

Evaluación experta de contenido de un instrumento sobre necesidades del docente en procesos de inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista en el nivel primario de instituciones educativas de Mar del Plata, Argentina

Content Validity by Expert Judgment of an Instrument on the Educational Inclusion Processes of Students with Autism Spectrum Disorder at Primary Level of Educational Institutions in Mar del Plata, Argentina

Natalia Trejos Barris¹
Josefina Rubiales²

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo la validación de contenido a partir del juicio de expertos de un instrumento de medición que indaga sobre las necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista en escuelas comunes. El instrumento está conformado por dos dimensiones principales, la primera relacionada a la necesidad de conocimiento del docente sobre este diagnóstico clínico y la segunda a las necesidades que surgen durante la atención educativa y la educación inclusiva misma. Se realiza un estudio psicométrico de validez de contenido en el que participaron siete personas expertas que evaluaron cada ítem determinándose el grado de acuerdo mediante la V de Aiken. Al respecto, los resultados indican un nivel de acuerdo estadísticamente significativo y mayores a 0,9 en la totalidad de los ítems. Posteriormente se realizó una prueba piloto de aplicación del instrumento a una muestra conformada por diez docentes los cuales no sugieren modificaciones específicas. En este sentido, el instrumento validado se constituye en una herramienta valiosa que podrá ser aplicado en distintos ambientes escolares o en actividades de investigación.

Palabras clave: validez de contenido; juicio de expertos; trastorno del espectro autista; necesidades; educación inclusiva

Abstract

The aim of this study was to conduct content validation through expert judgment of a measurement instrument that investigates the educational processes of students with autism spectrum disorder in inclusive schools. The instrument is made up of two main dimensions, the first related to the teachers' need for knowledge about this clinical diagnosis and the second to the needs that arise during the process educational care and inclusive education itself. A psychometric study of content validation was carried out in which 7 experts participated and evaluated each item, determining the degree of agreement using Aiken's V. In this regard, the results indicate a statistically significant level of agreement and greater than 0.9 in all items. Subsequently, a pilot test was carried out to apply the instrument to a sample made up of ten teachers who did not suggest specific modifications. In this sense, the validated instrument constitutes a valuable tool that can be applied in different school environments or in research activities.

Keywords: Content Validity; Expert Judgment; Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education

Fecha de recepción: 11-11-2024
Fecha de evaluación: 05-01-2025
Fecha de evaluación: 19-03-2025
Fecha de aceptación: 19-05-2025

Introducción

En el contexto actual, los estudiantes en situación de discapacidad asisten a las instituciones educativas comunes, dejando atrás el modelo médico rehabilitador basado en centros educativos especializados el cual promovía una educación segregante que tenía como fin último la rehabilitación de la patología (Palacios, 2008). En la actualidad, los entes rectores de la educación a nivel mundial promueven que los estudiantes en situación de discapacidad y en este caso específico aquellos con diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista (TEA) reciban una educación de calidad en los contextos educativos comunes con sus pares. Lo anterior en respuesta al principio de atención a la diversidad que caracteriza al modelo social (UNESCO, 2015) y entendiendo que, según Arnaiz (2019), las dificultades que atraviesan los y las estudiantes no se deben a características individuales, sino que responden a las estrategias de enseñanza y de organización de las instituciones educativas.

Al respecto se promueve la educación inclusiva como un derecho del estudiantado (UNESCO, 2014) y forma parte de un compromiso de mejora educativa (UNESCO, 2015) obligando a los Estados a realizar cambios significativos en la educación, orientándose a equiparar los centros educativos ordinarios para todo el estudiantado y transformando los centros educativos especializados en centros de recurso y apoyo (Echeita et al., 2020; Manzano et al., 2021). Argentina adhiere al actual modelo social que destaca la educación inclusiva como principio rector en los sistemas educativos y en la atención a las personas en situación de discapacidad al promulgar la Ley de Educación Nacional N 26.206 en el año 2006 y ratificar la Convención para los Derechos de las Personas con Discapacidad dos años después. En este sentido, se gestan procesos de inclusión educativa, ya que se considera a la población en situación de discapacidad como aquella en posición de mayor vulnerabilidad (UNESCO, 2020) y riesgo de segregación y marginación (González et al., 2021) y en especial la población con trastornos conductuales dentro de la que suelen formar parte los estudiantes con diagnóstico de TEA (Echeita et al., 2020; Echeita & Simón, 2020).

El diagnóstico clínico de TEA está presente desde las primeras etapas de la infancia y permanece a lo largo de la vida, con un impacto significativo en diferentes áreas del funcionamiento (Asociación Americana de Psiquiatría [APA], 2022). El TEA implica tanto un deterioro significativo en la comunicación social recíproca y en la interacción social como la presencia de patrones de conducta, intereses o actividades restringidos o repetitivos (APA, 2022). Lo anterior se ve reflejado en una heterogeneidad sintomática (Hervás et al., 2017) razón por la cual se refiere a este como un espectro, ya que la afectación en las áreas antes mencionadas se evidencia y externalizada de forma distinta en cada persona con diagnóstico de TEA (Celis & Ochoa, 2022; Montiel, 2017).

Las manifestaciones clínicas propias del diagnóstico de TEA ocasionan un de-

terio significativamente en la esfera educativa, social y familiar (Reinares & Díez, 2023). Existen diversas teorías explicativas alrededor del TEA que refieren que las limitaciones en las capacidades mentalistas (Baron-Cohen, 1993), en las habilidades de coherencia central (Frith, 2003) y en las funciones ejecutivas (Martos & Pérez, 2011) las cuales generan dificultades significativas en la regulación lo cual ocasiona que este diagnóstico coexista con otras alteraciones tales como problemas conductuales (Arberas & Ruggieri, 2019; Casanova et al., 2020; Hervás & Rueda, 2018). Asimismo, presenta comorbilidades en el 50% a 70% de los casos siendo la discapacidad intelectual, el trastorno por déficit atencional, los trastornos de ansiedad y la epilepsia las condiciones comórbidas más frecuentes (Hervás & Rueda, 2018).

La investigación disponible evidencia un incremento en la tasa de incidencia del diagnóstico de TEA (Maenner et al, 2021), siendo este un factor motivador para el análisis de esta población. Actualmente, según el Centro para el Control y Prevención de Enfermedades (CDC) el TEA se presenta en 1/36 niños y niñas de 8 años (Maenner, 2023), lo cual refleja un incremento significativo en los últimos años. Al respecto, la mayoría de estudios de prevalencia han sido realizados en Estados Unidos y Europa por lo que no se cuenta con datos precisos sobre este incremento en el contexto latinoamericano. No obstante, en algunos países del continente americano estudios refieren que esta incidencia se mantiene en aumento de la misma forma que en el resto del mundo (Contini et al., 2019; Morocho et al., 2021; Velarde-Incháustegui et al., 2021).

Lo anterior genera gran preocupación al docente durante los procesos de inclusión educativa de esta población razón por la cual existen dudas y resistencias de parte de las familias a trasladarlos de centros especializados a entornos ordinarios (Bendersky et al., 2023; Echeita et al, 2020).

En función de lo planteado, reconociendo el marco de la educación inclusiva como la respuesta educativa de los y las estudiantes con diagnóstico de TEA y debido al aumento en la prevalencia diagnóstica, en los últimos años se ha incrementado la inscripción de estudiantes con esta condición en centros comunes. Es a raíz de lo antes expuesto que se hace necesario conocer cuáles son las mayores necesidades del cuerpo docente durante los procesos de inclusión educativa de este grupo de estudiantes que requieren de apoyos específicos.

En vista de lo anterior surgió el interés que guía el presente trabajo por construir un instrumento que permita conocer aspectos primordiales alrededor de las necesidades del cuerpo docente que atiende esta población de estudiantes durante los procesos de inclusión educativa. A partir de una búsqueda bibliográfica se obtiene como antecedente el "Cuestionario para Profesorado de Personas con Autismo" (Universidad de Sevilla, s.f.) el cual interroga sobre las necesidades del profesorado que atiende esta población en contextos educativos comunes de España. Asimismo, Azorín et

al. (2017) realizaron una revisión de diversos instrumentos orientados a la atención a la diversidad en el contexto de una educación inclusiva. Sin embargo, los autores señalan que dichos instrumentos, tanto los dirigidos al profesorado como al alumnado y sus familias, se centran principalmente en identificar las concepciones docentes, particularmente en lo que respecta a sus actitudes y opiniones sobre la diversidad del estudiantado en general. En este sentido, Meneses y Salvatierra (2021), así como Jara y Jara (2018), proponen una serie de instrumentos enfocados en los procesos de evaluación docente en relación con la atención a la diversidad, los cuales permiten obtener información más específica sobre las prácticas evaluativas utilizadas en función de los apoyos proporcionados durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

El presente estudio se centra en la validación de contenido de un cuestionario que cumpla con los estándares de validez propios de un instrumento de evaluación. Este instrumento fue elaborado para conocer, de parte del docente, las principales necesidades que surgen durante la atención de la población específicamente con diagnóstico de TEA en los procesos de inclusión educativa y su apreciación personal respecto de este proceso. El instrumento elaborado para este fin se denominó “Cuestionario sobre necesidades docentes en los procesos de inclusión educativa de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en la educación primaria”.

Método

Estudio descriptivo, psicométrico de validez de contenido por medio de juicio de expertos.

Participantes

La población fue conformada por 7 (siete) jueces expertos que aceptaron voluntariamente participar, entre ellos seis mujeres y un varón. Fueron seleccionados por ser profesionales cuyas áreas de ejercicio son la educación (71,4%) y la psicología clínica (28,5%). Todos ellos son docentes e investigadores de nivel superior provenientes de la Universidad de Costa Rica y de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina) con un grado académico de magister (57,1%) y de doctor (42,8%), especialistas en las temáticas específicas de las dimensiones a desarrollar siendo estas el TEA, educación inclusiva, psicología educativa, estadística y construcción y adaptación de técnicas de evaluación psicológica.

Instrumento

Se construyó un cuestionario que tiene por objetivo conocer las necesidades del docente durante los procesos de inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de TEA destinado a docentes de nivel primario de educación. El instrumento se

estructuró en dos partes, la primera de ellas compuesta por preguntas sobre datos profesionales y sociodemográficos (edad, género, grado académico, años de experiencia docente, materia que enseña, cantidad de estudiantes con diagnóstico de TEA con los que ha trabajado, grado de capacitación específica en inclusión educativa o TEA), y la segunda parte, que es el cuestionario propiamente dicho, se elaboró a partir de la redacción de un conjunto de 26 ítems para operacionalizar cada una de las variables consideradas. Así el cuestionario está compuesto por dos dimensiones: la primera dimensión formada por 16 ítems específicos sobre el conocimiento del TEA y la segunda dimensión relacionada a los procesos de educación inclusiva de niños y niñas con diagnóstico de TEA y las necesidades del cuerpo docente que surgen durante la atención educativa conformada por 10 ítems. Lo anterior presenta un total de 26 ítems, dentro de los cuales 24 de ellos se presentan con un formato de respuesta cerrada y 2 de ellos una respuesta abierta que le permite al docente profundizar al respecto.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El diseño metodológico se realizó en tres etapas, la primera etapa consistió en el diseño del instrumento, posteriormente se realizó la validación de contenido a partir de la valoración de los jueces expertos y finalmente la tercera etapa correspondiente a la prueba piloto del cuestionario. La etapa de diseño y construcción del cuestionario se llevó a cabo a partir de una búsqueda exhaustiva de referencias bibliográficas en bases de datos científicas utilizando autores de referencia a nivel mundial en las temáticas sobre diagnóstico de TEA y educación inclusiva. La etapa de evaluación del cuestionario se realizó a partir de la selección de expertos, los cuales fueron contactados vía correo electrónico en el cual se les detallaron los objetivos de la prueba, el propósito del instrumento y demás especificaciones para poder así contextualizar a los jueces. La evaluación se realizó mediante la técnica de agregación individual en la que se obtiene la información de cada experto sin que estos dialoguen entre sí (Cabero y Llorente, 2013). Los mismos presentaron la evaluación en un plazo de 15 días posterior al envío.

La validación se realizó a partir de la valoración de cada ítem utilizando la plantilla de juicio de expertos propuesta por Escobar- Pérez y Cuervo - Martínez (2008). A partir de la misma analizaron los ítems con base a las categorías de suficiencia, claridad, relevancia y coherencia, considerando además un apartado de observaciones con los aportes cualitativos de parte de los expertos. Cabe aclarar que en este último apartado los expertos realizaron sus apreciaciones y sugerencias vinculadas a la redacción de algunos ítems, las cuales fueron consideradas sin ser necesario de realizar modificaciones mayores. Para puntuar los ítems utilizaron una calificación que establece 4 niveles: no cumple con el criterio, bajo nivel, moderado nivel y alto

nivel mediante una escala tipo Likert con valores del 1 al 4.

A partir del análisis realizado por los expertos se utilizó la propuesta de Merino & Livia (2009) del coeficiente de validez de contenido V de Aiken con el fin de cuantificar la relevancia del ítem respecto a un dominio de contenido. El mínimo valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo 1 el cual indica un perfecto acuerdo entre los jueces considerando como adecuados los ítems con un puntuación igual o mayor a 0.70 (Merino & Livia, 2009).

Finalmente, en la tercera etapa se realiza una prueba piloto con el fin de aplicar el cuestionario en su versión final e identificar si se daban dificultades para comprender los enunciados y responder a los mismos. Durante esta etapa se realiza la aplicación del cuestionario en su versión digital mediante la plataforma Google Forms a un grupo de docentes con características similares a las que está dirigido el cuestionario. De este modo, la prueba piloto se realizó administrando el cuestionario a una población de 10 (diez) personas docentes del nivel primario de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Las mismas no refirieron limitaciones en cuanto a la comprensión de los ítems, no obstante cuatro docentes plantearon sugerencias relacionadas al formato del Google Forms señalando la necesidad de habilitar la respuesta de múltiples opciones en tres ítems correspondientes a la primera parte.

Resultados

Se realiza el análisis estadístico con el coeficiente V de Aiken utilizando un intervalo de confianza del 95%. Al respecto, los resultados obtenidos en cuanto al grado de concordancia mediante la V de Aiken indican un nivel de acuerdo significativo, ya que la totalidad de los ítems exceden un acuerdo superior a 0.90 siendo este el valor más bajo obtenido en 4 de la totalidad de los ítems.

En este sentido, al referirnos a la dimensión sobre Conocimiento del TEA, el 81,25% de los ítems obtienen valor de 1 en la categoría de claridad y el 93,75% este mismo valor en las categorías de coherencia y relevancia siendo el 18,75% y 12,50% en cada una de las categorías, los porcentajes de ítems con valores entre 0,90 y 0,95.

Tabla 1

V de Aiken de la dimensión “Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA)”

Conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista									
Item	Estadísticos descriptivos								
	Claridad			Coherencia			Relevancia		
	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken
1	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1	4.00	.00	1
2	3.71	.75	0.9	4.00	.00	1	3.71	.75	0.9
3	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
4	3.71	.48	0.9	4.00	.00	1	4.00	.00	1
5	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
6	3.86	.37	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
7	3.86	.37	1	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1
8	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
9	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
10	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
11	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
12	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
13	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
14	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
15	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
16	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1

Con respecto a la dimensión que analiza las necesidad del docente en procesos de educación inclusiva, en la categoría de relevancia, el 100% de los ítems obtienen un valor de 1. La categoría relacionada a la claridad de los ítems se ve reflejada con un 60% de los ítems con el valor máximo mientras que el restante 40% se divide en los rangos de 0.90 a 0.95. La categoría de coherencia evidencia un 80% con valores de 1 y el 20% restantes en valores de 0.90 a 0.95.

Tabla 2

V de Aiken de la dimensión “Necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de TEA”

Necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de TEA									
Item	Estadísticos descriptivos								
	Claridad			Coherencia			Relevancia		
	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken
17	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
18	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
19	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
20	4.00	.00	1	3.71	.75	0.9	4.00	.00	1
21	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
22	3.71	.75	0.9	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1
23	4.00	.00	1	4.00	.00	1	4.00	.00	1
24	3.71	.48	0.9	4.00	.00	1	4.00	.00	1
25	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1	4.00	.00	1
26	3.86	.37	0.95	4.00	.00	1	4.00	.00	1

Ambas dimensiones fueron analizadas por los jueces expertos en la categoría de suficiencia, obteniendo un acuerdo perfecto con un valor de 1 en el coeficiente V de Aiken.

Tabla 3

V de Aiken de la categoría de suficiencia por dimensión de análisis

Estadísticos descriptivos					
Dimensión 1: Conocimiento sobre TEA.			Dimensión 2: Necesidades del Docente		
Suficiencia			Suficiencia		
Media	D/S	V Aiken	Media	D/S	V Aiken
4.00	.00	1	4.00	.00	1

Con los resultados anteriormente descritos y tomando en consideración las recomendaciones emitidas por los jueces, principalmente relacionadas con la claridad y

precisión, se corrigieron en redacción 7 ítems. Cabe aclarar que durante esta fase no se elimina ninguno de los ítems solamente se realizan mínimas correcciones de estilo y redacción.

En este sentido, la nueva versión del instrumento validado continúa presentando 26 ítems y el mismo pasa a denominarse “Cuestionario sobre necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel primario” el cual presenta en forma breve las instrucciones y detalla en cada dimensión lo relevante sobre lo que se le consultará en los ítems respectivos.

Discusión

En el presente estudio se presenta la confección y validación de un instrumento que permite dar a conocer las necesidades del docente frente a procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de TEA según las directrices y compromisos mundiales tendientes a un avance en el área (UNESCO, 2015). A partir de las dimensiones evaluadas, este instrumento recopila información significativa respecto de las cinco categorías propuestas por Laspina-Olmedo & Montero (2023) al plantear, a partir de un análisis bibliográfico, la relevancia de evaluar en procesos de educación inclusiva aspectos pedagógicos, prácticos, de trabajo colaborativo, actitudinales y relacionados al desarrollo profesional. De esta forma, se pone de manifiesto la formación del profesorado con respecto a la temática de abordaje e indaga sobre las concepciones y necesidades alrededor de la atención específica del alumnado con este diagnóstico. Del mismo modo, a partir de las dimensiones sugeridas en este instrumento es posible analizar las actitudes de los y las docentes frente a la población con diagnóstico de TEA, sus creencias sobre roles y responsabilidades y sobre la eficacia de la educación inclusiva, aspectos que según Cullen et al. (2010) son primordiales de considerar al indagar sobre educación inclusiva.

Por tanto, posterior al análisis realizado mediante el juicio de expertos, el cuestionario resultante consta de 26 ítems dividido en 2 dimensiones de análisis, el cual brinda información relevante a las categorías concernientes al diagnóstico en estudio, el trastorno del espectro autista y las necesidades del docente en procesos de educación inclusiva.

A partir de la validación del instrumento “Cuestionario sobre necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con trastorno del espectro autista del nivel primario” es posible concluir que se han obtenido evidencias favorables acerca de su validez.

Al respecto, como principales ventajas de este instrumento se destacan: 1) Una alta validez de contenido obteniendo valores que indican un acuerdo casi perfecto entre los evaluadores. 2) Permite ser un instrumento con función diagnóstica en

instituciones educativas en las que estén por iniciar procesos de inclusión educativa con esta población ya que permite conocer al cuerpo docente que la compone en aspectos que impactan de forma directa la inclusión educativa en curso. 3) Debido a su formato y el tiempo de aplicación que conlleva hace que sea un cuestionario de fácil administración. De igual forma, esto permite que el análisis de los datos sea ágil y un proceso simplificado. 4) Asimismo, en virtud de la carencia de instrumentos evaluativos, el presente cuestionario puede constituirse en una herramienta valiosa, tanto para ser utilizada en procesos investigativos como en programas diagnósticos de mejoramiento escolar. 5) Permite identificar áreas de mejora tanto en la formación y capacitación del profesorado como en los apoyos que se brinden al docente.

En congruencia con lo anterior, como futuras líneas de investigación se considera relevante realizar investigaciones que conlleven el proceso de validación del instrumento en distintos contextos, realizando las adaptaciones y modificaciones necesarias con el fin de poder replicar su aplicación en otros entornos educativos. El aporte de nuevos instrumentos que evalúen y brinden información específica referente a los nuevos procesos de inclusión educativa son insumos válidos y necesarios para la toma de decisiones en el ámbito educativo que permitan construir un plan de acción basado en datos y de esta forma seguir favoreciendo este proceso actual de cambio.

Es importante mencionar que se encontraron algunas limitaciones, siendo una de ellas el país de procedencia de algunos de los expertos seleccionados, lo cual promovió que se dieran en el apartado concernientes a los aportes cualitativos sugerencias específicas al uso vocabulario inclusivo; sin embargo, las recomendaciones fueron analizadas por el equipo investigador y llegadas a consenso para su aplicación, modificando de forma breve algunos de los ítems.

Notas

¹ Doctoranda en Psicología, Universidad de Buenos Aires (Argentina); Licenciada en Educación Especial, Universidad de Costa Rica. Becaria doctoral, Universidad de Costa Rica (Costa Rica). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2536-5706>. E-mail: natalia.trejos@ucr.ac.cr

² Doctora en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata (Argentina); Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6842-318X>. E-mail: josefinarubiales@gmail.com

Referencias bibliográficas

American Psychiatry Association. (2022). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.; DSM-V-TR). American Psychiatry Association.

Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). Autismo. Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina*, 79(1), 16- 21. <https://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol79-19/s1/Pags.16-21Arberas.pdf>

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusive en el siglo XXI. Avances y desafíos. [Discurso principal]. Universidad de Murcia. <https://www.um.es/documents/1073494/11766712/Leccion-Santo-Tomas-2019-Pilar+Arnaiz.pdf/e58361e5-5cf0-4ac1-991e-0b6eaf89638b>.

Azorín, A., Arnaiz, P. & Maquilón, J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n75/1405-6666-rmie-22-75-01021.pdf>

Baron-Cohen, S. (1993) Autismo: Un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2, 81-90. [file:///Users/nataliatrejosbarris/Downloads/AUTISMO_UN_TRASTORNO_COGNITIVO_ESPECIFICO_DE_CEGUE%20\(1\).pdf](file:///Users/nataliatrejosbarris/Downloads/AUTISMO_UN_TRASTORNO_COGNITIVO_ESPECIFICO_DE_CEGUE%20(1).pdf).

Cabero, J. & Llorente, C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7 (2), 11-22. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/v7n2/art01.pdf>.

Casanova, M., Frye, R., Gillberg, C & Casanova, C. (2020). Comorbidity and Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychiatry* 11. 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.617395>

Celis, G. & Ochoa, M. (2022). Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, 65 (2), <http://doi.org/10.22201/fm.24484865.e.2022.65.1.02>.

Centros para el Control y la Prevención de enfermedades, (23 de marzo del 2023). *Prevalencia del autismo más alta, según los datos de 11 comunidades de la red de ADDM*. Centros para el Control y la Prevención de enfermedades. https://www.cdc.gov/spanish/mediosdecomunicacion/comunicados/p_autismo_032323.html

Contini, L. Astorino, F. & Manni, D. (2019). Estimación de la prevalencia temprana de Trastornos del Espectro Autista. Santa Fe, Argentina. *Boletín Técnico: Serie Zoológica*, 13(12), 21-25. <https://journal.espe.edu.ec/ojs/index.php/revista-serie-zoologica/article/view/1476>.

Cullen, J., Gregory, J. & Noto, L. (2010). The Teachers Attitudes toward Inclusion Scale (TATIS). Eastern Educational Research Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED509930>.

Echeita, G., Simón, C., Muñoz, Y., Palomo, R. & Echeita, R. (2020). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Escobar-Pérez, J. & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion.

Frith, U. (2003). *Autismo. Hacia una explicación del enigma*. 2da Edición. Psicología, Alianza Editorial.

González, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C. & Echeita, S. (2021). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: Una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53 (1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>.

González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Orgaz, B. & Poy, R. (2019). Development and validation of a questionnaire to evaluate teacher training for inclusion: the CEFI-R. *Universidad de Oviedo*,

Evaluación experta de contenido de un instrumento sobre necesidades del docente en procesos de inclusión educativa de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista en el nivel primario de instituciones educativas de Mar del Plata, Argentina

Aula Abierta (48) 2, 229-238. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.229-238>.

Hervás, A., Balmaña, N. & Salgado, M. (2017). Los trastornos del espectro autista (TEA). *Revista Pediatría Integral*, 21(2), 92-108. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-03/los-trastornos-del-espectro-autista-tea/>.

Hervás, A., & Rueda, I. (2018). Alteraciones de conducta en los trastornos del espectro autista. *Revista de Neurología*, 66(1), 31-38. <https://neurologia.com/articulo/2018031>

Jara, M. & Jara, P. (2018). Concepciones y prácticas evaluativas declaradas por los docentes em respuesta a las necesidades educativas especiales de carácter permanente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 59-77. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000200005>

Laspina, T. & Montero, D. (2023). Competencia inclusiva en la práctica docente: análisis bibliográfico y propuesta de categorización. *Alteridad*, (18), 2, 177-186. <https://doi.org/10.17163/alt.v18n2.2023.02>

Ley N° 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.

Manzano- Soto, N, Hernández, J., De la Torre, B y Martín, E. (2021). *Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC.AA. a través de la revisión de la normativa*. Editorial Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones; Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Maenner, M., Shaw, K., Bakian, A., Bilder, D., Durkin, M., Esler, A., Furnier, S., Hallas, L., Hall-Lande, J., Hud-son, A., Hughes, M. Patrick, M., Pierce, K., Poynter, J., Salinas, A., Shenouda, J., Vehorn, A., Warren, Z., Constantino, J.... Cogswell, M. (2021). Prevalence of Autism Spectrum Disorder among children aged 8 years. Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2018. *MMWR Surveillance Summaries*, 70(11), 1-16. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>.

Maenner, Z., Robinson, A., Amoakohene, E., Bakian, A., Bilder, D., Durkin, M., Fitzgerald, R., Furnier, S., Hughes, M., Ladd-Acosta, C., McArthur, D., Pas, E., Salinas, A., Vehorn, A., Williams S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R., ... Shaw, K. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries*, 72(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>

Martos-Pérez, J. y Pérez, I. (2011). Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista. *Revista de Neurología*. 52(1), 147-53. <https://www.aspergeraragon.org.es/wordpress/wp-content/uploads/2017/01/Una-aproximacion-a-las-funciones.pdf>.

Meneses, Y. & Salvatierra, A. (2021). Instrumentos de evaluación para el docente en la atención a la diversidad. *Natural Volatiles and Essential Oils*, 8(5), 9203-9224. file:// Downloads/ART_REVISIO%CC%81N_MENESES_SALVATIERRA%20(1).pdf

Merino, C. & Livia, J. (2009). Intervalos de confianza asimétricos para el índice de validez de contenido: Un programa Visual Basic para la V de Aiken. *Anales de Psicología*, 25 (1), 169-171. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71631/69111>.

Montiel, C. (2017). Identificación y evaluación diagnóstica en los trastornos del desarrollo. En Ruggieri, V. y Valdez, D. (Ed.), *Autismo: Del diagnóstico al tratamiento* (pp. 67- 84). Editorial

Paidós.

Morocho, K., et al, Sánchez, D. & Patiño, V. (2021). Perfil epidemiológico del autismo en Latinoamérica. *Salud y Ciencias Médicas*, 1(2), 14-25. <https://saludycienciasmedicas.uleam.edu.ec/index.php/salud/article/view/25/35>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2008). *Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad*. UNESCO. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2014). *Reunión mundial sobre la Educación para Todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228122_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de acción hacia una educación inclusiva de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137_spa.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Inclusión y educación: Todas y todos sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi.

Reinares, M. & Díez, L. (2023). Investigación sobre las últimas publicaciones respecto a la etiología del TEA. *Boletín de la Sociedad Vasco-Navarra de Pediatría*, 55, 42-48. http://www.svnp.es/web/sites/default/files/2024-01/42_48_Bol_Vasconav_124.pdf

Universidad de Sevilla. (s.f.). Cuestionario para profesorado de personas con autismo. Estudio de las NN.EE. del alumnado con TEA en la ciudad de Sevilla.

Velarde-Inchaustegui, M., Ignacio-Espíritu, M. & Cárdenas-Sosa, A. (2021). Diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista- TEA, adaptándonos a la nueva realidad, Telesalud. *Revista Neuropsiquiatría*, 84(3), 175-182. <https://doi.org/10.20453/mp.v84i3.4034>.

Apéndice

“Cuestionario sobre necesidades del docente en procesos de educación inclusiva de estudiantes con diagnóstico de trastorno del espectro autista (TEA) del nivel primario”

Sección A: Información y aspectos generales del TEA. Necesidad de Información

En esta sección se te interrogará sobre tu conocimiento con respecto al TEA. Por favor responder si el enunciado es Verdadero o Falso, en caso de no conocer la respuesta indicar No lo sé. No respondás al azar.

	Verdadero	Falso	No lo sé
1. El TEA es un trastorno generalizado del desarrollo y debe presentarse en un inicio temprano.			
2. Las personas con diagnóstico de TEA son personas superdotadas, con una capacidad intelectual superior.			
3. Las personas con diagnóstico de TEA viven en su propio mundo por lo que no manifiestan emociones.			
4. El TEA tiene diferentes grados de severidad.			
5. El TEA tiene un componente genético.			
6. Las personas con diagnóstico de TEA tienen dificultades para asimilar los cambios en la rutina diaria.			
7. Todas las personas diagnosticadas con TEA no se comunican de forma verbal por lo que utilizan otras formas de comunicación.			

8. Las personas con diagnóstico de TEA presentan movimientos estereotipados o repetitivos.			
9. Las personas con diagnóstico de TEA presentan dificultades persistentes en la comunicación e interacción social en diferentes contextos.			
10. Las personas con diagnóstico de TEA presentan dificultades para procesar los estímulos sensoriales.			
11. Las intervenciones conductuales son tratamientos eficaces para las personas con diagnóstico de TEA.			
12. El TEA tiene cura si se interviene de forma temprana.			
13. Una de las causas del TEA son las vacunas triple viral.			
14. El TEA es una condición que persiste para toda la vida.			
15. Las dietas especiales (sin caseína, sin gluten, sin lactosa, reducción de azúcares) son un tratamiento efectivo para las personas con diagnóstico de TEA.			
16. Las personas con diagnóstico de TEA tienen patrones de intereses restringidos y repetitivos.			

Sección B: Información sobre las necesidades del docente durante la intervención

En esta sección se te preguntará sobre el grado de acuerdo respecto a las necesidades que tienen los y las docentes para trabajar con estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula.

	1 Totalmente en des- acuerdo	2 En des- acuerdo	3 Ni de acuerdo ni en des- acuerdo	4 De acuer- do	5 Total- mente de acuerdo
1. Considerás necesario recibir capacitación específica sobre el TEA y los comportamientos asociados.					
2. Considerás necesario tener más información sobre la intervención en aula de personas con diagnóstico de TEA para apoyar su labor docente.					

<p>3. Considerás necesario contar con alguna habilidad personal específica para poder trabajar con estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula.</p>					
<p>4. Considerás necesario que la institución educativa cuente con algún recurso específico para la atención de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA.</p>					
<p>5. Considerás necesario contar con personas especialistas con los que se pueda consultar sobre cualquier duda que surja en la intervención de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA.</p>					

<p>6. Considerás importante contar con espacios y tiempos específicos designados para la coordinación con los profesionales que intervienen con tu estudiante con diagnóstico de TEA.</p>					
<p>7. Considerás necesario tener una formación académica específica sobre TEA para poder trabajar con un estudiante con esta condición en el aula.</p>					
<p>8. Considerás necesario un trabajo en equipo de diferentes profesionales para la intervención de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA en el aula.</p>					

Sección C: Opinión y apreciación personal.

1. ¿Cuál es tu opinión sobre la inclusión educativa de las personas con diagnóstico de TEA en las escuelas de nivel primario?
2. ¿Cuál es el área de intervención (social, comunicación, académica y/o conductual) que presenta mayores desafíos en tu labor docente en la inclusión educativa de los/las estudiantes con diagnóstico de TEA y por qué?

(Se autoriza el uso del cuestionario que se presenta, siempre que se cite el presente artículo).