componente rotado del cuestionario sobre inclusión educativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023

	FACTOR			UNICIDAD
	1	2	3	
P1	0,386			0,799
P2	0,414			0,775
P3	0,544			0,616
P4	0,468			0,554
P5	0,428			0,620
P6	0,444			0,702
P7	0,301			0,872
P8	0,400			0,826
P9	0,531			0,708
P10	0,591			0,645
P11	0,444			0,617
P12	0,596			0,497
P13	0,666			0,340
P14		0,709		0,478
P15		0,872		0,232
P16		0,804		0,339
P17		0,845		0,271
P18		0,808		0,341
P19		0,798		0,358
P20		0,810		0,271
P21		0,551		0,621
P22		0,880		0,215
P23		0,860		0,247
P24		0,694		0,379
P25		0,733		0,439
P26		0,749		0,417
P27		0,770		0,386
P28			0,834	0,291
P29			0,872	0,232
P30			0,804	0,339
P31			0,845	0,271
P32			0,808	0,341
P33			0,798	0,358
P34			0,810	0,271
P35			0,880	0,215
P36			0,860	0,247
P37			0,694	0,379
P38			0,872	0,232
P39			0,804	0,339
P40			0,845	0,271
P41			0,808	0,341
P42			0,798	0,358
P43			0,810	0,271

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Gráfica de sedimentación del cuestionario sobre inclusión educativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023



Medida de ajuste del modelo del cuestionario sobre inclusión educativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023

IC 90% del RMSEA				Prueba del Modelo			
RMSEA	Inferior	Superior	TLI	BIC	χ^2	gl	p
0.559	0.556	0.570	-0.0603	17071	20486	777	< .001

Resumen de factores del cuestionario sobre inclusión educativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023

Factor	SC Cargas	% de la Varianza	% Acumulado
1	17.21	40.03	40.0
2	5.29	12.30	52.3
3	2.17	5.06	57.4

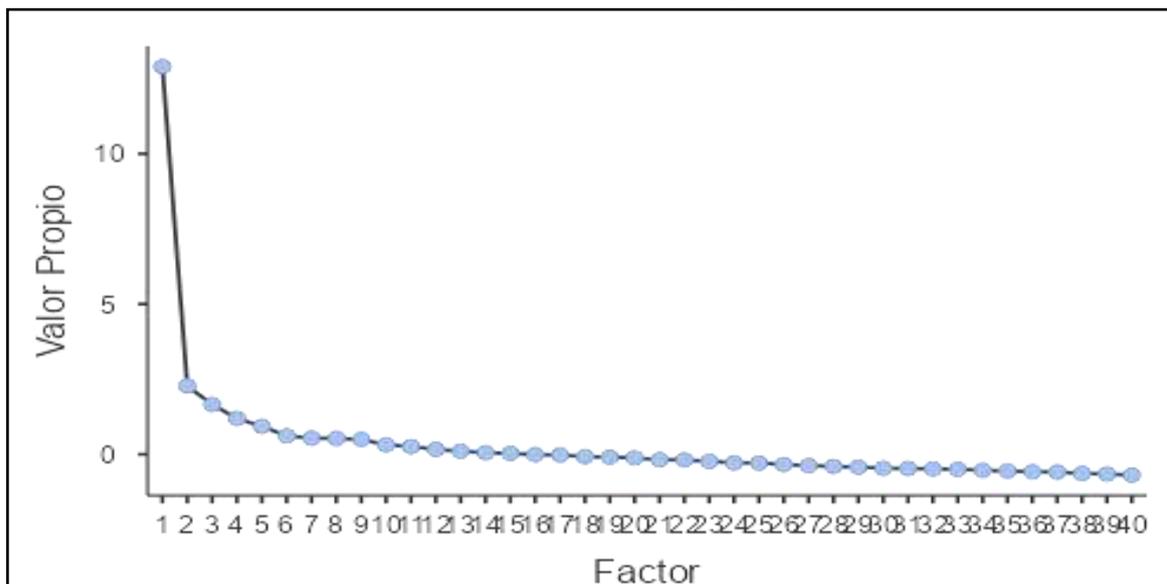
Matriz de componente rotado del cuestionario sobre la evaluación formativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023

	FACTOR								UNICIDAD
	1	2	3	4	5	6	7	8	
P1	0,475								0,563
P2	0,518								0,359
P3	0,511								0,555
P4	0,532								0,436
P5		0,932							0,005
P6		0,534							0,443
P7		0,377							0,444
P8		0,674							0,453
P9			0,603						0,432
P10			0,870						0,005
P11			0,495						0,438
P12			0,447						0,526
P13			0,481						0,660
P14			0,515						0,383
P15			0,455						0,592
P16				0,435					0,520
P17				0,479					0,342
P18				0,494					0,340
P19				0,478					0,626
P20				0,583					0,478
P21				0,714					0,239
P22					0,617				0,436
P23					0,701				0,359
P24					0,663				0,315
P25					0,575				0,336
P26						0,485			0,390
P27						0,517			0,524
P28						0,576			0,390
P29						0,612			0,357
P30						0,653			0,285
P31						0,467			0,611
P32						0,541			0,586
P33							0,633		0,458
P34							0,551		0,520
P35							0,893		0,005
P36							0,585		0,470
P37								0,623	0,551
P38								0,668	0,362
P39								0,548	0,564
P40								0,524	0,649

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser

Gráfica de sedimentación del cuestionario sobre evaluación formativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023



Medida de ajuste del modelo del cuestionario sobre evaluación formativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023

IC 90% del RMSEA				Prueba del Modelo			
RMSEA	Inferior	Superior	TLI	BIC	χ^2	gl	p
0,0450	0,0280	0,0620	0,873	-1570	574	488	0,004

Resumen de factores del cuestionario sobre evaluación formativa en docentes de secundaria de dos instituciones educativas de Ayacucho, 2023

Factor	SC Cargas	% de la Varianza	% Acumulado
1	4,70	11,76	11,8
2	4,43	11,08	22,8
3	3,75	9,39	32,2
4	3,52	8,79	41,0
5	2,09	5,23	46,3
6	1,78	4,45	50,7
7	1,52	3,80	54,5
8	1,20	2,99	57,5

Anexo 7: Modelo de consentimiento informado, formato UCV

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, Bach. Flores Ortiz, Ana Maria, estudiante de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, estoy realizando la investigación titulada “Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023”. Por consiguiente, se le invita a participar voluntariamente en dicho estudio. Su participación será de invaluable ayuda para lograr el objetivo de la investigación.

Propósito del estudio:

El objetivo del presente estudio es determinar la relación entre la educación inclusiva y la evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023. Esta investigación es desarrollada en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo del Campus Cono Norte Lima, aprobado por la autoridad correspondiente de la Universidad y con el permiso de dos instituciones educativas de nivel secundario.

Procedimiento:

Si usted decide participar en la investigación se realizará lo siguiente:

1. Esta encuesta tendrá un tiempo aproximado de 45 minutos y se realizará en el ambiente de las instituciones educativas seleccionada para el estudio. Las respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas.

Participación voluntaria (principio de autonomía):

Su hijo puede hacer todas las preguntas para aclarar sus dudas antes de decidir si desea participar o no, y su decisión será respetada. Posterior a que su hijo haya aceptado participar puede dejar de participar sin ningún problema.

Riesgo (principio de No maleficencia):

La participación de su hijo en la investigación NO existirá riesgo o daño en la investigación. Sin embargo, en el caso que existan preguntas que le puedan generar incomodidad a su hijo tiene la libertad de responderlas o no.

Beneficios (principio de beneficencia):

Mencionar que los resultados de la investigación se le alcanzará a la institución al término de la investigación. No recibirá ningún beneficio económico ni de ninguna otra índole. El estudio no va a aportar a la salud individual de la persona, sin

embargo, los resultados del estudio podrán convertirse en beneficio de la salud pública.

Confidencialidad (principio de justicia):

Los datos recolectados de la investigación deben ser anónimos y no tener ninguna forma de identificar al participante. Garantizamos que la información recogida en la encuesta o entrevista a su hijo es totalmente Confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de la investigación. Los datos permanecerán bajo custodia del investigador principal y pasado un tiempo determinado serán eliminados convenientemente.

Problemas o preguntas:

Si tiene preguntas sobre la investigación puede contactar con la investigadora **Bach. Flores Ortiz, Ana Maria** email: afloresor11@ucvvirtual.edu.pe

Consentimiento:

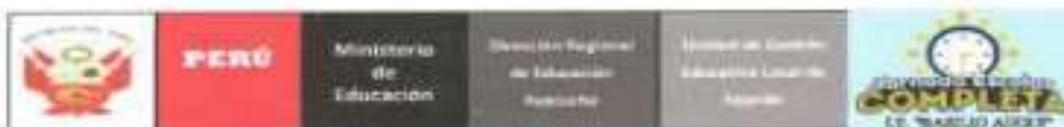
Después de haber leído los propósitos de la investigación autorizo participar en la investigación antes mencionada.

Nombres y apellidos:

Nro. DNI:

Fecha y hora:

Anexo 8: Autorizaciones de las instituciones educativas



"Año de la Unidad, la Paz y el Desarrollo"

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "BASILIO AUQUI" DE HUANCAPÍ, DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL DE FAJARDO, EXPIDE LA SIGUIENTE:

AUTORIZACIÓN

A la Bach. **Flores Ortiz, Ana María**, identificada con DNI. N° 16448693, tesista de la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte, aplicar los instrumentos de recojo de información a los docentes de la Institución Educativa "Basilio Auqui" de Huancapi, correspondiente al trabajo de investigación titulado "Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023".

Se expide la presente autorización, para que así conste a los efectos oportunos y para fines que estime conveniente,

Huancapi, 29 de setiembre del 2023.



Dr.
Andrés
MAGUI
Bachiler

Dr. Andrey M. 101 - Huancapi



**INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA
"JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"**

COLCA

"Año de la Unidad, la Paz y el Desarrollo"

***EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JOSÉ MARÍA ARGUEDAS"
DEL DISTRITO DE COLCA, DE LA UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA
LOCAL DE FAJARDO, EXPIDE LA SIGUIENTE:***

AUTORIZACIÓN

A la Bach. **Flores Ortiz, Ana María**, identificada con DNI. N° 16448693, tesista de la Universidad César Vallejo, sede Lima Norte, aplicar los instrumentos de recojo de información a los docentes de la Institución Educativa "José María Arguedas" de Colca, correspondiente al trabajo de investigación titulado "Educación inclusiva y evaluación formativa en docentes de secundaria de instituciones educativas de Ayacucho, 2023".

Se expide la presente autorización, para que así conste a los efectos oportunos y para fines que estime conveniente.

Colca, 02 de octubre del 2023.


Mg. Eloy de la Cruz Palomino
Director I.E. José María Arguedas

Anexo 9: Ficha técnica

Ficha técnica de la variable educación inclusiva

Denominación:	Cuestionario para medir la educación inclusiva
Autores:	Mg. Abad Román, Betty Adaly
Año de creación:	2022
Finalidad	Establecer los niveles de implementación de la educación inclusiva.
Aplicado a:	Docentes de instituciones educativas de nivel secundaria.
Dimensiones:	D1: Cultura inclusiva, D2: Política inclusiva y D3: Práctica inclusiva.
Validez:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	0.951 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Completamente en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (4) De acuerdo y (5) Completamente de acuerdo.
Contenido:	43 preguntas.
Tiempo:	Aproximadamente 23 minutos.
Baremación:	Bajo: 43-100, Moderado: 101-158 y Alto: 159-215.

Ficha técnica de la variable evaluación formativa

Denominación:	Cuestionario para medir la evaluación formativa
Autor:	Mg. Condori Jalixto, Ana Maria
Año de creación:	2023
Finalidad	Establecer los niveles de desarrollo de la evaluación formativa.
Aplicado a:	Docentes de instituciones educativas de nivel secundaria.
Dimensiones:	D1: Compartir objetivos de aprendizaje, D2: Clarificar los criterios de logro, D3: Recojo de evidencia sobre el aprendizaje, D4: Apreciación de las evidencias, D5: Determinar brechas de aprendizaje, D6: Retroalimentar para el cierre de brechas, D7: Ajustar la propuesta de enseñanza y D8: Cerrar las brechas de aprendizaje.
Validez:	Juicio de expertos.
Confiabilidad:	0.946 de alfa de Cronbach.
Escala:	Ordinal: (1) Nunca, (2) Casi nunca, (3) A veces, (4) Casi siempre y (5) Siempre.
Contenido:	40 preguntas.
Tiempo:	Aproximadamente 23 minutos.
Baremación:	Malo: 40-93, Regular: 94-147 y Bueno: 148-200.