

# DISEÑO Y VALIDEZ DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS DE DOS CUESTIONARIOS PARA PADRES Y DOCENTES SOBRE FACTORES PSICOSOCIALES Y EDUCATIVOS EN NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

## DESIGN AND CONTENT VALIDITY BY EXPERT JUDGMENT OF TWO QUESTIONNAIRES FOR PARENTS AND TEACHERS ON PSYCHOSOCIAL AND EDUCATIONAL FACTORS IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Sara Sanz Blasco 

Universidad de Buenos Aires-CONICET, Argentina

[sarasanzbl@gmail.com](mailto:sarasanzbl@gmail.com)\*

María de los Ángeles Mejía Álvarez 

Universidad de Buenos Aires-CONICET, Argentina

[angelesmejialvarez@gmail.com](mailto:angelesmejialvarez@gmail.com)

Liliana Bakker 

Universidad Nacional de Mar del Plata-CONICET, Argentina

[lilianabakker@gmail.com](mailto:lilianabakker@gmail.com)

Josefina Rubiales 

Universidad Nacional de Mar del Plata-CONICET, Argentina

[josefinarubiales@gmail.com](mailto:josefinarubiales@gmail.com)

\* e-mail para correspondencia

### RESUMEN

*El presente artículo tiene como objetivo describir el diseño y el proceso de validación de contenido de dos cuestionarios destinados a explorar factores psicosociales y educativos intervinientes en niños diagnosticados con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El cuestionario para padres o cuidadores, compuesto por 62 ítems, evalúa factores de las dimensiones psicosociales, educativas, recreativas y de relaciones sociales y autonomía, en niños de 7 a 12 años que asisten a escuelas comunes de nivel primario, con un diagnóstico de TEA. Por su parte, el cuestionario para docentes o acompañantes de nivel primario, compuesto por 21 ítems, indaga aspectos relacionados con la institución, y las técnicas educativas de inclusión aplicadas en la escuela de los estudiantes evaluados. La validación de contenido se realizó mediante la técnica de agregación individual con jueces expertos. Los resultados revelaron un alto consenso entre jueces expertos en la totalidad de los ítems de ambos cuestionarios respecto a la claridad, coherencia, relevancia y suficiencia de los ítems, demostrándose que el contenido de los instrumentos posee validez para su utilización futura. De este modo, los cuestionarios referidos resultan ser claros, coherentes, relevantes y suficientes para evaluar los factores psicosociales y educativos que acompañan a los niños, proporcionando en forma conjunta una herramienta valiosa para la investigación, la formación docente y las prácticas en educación inclusiva y neurodiversidad.*

**Palabras clave:** autismo, educación inclusiva, validez de contenido, cuestionarios, factores contextuales

### ABSTRACT

*The present article aims to describe the design and content validation processes for two questionnaires intended to assess psychosocial and educational factors associated with children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). The questionnaire for parents or caregivers, comprising 62 items, evaluates factors across psychosocial, educational, recreational, social relationships, and autonomy dimensions in children aged 7 to 12 years with an ASD diagnosis who attend mainstream primary schools. In turn, the questionnaire for primary-level teachers or support staff, consisting of 21 items, examines aspects related to the educational institution and the inclusive teaching strategies implemented in the schools where the evaluated students attend. Content validation was carried out using the individual aggregation technique with expert judges. The results showed a high level of agreement among experts across all items of both questionnaires regarding clarity, coherence, relevance, and sufficiency, demonstrating that the instruments possess adequate content validity for future use. Thus, the questionnaires proved to be clear, coherent, relevant, and sufficient for assessing the psychosocial and educational factors affecting children, jointly providing a valuable tool for research, teacher training, and practices in inclusive education and neurodiversity.*

**Keywords:** autism, inclusive education, content validity, questionnaires, contextual factors

### Introducción

Los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) presentan desafíos significativos en el desarrollo social, comunicativo y de las funciones ejecutivas, con repercusiones en la vida personal, familiar y educativa (American Psychiatric Association [APA], 2013). Tanto la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE) como el DSM-5 subrayan que estos déficits tienen un impacto transversal en múltiples áreas, como el rendimiento académico, la interacción social y la autonomía en la vida diaria. No obstante, la manifestación del TEA es heterogénea y depende tanto de las características individuales como de las condiciones del entorno (APA, 2013).

Investigaciones recientes (Kuenzel et al., 2021; Mira et al., 2019; Padilla Quero e Infante Cañete, 2022) destacan el papel de los factores contextuales —familiares, educativos y sociales— como moduladores del desarrollo y del pronóstico. Estos factores pueden convertirse en recursos de protección o, por el contrario, en limi-

taciones adicionales que afectan la calidad de vida de los niños.

Desde los modelos ecológicos y transaccionales del desarrollo, se entiende que las trayectorias evolutivas de los niños con TEA emergen de la interacción continua entre las características neurobiológicas del niño y las respuestas del entorno inmediato (Bronfenbrenner y Morris, 2006; Sameroff, 2009). En este sentido, las experiencias familiares, escolares y sociales no constituyen variables periféricas, sino componentes centrales que influyen en la plasticidad del desarrollo, la adquisición de competencias adaptativas y la participación social. La evidencia contemporánea indica que la calidad de los apoyos contextuales puede modificar significativamente los resultados funcionales en áreas como comunicación social, regulación emocional, autonomía y desempeño académico (Lord et al., 2020; Vivanti et al., 2018).

Con el fin de indagar sobre estos recursos educativos y las características de la convivencia familiar, se diseñaron dos

cuestionarios ad hoc para padres y docentes, que fueron sometidos a juicio de expertos. El presente trabajo describe el proceso de diseño y validación de contenido de ambos instrumentos, siguiendo el procedimiento propuesto por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

En el estudio al que está referida la evaluación, proponemos que ciertas características del entorno familiar y educativo se correlacionan con el desarrollo de las funciones ejecutivas, la habilidad para relacionarse socialmente y los niveles de estrés de los niños con autismo. Los cuestionarios para padres y docentes referidos nos proporcionarán información para realizar una evaluación integral, sumada a la de otras evaluaciones de habilidades sociales y ejecutivas que serán administradas a un grupo de niños con edades comprendidas entre los 7 y los 12 años.

Acorde con esto, las dimensiones consideradas a la hora de redactar los cuestionarios evaluados fueron las siguientes:

1. Dimensión psicosocial. El contexto familiar constituye un factor decisivo en el desarrollo socioemocional y comunicativo de los niños con TEA. Se ha observado que familias con mayores niveles de estrés y recursos limitados suelen enfrentar diagnósticos más tardíos y dificultades para acceder a tratamientos adecuados, lo cual impacta negativamente en el pronóstico (Mira et al., 2019). En contraste, un entorno con factores protectores —como apoyo social, estrategias de manejo adaptativo y asesoramiento psicoeducativo— se asocia con mejores habilidades comunicativas y mayor bienestar infantil (Baixauli et al., 2019; Kuenzel et al., 2021). De hecho, Baixauli et al. (2019) encontraron específicamente que un patrón de afrontamiento familiar positivo y centrado en la resolución de problemas está significativamente rela-

cionado con un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas en niños con TEA sin discapacidad intelectual.

Además, investigaciones recientes muestran que el estrés parental elevado se asocia con mayores dificultades conductuales y emocionales en los niños con TEA, configurando procesos bidireccionales de influencia mutua entre el funcionamiento infantil y el bienestar familiar (Hayes y Watson, 2013; Zaidman-Zait et al., 2020). Desde esta perspectiva, el ajuste emocional de los cuidadores influye en la calidad de las interacciones cotidianas, la consistencia de las rutinas y la capacidad de sostener apoyos terapéuticos y educativos. Asimismo, la literatura destaca la relevancia de variables como la sensibilidad parental, la responsividad comunicativa y la estructuración del ambiente doméstico para favorecer el desarrollo de habilidades sociales y de autorregulación (Estes et al., 2019; Karst y Van Hecke, 2012). En particular, los programas de intervención mediada por padres han mostrado efectos positivos en comunicación social, atención conjunta y reducción de conductas problemáticas, lo cual refuerza la importancia de evaluar sistemáticamente las dinámicas familiares y los recursos psicosociales disponibles (Nevill et al., 2018; Postorino et al., 2019). Del mismo modo, factores socioeconómicos y culturales condicionan el acceso a diagnósticos tempranos, tratamientos especializados y redes de apoyo, generando desigualdades significativas en las trayectorias evolutivas de los niños con TEA (Daniels y Mandell, 2014).

2. Dimensión educativa. La educación inclusiva se concibe como un proceso transformador que asegura el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad, respetando la diversidad y eliminando la discriminación (UNESCO, 2019). Numerosos estudios muestran que los entornos

escolares inclusivos, con estrategias pedagógicas flexibles y recursos adaptados, favorecen la autonomía, la adaptación y el rendimiento académico de los estudiantes con TEA (Cole et al., 2023; Romero-Contreras et al., 2021). En este sentido, la evidencia indica que los contextos académicos inclusivos se asocian con mayores niveles de participación, autodeterminación y acceso al currículo general de los estudiantes con diferente desarrollo, en comparación con modalidades educativas segregadas (Wehmyer et al., 2021). Además, estos entornos preparan mejor a los estudiantes para la vida adulta, aumentando sus oportunidades de empleo y de educación superior.

La investigación contemporánea sobre inclusión educativa enfatiza que no basta con la mera presencia física del estudiante en el aula común, sino que resulta necesario garantizar niveles reales de participación, pertenencia y aprendizaje significativo (Ainscow, 2020). En niños con TEA, la calidad de las prácticas pedagógicas y del clima escolar adquiere especial relevancia debido a las dificultades frecuentes en flexibilidad cognitiva, procesamiento sensorial y comprensión social. Estrategias como el uso de apoyos visuales, la estructuración anticipada de actividades, la enseñanza explícita de habilidades sociales y las adaptaciones curriculares individualizadas han mostrado efectos positivos en participación y rendimiento académico (Odom et al., 2010; Steinbrenner et al., 2020). Asimismo, la capacitación docente y las actitudes hacia la neurodiversidad constituyen variables críticas para la efectividad de la inclusión, ya que los docentes con mayor formación específica en TEA presentan mejores niveles de autoeficacia y desarrollan prácticas pedagógicas más ajustadas a las necesidades de los estudiantes (Lindsay et al., 2014).

Por otro lado, diversos estudios se-

ñalan que los contextos escolares inclusivos también favorecen el desarrollo socioemocional mediante el incremento de oportunidades de interacción con pares neurotípicos, el modelado de habilidades comunicativas y la ampliación de redes de apoyo social (Kasari et al., 2011; Szumski et al., 2016). La participación en actividades cooperativas y en dinámicas grupales estructuradas puede contribuir al fortalecimiento de funciones ejecutivas como planificación, inhibición y flexibilidad cognitiva, capacidades frecuentemente comprometidas en el TEA (Demetriou et al., 2019). A su vez, la coordinación entre escuela, familia y profesionales de apoyo se considera un componente fundamental para sostener trayectorias educativas inclusivas y coherentes, favoreciendo la generalización de aprendizajes entre distintos contextos de la vida cotidiana.

3. Dimensión de relaciones sociales, recreación y autonomía. Las dificultades en habilidades sociales y en regulación emocional suelen provocar aislamiento, ansiedad y baja autoestima, generando un círculo de retroalimentación negativa (Baetti et al., 2019; Bishop-Fitzpatrick et al., 2015). Estas limitaciones afectan la vida diaria, el juego, las relaciones interpersonales y la independencia personal (Hervas y Romarís, 2019). La literatura enfatiza que la promoción de interacciones sociales mediante el juego contribuye al desarrollo del lenguaje, la expresión emocional y la inclusión escolar, favoreciendo el vínculo social y el aprendizaje (Lense y Camarata, 2020; Szumski et al., 2016;). Asimismo, se observa que las dificultades en habilidades de comunicación social en TEA están asociadas con trayectorias menos favorables en adquisición de habilidades de la vida diaria, lo cual subraya la importancia de promover interacciones sociales y competencias funcionales desde edades tempranas

para mejorar la autonomía y la inclusión a lo largo de la vida (Hus Bal et al., 2015).

La participación en actividades recreativas y comunitarias constituye un aspecto clave para el bienestar psicológico y la calidad de vida de los niños con TEA. Estudios recientes indican que las oportunidades de juego compartido y participación extracurricular favorecen el desarrollo de competencias sociales, la regulación emocional y el sentido de pertenencia social (Askari et al., 2015; Potvin et al., 2013). Sin embargo, muchos niños con TEA presentan barreras para acceder a espacios recreativos debido a dificultades sensoriales, problemas de interacción social o ausencia de apoyos adecuados en la comunidad.

Desde modelos de participación ocupacional y funcionamiento adaptativo, la autonomía se entiende como el resultado de la interacción entre habilidades individuales y oportunidades contextuales de participación (World Health Organization, 2001). En consecuencia, el desarrollo de habilidades de la vida diaria depende no sólo de las capacidades cognitivas del niño, sino también de las demandas y apoyos presentes en su entorno cotidiano.

Asimismo, se ha observado que la participación en contextos recreativos inclusivos favorece el desarrollo de la autodeterminación y la autoeficacia, variables asociadas con mejores resultados educativos y psicosociales a largo plazo (Wehmeyer et al., 2021).

En este marco, los cuestionarios diseñados buscan relevar factores psicosociales, educativos y sociales/recreativos en niños con TEA.

Con el objetivo de analizar la existencia de antecedentes instrumentales, se realizó una revisión exploratoria en bases de datos académicas y repositorios especializados (Pubmed, Dialnet, Scielo), utilizando términos relacionados con

TEA, contexto familiar, funciones ejecutivas, evaluación e instrumentos. La búsqueda no permitió identificar instrumentos en español que integraran de manera específica las dimensiones contextuales, familiares y educativas contempladas en este estudio. En este sentido, los instrumentos propuestos buscan responder a un vacío metodológico identificado en la literatura y aportar una herramienta específica para la evaluación de estos factores en población con TEA.

Estos instrumentos permiten complementar otras evaluaciones de habilidades sociales y ejecutivas, y constituyen una herramienta relevante para la investigación, la formación docente y la implementación de prácticas educativas inclusivas. Su validación de contenido por expertos constituye un paso fundamental para asegurar su pertinencia conceptual y su futuro uso en investigación y prácticas educativas.

El objetivo de este estudio fue desarrollar y obtener evidencias de validez de contenido, mediante juicio de expertos, de dos cuestionarios destinados a evaluar factores psicosociales, educativos y de relaciones sociales, recreación y autonomía, entendidos como condiciones contextuales que pueden actuar como facilitadores o barreras, en niños de 7 a 12 años diagnosticados con TEA que asisten a escuelas de educación primaria común.

### Método

El presente estudio se enmarca en un diseño instrumental orientado al desarrollo de dos cuestionarios y a la obtención de evidencias de validez de contenido mediante juicio de expertos.

### Participantes

Participaron ocho jueces expertos del ámbito de la psicología, la psicopedagogía y la educación, con experiencia en clínica, inclusión educativa, construcción de

instrumentos psicométricos y estadística aplicada. La selección se realizó de manera intencional, considerando la formación académica, las publicaciones en el área y la trayectoria profesional relacionada con la temática.

Todos los jueces evaluaron voluntariamente ambos instrumentos, que fueron enviados en conjunto para facilitar la comprensión y por estar sus ítems interrelacionados.

### Instrumentos

El cuestionario para padres/cuidadores está compuesto por 62 ítems. Abarca las dimensiones psicosocial, educativa, recreación/relaciones sociales y autonomía. Se incluye información relacionada con: edad de diagnóstico, acceso a terapias, nivel educativo de los padres, apoyos escolares, relaciones sociales y habilidades de la vida diaria (ver Anexo A).

En la dimensión psicosocial, se incluyen preguntas como: “¿A qué edad recibió el diagnóstico?”, “¿El niño/a recibió estimulación temprana o terapias entre los 0 y los 3 años?” y “¿Cuántas horas de terapia por semana recibe actualmente?”

En la dimensión educativa, se indaga mediante ítems como: “¿Dispone actualmente de maestra de apoyo/integradora/acompañante?” y “¿Considera que tiene buena relación con sus compañeros de clase?”

Por su parte, la dimensión de relaciones sociales, recreación y autonomía contempla preguntas como: “¿Acude a su casa con amigos o compañeros para jugar?”, “¿Considera que le cuesta hacer amigos?”, “Respecto a su autonomía: ¿Se baña solo/a?, ¿Se viste solo/a?, ¿Ordena su cuarto?” y “¿Suele practicar algún deporte o actividad artística o recreativa fuera de la escuela?”

El cuestionario para docentes contiene 21 ítems e indaga formación docente en TEA, recursos escolares, prácticas in-

clusivas, relación con familias, presencia de adaptaciones curriculares, apoyos externos y clima escolar (ver Anexo B). Entre los ítems representativos se incluyen: “¿Considera que la institución educativa en la que trabaja tiene recursos específicos para la atención de estudiantes con diagnóstico de autismo y otros trastornos del neurodesarrollo?” y “¿Considera que pasa la mayor parte del tiempo de los recreos en solitario?”

### Procedimiento

El diseño metodológico se desarrolló en tres fases claramente diferenciadas:

Fase 1: Diseño del instrumento. Esta etapa se sustentó en una revisión teórica exhaustiva y sistemática de la literatura especializada sobre inclusión educativa, factores contextuales asociados al TEA y el papel de las funciones ejecutivas en el aprendizaje y la adaptación escolar. Con base en este análisis, se procedió a la elaboración del cuestionario inicial, seleccionando y redactando los ítems en correspondencia a los dominios teóricos identificados. Asimismo, se estableció la estructura preliminar del instrumento, definiendo la lógica interna de organización de los ítems y el tipo de respuestas más adecuado para captar la variabilidad en las experiencias de padres, cuidadores y docentes. Esta fase también implicó asegurar la coherencia entre los objetivos del instrumento y la representación adecuada de cada constructo, garantizando así una base conceptual sólida previa al proceso de validación de contenido.

Fase 2: Validación de contenido mediante juicio de expertos. El instrumento preliminar fue sometido a la evaluación de ocho expertos seleccionados por su idoneidad y competencia en la temática. Se aplicó la técnica de agregación individual (Cabero Almenara y Llorente

Cejudo, 2013), en la cual cada juez analiza los ítems de manera independiente. Los expertos valoraron cada ítem según cuatro criterios –claridad, coherencia, relevancia y suficiencia– utilizando una escala ordinal de 1 a 4: *no cumple el criterio* (1); *bajo nivel* (2); *nivel moderado* (3); *alto nivel* (4). Para el análisis cuantitativo se utilizó el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980, 1985).

Fase 3: Prueba piloto del instrumento. El instrumento validado fue aplicado a un grupo de padres y a instituciones educativas con el propósito de realizar un piloteo inicial. Esta fase tuvo como objetivos observar la comprensión de los ítems, estimar el tiempo de respuesta, evaluar la adecuación del formato y analizar la pertinencia del contenido en un contexto real de aplicación. Los resultados del piloteo mostraron una comprensión general adecuada de los ítems, así como un tiempo de respuesta coherente con lo esperado para este tipo de instrumentos. No obstante, este proceso permitió identificar algunos aspectos susceptibles de mejora, principalmente relacionados con ajustes menores en la redacción de ciertos ítems y con la optimización del formato de presentación para facilitar la lectura y el flujo de respuestas. Estos ajustes fueron incorporados antes de la implementación definitiva del cuestionario.

Como se observa en la Tabla 1, el registro de opinión de los jueces fue realizado con base en la propuesta metodológica de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), analizando las categorías de claridad (el ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas), coherencia (el ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo), relevancia (el ítem es esencial o importante, es decir, debe ser

incluido) y suficiencia (los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de esta). Se establecieron los indicadores asignando un valor del 1 al 4. Al final de la plantilla, cada juez contaba con un apartado de observaciones para que pudiera incluir valoraciones cualitativas de los ítems del instrumento.

La plantilla de evaluación de los cuestionarios consistió en el listado de todos los ítems, para cada uno de los cuales los jueces se pronunciaron acerca de la claridad, la coherencia y la relevancia, en una escala Likert de cuatro puntos, y acerca de la suficiencia de los ítems de una misma dimensión para medirla con los mismos valores de respuesta. Luego de su evaluación, y tomando en consideración los aportes de los jueces, se realizaron modificaciones en la redacción de nueve ítems en el cuestionario de cuidadores y cinco ítems en el cuestionario de docentes, en el sentido de agregar o sustituir palabras que clarifiquen la idea para su mejor comprensión (Rubiales et al., 2024).

### Análisis de datos

El estudio de los cuatro criterios de validez de contenido (claridad, coherencia, relevancia y suficiencia) se realizó mediante el coeficiente V de Aiken, utilizado para estimar el nivel de concordancia entre los jueces. Este coeficiente presenta valores entre 0 y 1, donde 1 representa el máximo grado de acuerdo o concordancia perfecta entre los evaluadores respecto de la validez de contenido de los ítems analizados. Se consideraron adecuados aquellos ítems que alcanzaron una puntuación igual o superior a .70 (Merino Soto y Livia Segovia, 2009). Posteriormente, una vez calculados los coeficientes correspondientes a cada ítem, la validez de contenido de cada dimensión se obtuvo mediante el promedio de los

**Tabla 1***Descripción de las categorías e indicadores para la evaluación*

| Categoría   | Indicador                                                                                                                                           | Valoración                   |
|-------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Claridad    | 1. El ítem no es claro.                                                                                                                             | 1. No cumple con el criterio |
|             | 2. El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o su ordenación. | 2. Bajo nivel                |
|             | 3. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.                                                                 | 3. Moderado nivel            |
|             | 4. El ítem es claro; tiene semántica y sintaxis adecuadas.                                                                                          | 4. Alto nivel                |
| Coherencia  | 1. El ítem no tiene relación lógica con la dimensión.                                                                                               | 1. No cumple con el criterio |
|             | 2. El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.                                                                                          | 2. Bajo nivel                |
|             | 3. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.                                                                          | 3. Moderado nivel            |
|             | 4. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.                                                               | 4. Alto nivel                |
| Relevancia  | 1. El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.                                                                 | 1. No cumple con el criterio |
|             | 2. El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide este.                                                         | 2. Bajo nivel                |
|             | 3. El ítem es relativamente importante.                                                                                                             | 3. Moderado nivel            |
|             | 4. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.                                                                                                    | 4. Alto nivel                |
| Suficiencia | 1. Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.                                                                                            | 1. No cumple con el criterio |
|             | 2. Los ítems miden algún aspecto de la dimensión, pero no corresponden a la dimensión total.                                                        | 2. Bajo nivel                |
|             | 3. Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.                                                                | 3. Moderado nivel            |
|             | 4. Los ítems son suficientes.                                                                                                                       | 4. Alto nivel                |

valores V de sus respectivos ítems.

### Resultados

El análisis de la validez de contenido realizado mediante juicio de expertos mostró un alto nivel de acuerdo en la evaluación de los ítems de ambos cuestionarios. Los resultados se presentan diferenciados para cada instrumento. Se reportan en la mayoría de los casos porcentajes de ítems en rangos altos (.91–1) y en algunos casos moderados (.79–.90).

### Cuestionario para padres/cuidadores

El cuestionario para padres, conformado por 62 ítems distribuidos en las tres dimensiones psicosocial, educativa y recreación/autonomía, obtuvo valores satisfactorios en todos los criterios evaluados por los expertos; quienes coincidieron en que los ítems se comprenden con claridad, muestran coherencia con la dimensión teórica correspondiente y resultan relevantes para evaluar los factores contextuales asociados a los niños

con TEA. Asimismo, el conjunto de ítems fue considerado suficiente para representar adecuadamente cada dimensión evaluada,

Estas apreciaciones se reflejaron cuantitativamente en los valores obtenidos mediante el coeficiente V de Aiken, todos ellos iguales o superiores al umbral aceptable de .70, lo que indica un acuerdo elevado entre los jueces en la totalidad de los criterios analizados.

En la dimensión psicosocial del cuestionario para padres, los resultados muestran una evaluación mayoritariamente óptima en todas las categorías. En claridad, la mayoría de los ítems alcanzó el valor máximo de la V de Aiken (1), mientras que un grupo menor se ubicó entre .91 y .96, y solo un ítem obtuvo .87. Un patrón similar se observa en coherencia, donde nuevamente predominaron los valores máximos, seguidos por ítems en el rango .91–.96 y algunos con puntuaciones entre .79 y .87. En relevancia, aunque también prevalecen los valores perfectos, una parte considerable se concentró en el rango .91–.96, y solo dos ítems puntuaron .87. En cuanto a la sufi-

ciencia, todos los ítems de esta dimensión obtuvieron un valor global de .95.

En la dimensión educativa, la distribución vuelve a mostrar una tendencia favorable. En claridad, más de la mitad de los ítems obtuvo la puntuación máxima y el resto se concentró principalmente en el rango .91–.96, con un único ítem situado en .87. La coherencia presentó valores aún más homogéneos, con casi la totalidad de los ítems en 1 y apenas uno con .91. En relevancia, todos los ítems alcanzaron el valor máximo. La suficiencia, al igual que en la dimensión anterior, arrojó un puntaje general de .95.

Finalmente, en la dimensión de recreación y autonomía, la claridad mostró nuevamente un predominio de ítems con V de Aiken igual a 1, acompañados por un grupo menor que se ubicó entre .91 y .96. El mismo comportamiento se repitió para la coherencia, aunque con una proporción algo mayor de ítems en el rango .91–.96. La relevancia evidenció valores casi perfectos en su totalidad, con un único ítem evaluado con .91. En lo relativo a suficiencia, los ítems de esta dimensión obtuvieron un valor de .90.

**Tabla 2**

*Resultados de la V de Aiken en el Cuestionario para Padres/Cuidadores*

| Dimensión                               | Claridad |            | Coherencia |            | Relevancia |            | Suficiencia<br>V de Aiken |
|-----------------------------------------|----------|------------|------------|------------|------------|------------|---------------------------|
|                                         | %        | V de Aiken | %          | V de Aiken | %          | V de Aiken |                           |
| Psicosocial<br>(22 ítems)               | 72.7     | 1.00       | 68.2       | 1.00       | 50         | 1.00       | .95                       |
|                                         | 22.7     | .91–.96    | 22.7       | .91–.96    | 40.9       | .91–.96    |                           |
|                                         | 4.6      | .87        | 9.1        | .79–.87    | 9.1        | .87        |                           |
| Educativa<br>(13 ítems)                 | 53.8     | 1.00       | 92.3       | 1.00       | 100        | 1.00       | .95                       |
|                                         | 38.5     | .91–.96    | 7.7        | .91        | —          | —          |                           |
|                                         | 7.7      | .87        | —          | —          | —          | —          |                           |
| Recreación /<br>Autonomía<br>(27 ítems) | 70.4     | 1.00       | 63         | 1.00       | 96.3       | 1.00       | .90                       |
|                                         | 29.6     | .91–.96    | 37         | .91–.96    | 3.7        | .91        |                           |

*Nota.* Los porcentajes indican la proporción de ítems correspondientes a cada valor o rango del coeficiente V de Aiken en los criterios evaluados.

Cuestionario para docentes

En la dimensión de factores educativos del cuestionario para docentes, se observó elevado nivel de validez de contenido. En la categoría de claridad, el 85,7 % de los ítems alcanzó el valor máximo de concordancia ( $V = 1$ ), mientras que el 14,3 % restante presentó valores superiores a .90. En cuanto a la coherencia,

el 95.2 % de los ítems obtuvo una  $V$  de Aiken de 1 y solo un ítem registró un valor levemente inferior. La relevancia alcanzó el máximo nivel de acuerdo en la totalidad de los ítems (100 % con  $V = 1$ ). Finalmente, la suficiencia de la dimensión presentó un valor global de .90, lo que confirma la adecuación del número y contenido de los ítems para evaluar la dimensión propuesta.

Tabla 3  
Resultados de la  $V$  de Aiken en el Cuestionario para Docentes

| Dimensión  | Claridad |            | Coherencia |            | Relevancia |            | Suficiencia |
|------------|----------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
|            | %        | V de Aiken | %          | V de Aiken | %          | V de Aiken | V de Aiken  |
| Educativa  | 85.7     | 1.00       | 95.2%      | 1.00       | 100        | 1.00       |             |
| (21 ítems) | 14.3     | .91        | 4.8%       | .91        |            |            | .90         |

Nota. Los porcentajes indican la proporción de ítems correspondientes a cada valor o rango del coeficiente  $V$  de Aiken en los criterios evaluados.

Cada pregunta fue puntuada otorgándole un valor proporcional al contemplado en la literatura científica (Pardilla Quero e Infante Cañete, 2022). A cada factor evaluado se le podrá asignar un valor de 1, .5 o 0, siendo 1 la puntuación más favorable posible.

El contexto psicosocial se clasificó en función de su puntuación total (sumando la puntuación de las dimensiones psicosociales) en nivel *bajo* (0 hasta 7 puntos), *medio* (de 8 a 14 puntos) y *alto* (igual o mayor a 15 puntos, puntuación máxima igual a 22). De manera similar, el contexto educativo se clasificó en función de su puntuación total (sumando la puntuación de las respuestas referidas a educación dadas por los padres junto con las de los docentes) en nivel *bajo* (de 0 a 12 puntos), *medio* (de 13 a 24 puntos) y *alto* (igual o mayor a 25 puntos, puntuación máxima igual a 37). Los factores de socialización, recreativos y de autonomía se puntuaron de la misma forma en nivel *bajo* (de 0 a 8 puntos), *medio* (de 9 a 16 puntos) y *alto*

(igual o mayor a 17 puntos, puntuación máxima igual a 24).

Discusión

Los resultados globales evidencian altos niveles de acuerdo entre jueces en todas las dimensiones y categorías, confirmando que los cuestionarios diseñados son claros, coherentes, relevantes y suficientes, y que presentan adecuadas evidencias de validez de contenido para evaluar los factores contextuales en niños con TEA.

El alto nivel de acuerdo entre los jueces expertos respalda la pertinencia conceptual de los ítems y su correspondencia con las dimensiones teóricas planteadas, lo que permite afirmar que los instrumentos se encuentran sólidamente fundamentados desde el punto de vista psicométrico. La consistencia observada en los valores del coeficiente  $V$  de Aiken para claridad, coherencia, relevancia y suficiencia demuestra que los cuestionarios poseen una estructura coherente y que abordan de manera

exhaustiva los aspectos que pretenden evaluar.

La inclusión del juicio de expertos permitió no sólo evaluar la pertinencia de los ítems, sino también realizar ajustes puntuales orientados a mejorar su redacción sin modificar el contenido conceptual. Este proceso contribuyó a optimizar la claridad sintáctica y la precisión terminológica, aspectos centrales para asegurar que los instrumentos puedan ser utilizados en diferentes contextos y por profesionales con diversas formaciones. La incorporación de estas mejoras se alinea con los criterios metodológicos recomendados para el desarrollo de instrumentos psicométricos y garantiza que los cuestionarios mantengan su integridad conceptual, al tiempo que resultan accesibles para los usuarios.

Su aplicación permitirá diagnosticar las condiciones educativas y familiares que influyen en el desarrollo de los estudiantes, favorecer la planificación de intervenciones inclusivas y personalizadas, y aportar herramientas de evaluación útiles para docentes, investigadores y profesionales de la salud y la educación. Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que subrayan la importancia de contar con instrumentos validados en la investigación en neurodiversidad (Rubiales et al., 2024), con la necesidad de considerar variables contextuales en conjunto con las características individuales del niño, dado que el entorno familiar y escolar puede influir significativamente en el proceso diagnóstico, las intervenciones, la calidad de vida y el pronóstico. Un aporte destacable de los cuestionarios es que integran de forma complementaria la mirada de las familias y de los docentes,

lo que posibilita un análisis más amplio de los factores psicosociales y educativos que inciden en la trayectoria escolar de los niños. Esta doble perspectiva resulta particularmente valiosa para promover la colaboración entre hogar y escuela, elemento clave en el diseño de apoyos eficaces.

En conclusión, los resultados de este estudio respaldan la validez de contenido de los cuestionarios diseñados para evaluar factores psicosociales y educativos en niños con TEA. El alto acuerdo entre los expertos confirma que los ítems representan adecuadamente las dimensiones teóricas propuestas, otorgando solidez conceptual a ambos instrumentos.

En este sentido, los dos cuestionarios validados constituyen herramientas útiles para la investigación y la práctica en educación inclusiva y en la evaluación de factores psicosociales y educativos en niños con TEA. Su implementación permitirá identificar fortalezas y necesidades contextuales, contribuyendo a la mejora de los procesos de inclusión y calidad educativa.

A pesar de los resultados favorables, es necesario señalar algunas consideraciones. Este estudio se centró exclusivamente en la validez de contenido, por lo que futuras investigaciones deberán evaluar otras propiedades psicométricas, como la consistencia interna, la estabilidad temporal y la validez de constructo. Asimismo, será importante examinar el desempeño de los instrumentos en muestras diversas y en distintos contextos educativos, con el fin de fortalecer la generalización de los hallazgos y su aplicabilidad en territorios que presentan distintos recursos y prácticas de inclusión.

## Referencias

- Aiken, L. R. (1980). Content validity and reliability of single items or questionnaires. *Educational and Psychological Measurement*, 40(4), 955–959. <https://doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Aiken, L. R. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45(1), 131–142. <https://doi.org/10.1177/0013164485451012>
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.180/20020317.2020.1729587>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5a ed.). American Psychiatric Association Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson, K. A., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Roux, A. M. y Wagner, M. (2013). Prevalence and correlates of postsecondary residential status among young adults with an autism spectrum disorder. *Autism*, 18(5), 562–570. <https://doi.org/10.1177/1362361313481860>
- Askari, S., Anaby, D., Bergthorson, M., Majnemer, A., Elsabbagh, M. y Zwaigenbaum, L. (2015). Participation of children and youth with autism spectrum disorder: A scoping review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(1), 103–114. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0040-7>
- Baetti, S., Matos, A. y Prieto, M. B. (2019). *Ansiedad, TOC y conductas problemáticas en autismo*. Paidós.
- Baixauli, I., Mira, A., Berenguer, C., Roselló, B. y Miranda, A. (2019). Family factors and communicative skills in children with autism without intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 5023–5035. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04216-5>
- Bishop-Fitzpatrick, L., Mazefsky, C. A., Minshew, N. J. y Eack, S. M. (2015). The relationship between stress and social functioning in adults with autism spectrum disorder and without intellectual disability. *Autism Research*, 8(2), 164–173. <https://doi.org/10.1002/aur.1433>
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6a. ed., pp. 793–828). Wiley.
- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las TIC. *Eduweb*, 7(2), 11–22. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/206/154>
- Cole, S. M., Murphy, H. R., Frisby, M. B. y Robinson, J. (2023). The relationship between special education placement and high school outcomes. *The Journal of Special Education*, 57(1), 13–23. <https://doi.org/10.1177/00224669221097945>
- Daniels, A. M. y Mandell, D. S. (2014). Explaining differences in age at autism spectrum disorder diagnosis: A critical review. *Autism*, 18(5), 583–597. <https://doi.org/10.1177/1362361313480277>
- Demetriou, E. A., DeMayo, M. M. y Guastella, A. J. (2019). Executive function in autism spectrum disorder: History, theoretical models, empirical findings, and potential as an endophenotype. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 753. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00753>
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. [https://www.humanas.unal.edu.co/lab\\_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol\\_6\\_Articulo3\\_Juicio\\_de\\_expertos\\_27-36.pdf](https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf)
- Estes, A., Swain, D. M. y MacDuffie, K. E. (2019). The effects of early autism intervention on parents and family adaptive functioning. *Pediatric Medicine*, 2, 21. <https://doi.org/10.21037/pm.2019.05.05>
- Hayes, S. A. y Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>

- Hervas, A. y Romarís, P. (2019). Adaptación funcional y trastornos del espectro autista. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1, Supl. 1), 10–15. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol79-19/s1/Pags.10-15Hervas.pdf>
- Hus Bal, V., Kim, S.-H., Cheong, D. y Lord, C. (2015). Daily living skills in individuals with autism spectrum disorder from 2 to 21 years of age. *Autism*, 19(7), 774–784. <https://doi.org/10.1177/1362361315575840>
- Karst, J. S. y Van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(3), 247–277. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0119-6>
- Kasari, C., Locke, J., Gulsrud, A. y Rotheram-Fuller, E. (2011). Social networks and friendships at school: Comparing children with and without ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-1076-x>
- Kuenzel, E., Seguin, D., Nicolson, R. y Duerden, E. G. (2021). Early adversity and positive parenting: Association with cognitive outcomes in children with autism spectrum disorder. *Autism Research*, 14(12), 2654–2662. <https://doi.org/10.1002/aur.2613>
- Lense, M. D. y Camarata, S. (2020). PRESS-Play: Musical engagement as a motivating platform for social interaction and social play in young children with ASD. *Music & Science*, 3, 1–13. <https://doi.org/10.1177/2059204320933080>
- Lindsay, S., Proulx, M., Scott, H. y Thomson, N. (2014). Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 101–122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L. y Veenstra-VanderWee, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), Artículo 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Merino Soto, C. y Livia Segovia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice la validez de contenido: un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 12(1), 169–171.
- Mira, A., Berenguer, C., Baixauli, I. y Miranda, A. (2019). Contexto familiar de niños con autismo: Implicaciones en el desarrollo social y emocional. *Medicina (Buenos Aires)*, 79(1, Supl. 1), 22–26. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol79-19/s1/Pags.22-26Mira.pdf>
- Nevill, R. E., Lecavalier, L. y Stratis, E. A. (2018). Meta-analysis of parent-mediated interventions for young children with autism spectrum disorder. *Autism*, 22(2), 84–98. <https://doi.org/10.1177/1362361316677838>
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J. y Hatton, D. D. (2010). Evidence-based practices in interventions for children and youth with autism spectrum disorders. *Preventing School Failure*, 54(4), 275–282. <https://doi.org/10.1080/10459881003785506>
- Padilla Quero, F. J. e Infante Cañete, L. (2022). Funciones ejecutivas en TEA: Análisis de variables contextuales en el desarrollo. *Revista de Discapacidad, Clínica y Neurociencias*, 9(1), 1–14. <https://doi.org/10.14198/DCN.20290>
- Postorino, V., Gillespie, S. E., Lecavalier, L., Smith, T. H., Johnson, C. R., Swiezy, N. B., Aman, M. G., McDougale, C. J., Bearss, K., Andridge, R. R., Vitiello, B. y Scahill, L. (2019). Clinical correlates of parenting stress in children with autism spectrum disorder and serious behavioral problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2069–2077. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01423-7>
- Potvin, M.-C., Snider, L., Prelock, P., Kehayia, E. y Wood-Dauphinee, S. (2013). Recreational participation of children with high functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(2), 445–457. <http://doi.org/10.1007/s10803-012-1589-6>
- Romero-Contreras, S., García-Cerdillo, I., Flores Barrera, V. J., Martínez Ramírez, A. y Rubio Rodríguez, S. (2021). Rendimiento académico de alumnos con NEE atendidos por educación especial y educación regular. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 164–182. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/715>
- Rubiales, J., Grossi, M. C. y Bakker, L. (2024). Cuestionario de estrategias neurodidácticas: diseño y validez de contenido. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 24(1), 41–50. <https://doi.org/10.37354/riee.2024.239>

- Sameroff, A. (2009). The transactional model. En A. Sameroff (Ed.), *The transactional model of development: How children and contexts shape each other* (pp. 3–21). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-001>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, Ş. y Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. UNC/Frank Porter Graham Child Development Institute. <https://ncaep.fpg.unc.edu/wp-content/uploads/EBP-Report-2020.pdf>
- Szumski, G., Smogorzewska, J. y Karwowski, M. (2016). Can play develop social skills? The effects of 'Play Time/Social Time' programme implementation. *International Journal of Developmental Disabilities*, 62(1), 41–50. <https://doi.org/10.1179/2047387715Y.0000000002>
- UNESCO. (2019, 11-13 de septiembre). *Cali commitment to equity and inclusion in education (Document code ED/ESC/IGE/2019/10)*. [Documento]. International Forum on Inclusion and Equity in Education, Cali, Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910>
- Vivanti, G., Kasari, C., Green, J., Mandell, D., Maye, M. y Hudry, K. (2018). Implementing and evaluating early intervention for children with autism: Where are the gaps and what should we do? *Autism Research*, 11(1), 16–23. <https://doi.org/10.1002/aur.1900>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A. y Kurth, J. (2021). The state of inclusion with students with intellectual and developmental disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36–43. <https://doi.org/10.1111/jppi.12332>
- World Health Organization. (2001). International classification of functioning, disability and health (ICF). World Health Organization.
- Zaidman-Zait, A., Yechezkiely, M. y Regev, D. (2020). The quality of the relationship between typically developing children and their siblings with and without intellectual disability: Insights from children's drawings. *Research in Developmental Disabilities*, 96, Article 103537. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103537>

## ANEXO A

### Cuestionario Padres/Cuidadores

<https://forms.gle/msUnBmMCng6Tgo8U7>

Este instrumento puede ser utilizado previa autorización de sus autores, citando la publicación original.

## ANEXO B

### Cuestionario Docentes

<https://forms.gle/9yshbBhGofU2YTAT6>

Este instrumento puede ser utilizado previa autorización de sus autores, citando la publicación original.

