

Validación preliminar de un cuestionario sobre educación inclusiva en contextos educativos de Paraguay y España: CEI-UGR-PY

Mario Rodolfo Meza Rodríguez – Universidad de Granada

Antonio Miñán Espigares – Universidad de Granada

Javier Sánchez Mendías – Universidad de Granada

Javier de la Hoz Ruíz – Universidad de Zaragoza

 0009-0007-1453-8652

 0000-0002-0291-4207

 0000-0002-0799-6010

 0000-0001-7670-5662

Recepción: 27.05.2026 | Aceptado: 27.06.2026

Correspondencia a través de **ORCID**: Mario Rodolfo Meza Rodríguez  **0009-0007-1453-8652**

Citar: Meza Rodríguez, MR, Miñán Espigares, A, Sánchez Mendías, J, & Hoz Ruíz, J (2026). Validación preliminar de un cuestionario sobre educación inclusiva en contextos educativos de Paraguay y España: CEI-UGR-PY. *REIDOCREA*, 15(42), 568-583.

Estudio de investigación de Tesis Doctoral

Área o categoría del conocimiento: Educación Inclusiva

Resumen: La educación inclusiva constituye un derecho fundamental y una prioridad para los sistemas educativos, aunque su implementación continúa enfrentando importantes desafíos, especialmente en contextos con alta diversidad cultural y social. En este marco, persiste la necesidad de disponer de instrumentos válidos y fiables que permitan evaluar sistemáticamente las prácticas inclusivas en los centros educativos. El presente estudio aporta evidencias iniciales de validez de contenido de un cuestionario para evaluar la educación inclusiva en educación primaria y secundaria, fundamentado en los principios del Index for Inclusion y en las directrices de la UNESCO. Se empleó un enfoque metodológico mixto basado en el juicio de siete personas expertas de Paraguay y España, complementado con el Índice de Validez de Contenido, el coeficiente V de Aiken y el Kappa de Fleiss. Los resultados evidencian un elevado nivel de acuerdo sobre la relevancia, coherencia y claridad de los ítems. Además, las observaciones cualitativas permitieron perfeccionar la redacción y la adecuación sociocultural del instrumento. El cuestionario constituye una herramienta prometedora para la evaluación de las culturas, políticas y prácticas inclusivas y establece una base sólida para futuras validaciones empíricas y procesos de mejora institucional.

Palabra clave: Educación Inclusiva

Preliminary Validation of a Questionnaire on Inclusive Education in Educational Contexts of Paraguay and Spain: CEI-UGR-PY

Abstract: Inclusive education is a fundamental right and a priority for contemporary educational systems; however, its implementation continues to face significant challenges, particularly in contexts characterized by high levels of cultural and social diversity. In this context, there remains a need for valid and reliable instruments capable of systematically assessing inclusive practices in educational settings. This study provides initial evidence of the content validity of a questionnaire designed to evaluate inclusive education in primary and secondary schools, based on the principles of the Index for Inclusion and UNESCO guidelines. A mixed-methods approach was employed, combining the judgments of seven experts from Paraguay and Spain with statistical techniques, including the Content Validity Index (CVI), Aiken's V coefficient, and Fleiss' Kappa. The results revealed a high level of agreement among the experts regarding the relevance, coherence, and clarity of the questionnaire items. In addition, qualitative feedback contributed to improving the wording, semantic precision, and sociocultural appropriateness of the instrument. The questionnaire represents a promising tool for assessing inclusive cultures, policies, and practices and provides a solid foundation for future empirical validation studies and institutional improvement processes.

Keyword: Inclusive Education

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un eje central de la agenda educativa internacional, al ser reconocida como un derecho humano fundamental y una condición clave para la construcción de sociedades más justas, equitativas y cohesionadas (UNESCO, 2020). Este enfoque busca garantizar que todo el alumnado, independientemente de sus características personales, sociales, culturales o funcionales, pueda acceder, participar y progresar en sistemas educativos que valoren

la diversidad como un recurso pedagógico. En este sentido, la inclusión no se limita a un objetivo didáctico, sino que constituye un principio ético y político que orienta la transformación de los sistemas educativos.

El desarrollo de la educación inclusiva ha sido el resultado de una revisión crítica de los modelos tradicionales de atención a la diversidad. Durante gran parte del siglo XX predominaron enfoques segregadores, que concebían la diferencia como un déficit individual a ser compensado mediante apoyos especializados y entornos separados. Posteriormente, se produjo un tránsito hacia modelos centrados en la equidad, la participación y la justicia social, que reconocen la diversidad como un valor inherente a las comunidades educativas (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2015). Desde esta perspectiva, la inclusión implica transformar las estructuras, culturas y prácticas escolares para garantizar que todos los estudiantes aprendan juntos, con los apoyos necesarios y en igualdad de oportunidades.

Un hito fundamental fue la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que estableció el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a ser escolarizado en centros ordinarios y reconoció la diversidad como una oportunidad de enriquecimiento educativo. Posteriormente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) reforzó este enfoque al consagrar el derecho a una educación inclusiva en todos los niveles del sistema educativo. Estos marcos impulsaron un cambio de paradigma que trascendió el acceso físico a la escuela, promoviendo transformaciones en los currículos, las prácticas pedagógicas, la organización escolar y las culturas institucionales.

En la actualidad, organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial coinciden en que uno de los principales desafíos del siglo XXI es garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, tal como se establece en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030 (UNESCO, 2020). Sin embargo, persiste una brecha significativa entre los principios de la inclusión y su implementación efectiva en los centros educativos. Esta brecha se manifiesta, entre otros factores, en la falta de herramientas sistemáticas que permitan evaluar de manera rigurosa en qué medida las políticas y prácticas escolares responden a los principios inclusivos.

Esta situación es especialmente relevante en contextos con alta diversidad cultural y social, como España y Paraguay, donde confluyen fenómenos asociados a la migración, la ruralidad, la desigualdad socioeconómica y la atención a la diversidad funcional (González Gil, 2017; Moraña, 2020). En estos escenarios, la ausencia de instrumentos válidos y confiables dificulta la identificación de fortalezas y áreas de mejora, limita la toma de decisiones informadas y obstaculiza la implementación de estrategias de mejora sostenibles. Por ello, la evaluación de las prácticas inclusivas constituye un componente clave para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos y coherentes con los principios de justicia social.

En este contexto, la literatura especializada destaca la importancia de desarrollar instrumentos de evaluación con adecuados niveles de validez y fiabilidad. Entre los procedimientos metodológicos más utilizados se encuentra el juicio de expertos o validación interjueces, que permite valorar la pertinencia, claridad y coherencia de los ítems de un instrumento a partir del consenso de especialistas en el área (Tristán-López, 2008; Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Tejada, 2022). Este tipo de validación es una etapa esencial en la construcción de instrumentos, ya que contribuye a asegurar que representen adecuadamente el constructo que se desea medir y que sean comprensibles y aplicables en distintos contextos educativos.

En consonancia con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo diseñar y obtener evidencias iniciales de validez de contenido de un cuestionario orientado a evaluar prácticas inclusivas en centros educativos de nivel primario y secundario. El instrumento se fundamenta en el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015) y en los lineamientos promovidos por la UNESCO, incorporando una perspectiva intercultural adaptada a los contextos educativos de Paraguay y España. De este modo, se busca aportar una herramienta metodológicamente sólida que facilite el análisis de las culturas, políticas y prácticas inclusivas, y contribuya a la toma de decisiones por parte de docentes, equipos directivos y responsables de políticas educativas. La investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿En qué medida los ítems del cuestionario presentan evidencias adecuadas de validez de contenido, según la valoración de expertos en términos de relevancia, coherencia y claridad?

Objetivos o hipótesis

A partir del análisis del estado de la cuestión, se identifica la necesidad de disponer de instrumentos metodológicamente sólidos que permitan evaluar las prácticas inclusivas desde una perspectiva integral y contextualizada. Aunque existen referentes internacionales consolidados, como el Index for Inclusion, persiste la necesidad de adaptar y validar herramientas que respondan a las características socioculturales de contextos específicos, como los sistemas educativos de Paraguay y España.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo diseñar y obtener evidencias iniciales de validez de contenido de un cuestionario orientado a evaluar las prácticas inclusivas en centros educativos de educación primaria y secundaria. El instrumento se fundamenta en los principios del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015) y en los lineamientos promovidos por la UNESCO, incorporando una perspectiva intercultural que favorezca su aplicación en ambos contextos educativos.

La investigación se articula en torno a la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida los ítems del cuestionario presentan evidencias adecuadas de validez de contenido, según la valoración de personas expertas en términos de relevancia, coherencia y claridad?

De forma complementaria, se plantea la siguiente hipótesis de trabajo:

H1. El cuestionario diseñado presentará niveles adecuados de validez de contenido, reflejados en elevados índices de relevancia, coherencia y claridad de los ítems, así como en un alto grado de acuerdo entre las personas expertas participantes en el proceso de validación.

Dado el carácter metodológico del estudio, esta hipótesis se orienta a comprobar la calidad del instrumento mediante procedimientos de validación de contenido, constituyendo el punto de partida para futuras fases de validación psicométrica con muestras amplias de docentes.

Método

Diseño del estudio

Se desarrolló un estudio metodológico de validación de contenido con integración complementaria de información cuantitativa y cualitativa procedente del juicio de

expertos y el análisis cuantitativo y cualitativo de las valoraciones obtenidas, con el propósito de obtener evidencias iniciales de validez de contenido del instrumento.

El proceso metodológico se desarrolló en tres etapas complementarias. En una primera fase se realizó la revisión bibliográfica y el diseño preliminar del cuestionario, tomando como referencia los principios del Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015), los lineamientos de la UNESCO (2020) y estudios previos sobre educación inclusiva en contextos interculturales. A partir de esta revisión se elaboraron los ítems y las dimensiones iniciales del instrumento.

Posteriormente, se llevó a cabo la validación de contenido mediante juicio de expertos. Los participantes valoraron cada ítem en términos de relevancia, coherencia y claridad a través de una escala tipo Likert de cinco puntos, además de realizar observaciones cualitativas orientadas a mejorar la redacción, precisión conceptual y adecuación intercultural del cuestionario.

Finalmente, se efectuó el análisis cuantitativo y cualitativo de las valoraciones obtenidas. Para ello se calcularon indicadores de validez de contenido y concordancia interjueces, complementados con el análisis interpretativo de las observaciones realizadas por los especialistas, con el propósito de optimizar la calidad técnica y conceptual del instrumento.

Participantes

Participaron siete expertos seleccionados mediante muestreo intencional, criterio utilizado para garantizar experiencia específica en educación inclusiva, evaluación educativa y formación docente. El panel estuvo integrado por profesionales de Paraguay y España con más de diez años de trayectoria en ámbitos relacionados con inclusión educativa, orientación, gestión institucional, investigación y políticas educativas.

La composición intercultural del grupo permitió incorporar perspectivas complementarias sobre las prácticas inclusivas en distintos contextos educativos y favoreció la identificación de posibles diferencias conceptuales, lingüísticas y contextuales en la formulación de los ítems. Esta diversidad profesional y contextual resulta especialmente relevante en estudios sobre inclusión educativa, considerando la necesidad de adaptar los instrumentos a las realidades socioculturales de aplicación (UNESCO, 2020)

Instrumento

El cuestionario fue diseñado siguiendo las dimensiones del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015), los estándares internacionales de la UNESCO (2020) y los trabajos de González Gil (2017). Se compone de 20 ítems distribuidos en tres dimensiones principales: “Convivencia en el Centro”, “Relaciones entre el Profesorado” y “Solidaridad”. Cada ítem se evaluó mediante una escala Likert de 1 a 5, donde 1 indica mínima relevancia, coherencia o claridad, y 5 máxima valoración. Este diseño permite cuantificar objetivamente el consenso entre expertos, al tiempo que facilita la integración de observaciones cualitativas que enriquezcan la interpretación de los resultados.

Procedimiento

Los expertos evaluaron cada ítem del cuestionario considerando tres criterios fundamentales: relevancia, coherencia y claridad. Para ello se utilizó una escala tipo

Likert de cinco puntos, donde las puntuaciones más altas indicaban una valoración más favorable del ítem respecto a cada criterio evaluado.

Además de las valoraciones cuantitativas, se incorporó un espacio abierto destinado a observaciones cualitativas, permitiendo a los participantes realizar sugerencias relacionadas con la redacción, precisión conceptual, pertinencia cultural y comprensión semántica de los ítems. Estas observaciones complementaron el análisis estadístico y contribuyeron a la mejora técnica y contextual del instrumento, aspecto considerado fundamental en los procesos preliminares de validación de contenido (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

La validación de contenido del cuestionario se realizó mediante el juicio de expertos, siguiendo las orientaciones metodológicas de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y otros autores especializados en validación de instrumentos educativos. Para garantizar la pertinencia y fiabilidad del instrumento, se conformó un panel de expertos mediante muestreo intencional, estrategia recomendada cuando se requiere la participación de evaluadores con conocimientos específicos en el objeto de estudio (Creswell & Plano Clark, 2017). Los criterios de selección incluyeron experiencia profesional, académica e investigadora en educación inclusiva, formación docente y evaluación educativa, así como experiencia en el diseño y aplicación de instrumentos de evaluación en contextos escolares.

El panel estuvo integrado por siete especialistas con más de diez años de trayectoria en las áreas mencionadas, lo que aportó una base sólida de criterio experto para la evaluación de los ítems. La distribución geográfica incluyó cuatro expertos de España y tres de Paraguay, lo que permitió incorporar una perspectiva intercultural relevante para asegurar la adecuación del cuestionario a distintos contextos socioculturales y educativos (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Esta diversidad facilitó la identificación de posibles diferencias idiomáticas, conceptuales o interpretativas, contribuyendo a la validez transcultural del instrumento.

Asimismo, se recopiló información sobre el perfil profesional, área de especialización y ámbito de actuación de cada experto, lo que permitió sistematizar el panel y garantizar la transparencia del proceso de selección. Esta información, presentada en la Tabla 2, respalda la idoneidad del grupo para evaluar la relevancia, coherencia y claridad de los ítems, fortaleciendo así la validez de contenido del instrumento y su aplicabilidad en futuras investigaciones.

Análisis estadístico

El análisis estadístico se ejecutó utilizando el software SPSS versión 25. Inicialmente, se calcularon medias y desviaciones estándar para cada ítem y dimensión, proporcionando una visión general del consenso entre jueces. Posteriormente, se aplicaron indicadores de validez de contenido: IVC de Lawshe (1975), coeficiente V de Aiken (1985) y Kappa de Fleiss (Fleiss et al., 2003), evaluando el grado de acuerdo interjueces. Complementariamente, se realizó un análisis cualitativo de los comentarios abiertos, clasificando y codificando las observaciones según criterios de relevancia, coherencia y claridad (Creswell & Plano Clark, 2017). Este enfoque mixto permite no solo verificar la validez estadística del cuestionario, sino también identificar oportunidades de mejora en la formulación de ítems y en su adecuación a contextos multiculturales.

Cabe destacar que la validación empírica en contextos escolares se plantea como siguiente fase de investigación, asegurando que los resultados del cuestionario puedan

aplicarse en condiciones reales y contribuyan a una evaluación más amplia de las prácticas inclusivas.

Resultados

Análisis descriptivo

El análisis descriptivo constituye la primera fase en la evaluación de la validez del cuestionario diseñado para medir la implementación de prácticas inclusivas en educación primaria y secundaria. Este análisis permite examinar la distribución de las puntuaciones otorgadas por los jueces expertos y proporciona una base inicial para identificar fortalezas y áreas que requieren ajustes antes de la aplicación empírica del instrumento. La interpretación detallada de las medias y desviaciones estándar por dimensión (tabla 1) ofrece información clave sobre la percepción de los expertos respecto a la relevancia, coherencia y claridad de cada ítem del cuestionario.

Tabla 1. Medias y desviaciones estándar por dimensión.			
Dimensión	Media	Desviación Estándar	Interpretación
Relevancia	4.86	0.38	Excelente
Coherencia	4.86	0.38	Alta coherencia
Claridad	4.57	0.53	Buena claridad, áreas de mejora

Los resultados muestran que las dimensiones Relevancia y Coherencia alcanzaron medias muy altas (4.86), indicando que los ítems fueron construidos con un alto nivel de alineación con los objetivos del estudio y con la literatura especializada en educación inclusiva, incluyendo los marcos del Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2015), la UNESCO (2020) y las adaptaciones contextuales locales de González Gil (2017). Este alto nivel de coincidencia refleja que los jueces consideraron que los ítems son altamente pertinentes para evaluar las prácticas educativas inclusivas, abarcando aspectos estructurales, pedagógicos y relacionales dentro de los centros educativos.

La dimensión Claridad, aunque también elevada, mostró una media ligeramente inferior (4.57) y una desviación estándar mayor (0.53), lo que evidencia una cierta heterogeneidad en la interpretación de algunos ítems. Esta variabilidad es esperable en estudios transculturales, donde las diferencias idiomáticas, culturales y educativas pueden influir en cómo los expertos comprenden ciertos enunciados, incluso cuando su relevancia y coherencia son indiscutibles (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Por ejemplo, ítems que incluyen términos como “comunidad educativa” o “prácticas colaborativas” generaron comentarios sobre la necesidad de definir de manera más explícita a los sujetos involucrados, distinguiendo entre alumnado, profesorado y familias, para reducir la ambigüedad y asegurar interpretaciones homogéneas.

El análisis descriptivo permitió también identificar ítems que, si bien eran percibidos como relevantes y coherentes, requerían ajustes de redacción para mejorar su claridad. Por ejemplo, un ítem relacionado con la participación de las familias en la planificación inclusiva presentaba estructuras complejas que podrían dificultar su comprensión. En consecuencia, se sugirió dividir el enunciado en dos frases más cortas, manteniendo el contenido original, pero optimizando la legibilidad.

La fase descriptiva, por lo tanto, no solo valida la estructura conceptual del cuestionario, sino que también sirve como una herramienta diagnóstica preliminar para anticipar ajustes necesarios en la redacción, garantizando que el instrumento sea comprensible y aplicable en diferentes contextos educativos y culturales.

Índice de Validez de Contenido (IVC)

El Índice de Validez de Contenido (IVC), propuesto por Lawshe (1975), se utilizó para evaluar la pertinencia de los ítems desde la perspectiva de expertos. En este estudio, se aplicó la adaptación del IVC a escalas tipo Likert, considerando como relevantes los ítems calificados como 4 o 5 por los jueces, siguiendo las recomendaciones de Tristán-López (2008) y Hernández-Sampieri & Mendoza (2018).

Los resultados muestran valores superiores a 0.91 en todas las dimensiones evaluadas (ver Tabla 2), lo que indica un consenso muy alto entre los expertos respecto a la pertinencia y coherencia de los ítems.

Tabla 2. Índice de Validez de Contenido		
Dimensión	IVC Total	Interpretación cualitativa
Relevancia	0.97	Validez excelente, consenso absoluto
Coherencia	0.97	Alta congruencia entre ítems e indicadores
Claridad	0.91	Buena validez, aunque con áreas de mejora

Estos resultados indican que el cuestionario refleja de manera fiel los constructos teóricos que pretende medir. La dimensión claridad, aunque también sólida, evidencia la necesidad de ajustes semánticos y léxicos, especialmente relevantes en contextos comparativos internacionales, donde ciertas expresiones pueden tener interpretaciones diferentes. Este hallazgo coincide con estudios previos que destacan la importancia de la revisión transcultural de los instrumentos, asegurando que los ítems sean comprensibles para diversos grupos lingüísticos y culturales (EASNIE, 2020; Fernández-Batanero & Colmenero Ruiz, 2022).

Coefficiente V de Aiken

El coeficiente V de Aiken (1985) se utilizó para complementar el IVC, cuantificando el grado de consenso entre los jueces en términos de relevancia, coherencia y claridad. Este índice es especialmente adecuado para escalas ordinales tipo Likert, como las empleadas en este estudio. Los resultados obtenidos fueron:

Tabla 3. Coeficiente V de Aiken		
Dimensión	V de Aiken	Nivel de consenso
Relevancia	0.96	Muy alto
Coherencia	0.96	Muy alto
Claridad	0.89	Alto

Los valores reflejan un consenso excepcional en relevancia y coherencia, corroborando la robustez conceptual del cuestionario. La menor puntuación en claridad refuerza la necesidad de ajustes léxicos y semánticos para garantizar una interpretación uniforme en contextos multiculturales. La literatura especializada señala que valores superiores a 0.80 se consideran evidencia sólida de consenso, por lo que los resultados obtenidos indican que el cuestionario posee alta confiabilidad interjueces (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008).

El coeficiente V de Aiken, complementando el IVC, confirma que los ítems no solo son pertinentes y coherentes, sino también técnicamente sólidos desde el punto de vista estadístico, lo que fortalece su aplicabilidad en estudios empíricos y comparativos.

Coefficiente Kappa de Fleiss

El análisis de concordancia global entre jueces se realizó mediante el coeficiente Kappa de Fleiss (Fleiss et al., 2003). El resultado obtenido fue 0.85, lo que indica una concordancia casi perfecta entre los siete expertos.

Tabla 4. Coeficiente Kappa de Fleiss			
Dimensión	Media	Desv. Estándar	Coef. Kappa de Fleiss
Relevancia	4.86	0.38	0.94
Coherencia	4.86	0.38	0.86
Claridad	4.57	0.53	0.88

Este nivel de concordancia evidencia la homogeneidad de las valoraciones y respalda la solidez metodológica del proceso de validación. La consistencia entre jueces sugiere que los ítems del cuestionario están bien contruidos, son comprensibles y se alinean de manera coherente con los objetivos de evaluación. Este hallazgo es crucial, dado que la aplicabilidad intercultural del instrumento depende de la claridad y congruencia de los ítems para diferentes grupos educativos.

Ajustes cualitativos y recomendaciones

El análisis cualitativo de los comentarios de los expertos permitió implementar ajustes significativos en el cuestionario, orientados a optimizar su claridad semántica, relevancia práctica y aplicabilidad intercultural, incluyendo la revisión semántica y léxica mediante la simplificación de estructuras complejas y la sustitución de expresiones locales por términos más universales; la sustitución de términos regionales, como reemplazar “centro escolar” por “institución educativa” para garantizar comprensión uniforme en distintos contextos culturales; la precisión de los sujetos implicados, especificando actores como profesorado, familias o estudiantes para reducir ambigüedades; la incorporación de lenguaje inclusivo, siguiendo recomendaciones de género y diversidad alineadas con los lineamientos de la UNESCO (2020); y la eliminación o modificación de ítems redundantes o sesgados, retirando aquellos que podían generar prejuicios o interpretaciones negativas, como preguntas que sugerían que el alumnado con necesidades específicas interrumpe la rutina del aula.

Estos ajustes no afectaron la estructura conceptual, pero mejoraron la comprensibilidad y la aplicabilidad del cuestionario, consolidándolo como una herramienta robusta para estudios empíricos, evaluaciones institucionales y comparaciones transculturales.

Implicaciones prácticas y académicas

La validación realizada demuestra que el cuestionario final es un instrumento confiable, relevante y coherente, capaz de medir de manera sistemática la implementación de prácticas inclusivas en escuelas primarias y secundarias, con aplicabilidad en investigación académica, permitiendo comparar la inclusión educativa en distintos contextos culturales y geográficos; en la formación docente, sirviendo como herramienta de reflexión y autoevaluación para profesorado y directivos; y en el ámbito de las políticas educativas, facilitando la identificación de áreas de mejora y la implementación de estrategias inclusivas sostenibles.

Contribuciones diferenciales del CEI-UGR-PY

Uno de los principales aportes del presente estudio radica en la construcción de un instrumento diseñado específicamente para contextos educativos interculturales

vinculados a Paraguay y España, considerando características sociopedagógicas que no siempre son contempladas en herramientas internacionales de evaluación de la educación inclusiva. Aunque existen instrumentos ampliamente reconocidos, como el Index for Inclusion, el CEI-UGR-PY busca ofrecer una herramienta de aplicación más breve y operativa, orientada a facilitar procesos diagnósticos iniciales en instituciones educativas de distintos niveles.

A diferencia de otros instrumentos de evaluación más extensos o complejos, el cuestionario propuesto prioriza la simplicidad de aplicación y comprensión, lo que favorece su utilización por parte de docentes, orientadores y equipos directivos en contextos con recursos limitados o con escasa disponibilidad de tiempo para procesos de evaluación institucional más amplios. Esta característica resulta especialmente relevante en instituciones educativas latinoamericanas, donde las condiciones organizativas y administrativas suelen dificultar la implementación de herramientas extensas de diagnóstico.

Asimismo, el instrumento incorpora un enfoque intercultural que considera la diversidad de realidades educativas presentes tanto en Paraguay como en España, integrando dimensiones relacionadas con participación, accesibilidad, convivencia y prácticas pedagógicas inclusivas. Esta adaptación contextual constituye un elemento relevante, ya que diversos estudios han señalado la necesidad de evitar la aplicación mecánica de instrumentos desarrollados en contextos socioculturales diferentes, sin procesos previos de adecuación conceptual y lingüística.

Otro aspecto diferencial del CEI-UGR-PY es su potencial utilidad como herramienta institucional de uso rápido para procesos de autoevaluación inicial. En este sentido, el cuestionario no pretende sustituir instrumentos de evaluación más amplios o procesos psicométricos complejos, sino aportar una herramienta preliminar que permita identificar fortalezas y necesidades relacionadas con la inclusión educativa dentro de los centros escolares. Desde esta perspectiva, su valor principal radica en favorecer procesos de reflexión institucional y generar información útil para la toma de decisiones pedagógicas y organizativas.

Reflexión crítica

A pesar de los excelentes resultados, se identificaron desafíos y limitaciones, incluyendo la necesidad de ajustes continuos en la claridad de algunos ítems según la diversidad cultural de los participantes; la limitación de la muestra de expertos, que aunque experimentada, se restringe a Paraguay y España, por lo que estudios futuros podrían incorporar otros contextos multiculturales; y la necesidad de realizar una validación empírica con alumnado y docentes para completar la evaluación de la funcionalidad del cuestionario en situaciones reales.

En conjunto, los hallazgos refuerzan la necesidad de instrumentos evaluativos que consideren tanto la dimensión teórica como la práctica de la inclusión, incorporando perspectivas culturales, lingüísticas y pedagógicas diversas.

Limitaciones y líneas futuras de investigación

El presente estudio constituye una fase preliminar orientada a obtener evidencias iniciales de validez de contenido del cuestionario CEI-UGR-PY, por lo que sus resultados deben interpretarse considerando ciertas limitaciones metodológicas. En primer lugar, la validación se sustentó en la participación de un número reducido de jueces expertos, lo que limita el alcance de las valoraciones realizadas y restringe la

posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos educativos o culturales. Aunque los expertos participantes contaban con experiencia en educación inclusiva y orientación educativa, la incorporación de un número mayor y más diverso de especialistas permitiría fortalecer la consistencia del proceso de validación.

Asimismo, el estudio se centró exclusivamente en la validez de contenido del instrumento, sin incluir procesos de validación empírica mediante aplicación piloto a muestras amplias de docentes, orientadores o equipos directivos. En consecuencia, todavía no es posible establecer con suficiente solidez propiedades psicométricas relacionadas con la estructura factorial, la consistencia interna o la estabilidad del cuestionario en diferentes contextos de aplicación.

En este sentido, futuras investigaciones deberían ampliar el proceso de validación mediante estudios empíricos que incorporen muestras más numerosas y heterogéneas, permitiendo realizar análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, así como estimaciones robustas de confiabilidad. Del mismo modo, resultaría pertinente comparar el desempeño del CEI-UGR-PY con otros instrumentos consolidados en el ámbito de la educación inclusiva, con el propósito de identificar sus aportes específicos, fortalezas y posibilidades de aplicación institucional.

A pesar de estas limitaciones, el estudio aporta una base inicial relevante para el desarrollo de herramientas contextualizadas de evaluación de prácticas inclusivas en contextos interculturales, especialmente en escenarios educativos de Paraguay y España, donde aún son escasos los instrumentos adaptados a las particularidades socio pedagógicas de ambos contextos.

Discusión

El presente estudio permitió obtener evidencias iniciales de validez de contenido de un cuestionario diseñado para evaluar prácticas, políticas y culturas educativas inclusivas mediante la técnica de juicio de expertos, utilizando un enfoque mixto que integró análisis cuantitativos y cualitativos rigurosos. Los resultados obtenidos reflejan una elevada calidad en los ítems del instrumento, destacando la relevancia y coherencia percibidas por los jueces, con medias de 4.86 en ambas dimensiones, y una muy buena claridad (media = 4.57). El coeficiente V de Aiken y el Índice de Validez de Contenido (IVC) confirmaron estas valoraciones, alcanzando cifras superiores a 0.89 en todos los casos, lo que evidencia un consenso significativo entre los expertos. Asimismo, el coeficiente Kappa de Fleiss (0.85) mostró una concordancia casi perfecta, reforzando la validez interjueces del cuestionario y demostrando que los ítems están bien contruidos, son comprensibles y se alinean con los objetivos de evaluación de la inclusión educativa.

Las observaciones cualitativas permitieron afinar aspectos léxicos y semánticos, mejorando la claridad del instrumento sin afectar su estructura conceptual. Entre los ajustes realizados se incluyen la sustitución de términos regionales por expresiones de mayor aplicabilidad intercultural, la especificación de los sujetos implicados en los ítems y la incorporación de un lenguaje inclusivo desde el punto de vista de género y diversidad. En conjunto, estos hallazgos indican que el instrumento validado posee propiedades sólidas para ser aplicado en investigaciones sobre educación inclusiva, tanto en contextos nacionales como internacionales, y puede constituirse en una herramienta útil para docentes, investigadores y responsables políticos que deseen evaluar, promover y transformar prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva.

No obstante, es necesario considerar ciertas limitaciones que pueden influir en la interpretación y generalización de los resultados. En primer lugar, el número de jueces

(n=7), aunque suficiente para análisis de validez de contenido, es limitado en términos de representatividad estadística. En segundo lugar, la procedencia geográfica de los jueces, proveniente de Paraguay y España, aporta riqueza comparativa pero también introduce posibles sesgos culturales que podrían afectar la percepción de claridad y terminología de algunos ítems. Por último, este estudio se centró exclusivamente en la validación de contenido; aún se requieren estudios adicionales que evalúen la validez de constructo y la fiabilidad interna mediante pruebas piloto en contextos escolares reales.

A partir de los resultados obtenidos, se proponen líneas de investigación y aplicación futura para fortalecer la utilidad del cuestionario, incluyendo la validación empírica en contextos escolares mediante la aplicación piloto del instrumento a una muestra amplia de docentes, equipos directivos y estudiantes con el objetivo de examinar su comportamiento psicométrico; el análisis factorial exploratorio y confirmatorio para determinar la estructura interna del cuestionario y afianzar su validez de constructo, asegurando que las dimensiones evaluadas reflejen fielmente los componentes de la inclusión educativa; la adaptación transcultural, mediante validaciones complementarias en otros países latinoamericanos y europeos que incorporen ajustes idiomáticos y culturales para garantizar su aplicabilidad y comparabilidad internacional; y la incorporación en procesos formativos e institucionales, integrando el cuestionario como parte de procesos de autoevaluación institucional o programas de formación docente continua, fomentando la reflexión sobre prácticas inclusivas y la mejora constante de la educación equitativa.

En conclusión, el cuestionario validado (ver anexo 1) presenta alta validez de contenido y consenso experto, constituye una herramienta preliminar sólida para evaluar prácticas inclusivas en diversas realidades educativas. Este estudio sienta las bases para el desarrollo de instrumentos rigurosos, culturalmente sensibles y adaptables a contextos educativos diversos, fortaleciendo la educación inclusiva en Paraguay, España y potencialmente en otros países. La investigación demuestra que la combinación de análisis estadísticos rigurosos con la incorporación de observaciones cualitativas permite construir instrumentos evaluativos confiables, que no solo miden la implementación de prácticas inclusivas, sino que también contribuyen al mejoramiento de políticas educativas y estrategias pedagógicas, promoviendo entornos de aprendizaje más equitativos y cohesionados para todos los estudiantes.

Referencias

- 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. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M., & Booth, T. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Arnaiz, P. (2012). Diez barreras para la inclusión: reflexiones desde la práctica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(3), 51–60.
- Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad: Observaciones. *Revista de Educación*, (349), 137-152.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Cabrera-Díaz, E., Reyes-Gaspar, P. L., & Charry-Méndez, S. (2022). Análisis de concordancia inter-jueces para medir factores protectores en salud en universitarios. *Revista Ciencia y Cuidados*, 19(1), 95-106.
- Castillo, P., Miranda, C., Norambuena, I., y Galloso, E. (2020). Validación de los instrumentos basados en el Index for Inclusion para el contexto educativo chileno. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 17-27.
- Cedillo-Quizhpe, C., Clavijo-Castillo, R., y Cabrera-Ortiz, F. (2023). Validación del cuestionario índice para la inclusión en la educación superior en la Universidad de Cuenca. *INNOVA Research Journal*, 8(2), 15-31. <https://doi.org/10.33890/innova.v8.n2.2023.2250>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.

- De Vicente-Yagüe, M. I. (2020). Diseño y validación de un cuestionario sobre inclusión educativa en secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 245–262. <https://doi.org/10.6018/rie.375781>
- EASNIE (European Agency for Special Needs and Inclusive Education). (2020). Inclusive Education Profile.
- Echeita, G., & Verdugo, M. Á. (2005). *La educación inclusiva: Contextos, voces y prácticas*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octaedro.
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3803.7923>
- Fernández-Batanero, J. M., & Colmenero Ruiz, M. (2022). Prácticas inclusivas en contextos multiculturales. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–60.
- Fernández-Batanero, J. M., & Colmenero Ruiz, M. J. (2022). Educación inclusiva y estrategias pedagógicas innovadoras en contextos multiculturales. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(2), 134–149. DOI: 10.15366/rei2022.15.2.007.
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural modifiability. In Presseisen, B. (Ed.) *Learning and thinking styles: Classroom interaction*. National Education Association.
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Paik, M. C. (2003). *Statistical Methods for Rates and Proportions* (3rd ed.). Wiley-Interscience.
- González Gil, F. (2017). *La educación inclusiva en la práctica docente*. Madrid: Síntesis.
- González Gil, F. (2017). *Percepción docente sobre prácticas inclusivas*. Madrid: Ediciones Académicas.
- González Gil, M. J. (2017). Educación inclusiva y mejora de la calidad educativa: una visión desde la equidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 1–17. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.2.293471>
- Guasch, R. F., y Sanahuja Gavalda, J. M. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44(1), 15–30.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (6.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0*. IBM Corp.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276–282.
- Moriña, A. (2020). Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1716738>
- Oliver, M. (1990). *The politics of disablement*. Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Oliver, M. (1998). ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?, en Barton, L. (comp.), *Discapacidad y sociedad*, Morata.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Sánchez Fuentes, S. (2023). *El Diseño Universal para el Aprendizaje: guía práctica para el profesorado*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Susinos Rada, T., & Rojas, S. (2024). *Mapa para no perderse en la Inclusión Educativa: prioridades emergentes según sus protagonistas*. Barcelona: Octaedro.
- Tejada, J. (2022). Ficha técnica: La validez de contenido por juicio experto. En J. Tejada (Coord.) et al., *Evaluación de aprendizajes en educación superior* (pp. 357–368). McGraw-Hill Interamericana
- Tristán-López, A. (2008). Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo. *Avances en Medición*, 6, 37–48.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report Summary 2020: Inclusion and education: All means all*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Victoria Maldonado, J.A. (2013). El Modelo social de la discapacidad: Una cuestión de derechos humanos. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. N° 138. pp. 1093–1109.

Anexos

El cuestionario completo se presenta en el Anexo para facilitar su utilización por otros investigadores.

CUESTIONARIO SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA CEI-UGR-PY

Se solicita su colaboración en el marco de una investigación doctoral desarrollada en la Universidad de Granada, cuyo objetivo es analizar la educación inclusiva desde una perspectiva comparada entre Paraguay y España. El estudio tiene como finalidad evaluar la efectividad de las prácticas educativas inclusivas a través de un cuestionario diseñado a partir de los principios de la inclusión, el enfoque del *Index for Inclusion* y las directrices internacionales en materia de educación inclusiva.

Su participación como persona experta resulta fundamental para valorar la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems que conforman el instrumento. A tal efecto, se le solicita que evalúe cada enunciado utilizando la escala propuesta, atendiendo a su adecuación para medir los objetivos planteados en la investigación.

Las respuestas serán tratadas de forma confidencial y utilizadas exclusivamente con fines académicos. Su colaboración contribuirá de manera significativa a garantizar la validez del cuestionario y al avance del conocimiento en el ámbito de la educación inclusiva.

Agradecemos sinceramente su tiempo y disposición para participar en este estudio.

Instrucciones: A continuación, encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con prácticas inclusivas en instituciones educativas. Por favor, valore cada afirmación utilizando la siguiente escala Likert: 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Suficiente, 4 = Bastante, 5=Mucho.

Marque con una 'X' la opción que mejor describa la realidad percibida en su institución educativa.

CULTURAS INCLUSIVAS

Ítem	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
CULTURAS INCLUSIVAS	1	2	3	4	5
Sentido de Comunidad					
1. ¿Se organizan jornadas de acogida al inicio del curso?					
2. ¿El profesorado, los estudiantes y las familias crean un sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa?					
3. ¿Los padres/tutores están bien informados sobre lo que ocurre en el centro escolar?					
4. ¿Las normas de convivencia están claramente escritas y elaboradas a partir de una amplia consulta y acuerdo con los estudiantes, los padres/tutores y el profesorado?					
Relaciones entre el profesorado					
5. ¿El profesorado mantiene buenas relaciones entre sí?					
6. ¿Todo el profesorado se siente valorado y apoyado por el equipo directivo?					
7. ¿Las dificultades en la colaboración entre el profesorado suelen ser discutidas y resueltas de forma constructiva?					
Solidaridad					
8. ¿Se promueven de forma activa las amistades de apoyo mutuo?					
9. ¿Los estudiantes invitan a otros compañeros a unirse a sus juegos, cuando ven que no tienen a nadie con quien hablar o jugar en los recreos y en la hora de la comida?					

10. ¿Todo el profesorado promueve relaciones positivas entre los estudiantes, tanto en el aula, los recreos, como en la entrada y salida del centro escolar?					
11. ¿Los estudiantes se piden ayuda unos a otros?					
12. ¿Los estudiantes son buenos compañeros de las personas que llegan de otras partes del mundo o pertenecen a etnias y culturas diferentes?					
13. ¿Se ayuda a los estudiantes a entender y prevenir actitudes discriminatorias como racismo y xenofobia?					
Información del Centro accesible e inclusiva					
14. ¿La información del centro escolar es accesible para todos; por ejemplo, está traducida a Braille, grabada en audio, lectura fácil, ¿o tiene la letra ampliada cuando es necesario?					
Establecimiento de valores inclusivos					
15. ¿En el centro escolar se fomenta la aceptación y valoración de las diferencias individuales?					
16. ¿Se reconoce que una cultura escolar que respeta la diversidad previene y reduce la discriminación?					

POLÍTICAS INCLUSIVAS

Ítem	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Principios					
17. ¿Las prácticas educativas del centro se basan claramente en principios de inclusión y equidad?					
18. ¿La institución educativa cumple efectivamente con la legislación sobre inclusión educativa?					
19. ¿El currículo es suficientemente flexible para adaptarse a las necesidades individuales?					
Formación del profesorado					
20. ¿El profesorado recibe formación adecuada para atender a la diversidad?					
21. ¿Se realizan actividades de desarrollo profesional sobre diversidad e inclusión?					
22. ¿Se fomenta el uso de tecnologías inclusivas para atender las necesidades del alumnado?					
Políticas					

23. ¿Existen sistemas efectivos para recolectar datos sobre inclusión que apoyen la toma de decisiones?					
24. ¿Los directores escolares fomentan activamente prácticas inclusivas?					
25. ¿Existe un plan de mejora conocido y consensuado por toda la comunidad educativa?					
26. ¿Hay intercambio activo de experiencias con centros de educación especial?					
Accesibilidad de los espacios					
27. ¿Todos los espacios del centro son físicamente accesibles?					
28. ¿Existe coordinación efectiva entre servicios educativos, de salud y sociales?					
29. ¿Las medidas adoptadas para eliminar barreras se utilizan como oportunidades para beneficiar al conjunto del alumnado?					

PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Ítem	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Metodología					
30. ¿Planifico las clases considerando explícitamente la diversidad del alumnado?					
31. ¿Utilizo estrategias pedagógicas variadas para atender las diferencias individuales?					
32. ¿Adapto la forma de comunicación para asegurar la inclusión de todo el alumnado?					
33. ¿Las actividades propuestas consideran la diversidad de intereses del alumnado?					
34. ¿Facilito múltiples formatos para la presentación de trabajos por parte del alumnado?					
35. ¿Aprovecho tecnologías para apoyar a estudiantes con dificultades específicas (lectura, escritura, etc.)?					
36. ¿Ofrezco oportunidades adicionales de aprendizaje fuera del horario regular?					
37. ¿Las actividades curriculares y extracurriculares son accesibles para todos los estudiantes?					
38. ¿Considero enriquecedora la presencia de estudiantes con necesidades específicas en mi aula?					

Recursos					
39. ¿Tengo habilidades para adaptar materiales didácticos según las necesidades individuales?					
40. ¿Se disponen de materiales curriculares accesibles (letra grande, audio, Braille)?					
Apoyo					
41. ¿Planifico actividades conjuntamente con el profesorado auxiliar (especialista)?					
42. ¿Creo que la mejor manera de proporcionar apoyo al alumnado es que el profesor auxiliar (especialista) se incorpore al aula en lugar de hacerlo en el aula específica de Educación Especial?					
43. ¿Es importante que además del profesor/a titular y el auxiliar (especialista) haya otros auxiliares, como profesor/a sombra (maestro mochilero), padres/madres, voluntarios/as?					
Evaluación					
44. ¿Adapto mi evaluación según las necesidades individuales del alumnado?					