

Febrero 2022
Vol. 9, No. 1

revie

Revista de Investigación y Evaluación Educativa

e-ISSN: 2409-1553
<https://revie.gob.do>

 **ideice**
Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

DESCRIPCIÓN

El Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (Ideice) es un órgano técnico del Ministerio de Educación de República Dominicana (MINERD), cuya misión es desarrollar procesos de evaluación e investigación, que aporten evidencias sobre la calidad educativa y fomenten la mejora continua del Sistema Educativo Dominicano.

Desde el 2014, el Ideice ha venido entregando semestralmente la Revista de Investigación y Evaluación Educativa (Revie), revista digital que cumple con el objetivo de divulgar los avances de las investigaciones realizadas por los expertos en el área de educación. Revie es un recurso interactivo y de libre acceso, que sirve para fomentar debates constructivos, que lleven a ideas y propuestas para la mejora del sistema educativo.

DIRECCIÓN EJECUTIVA DEL IDEICE

Dra. Carmen Caraballo

EQUIPO EDITORIAL

Director

Dr. Julián Álvarez Acosta

Editora

Mtra. Dilcia D. Armesto Núñez

Editores de sección

Mtra. Lidia Moreta

Mtr. Francisco Javier Martínez Cruz

Analista de Producción

M.A. Annette Viola

Revisores

Dra. Cristina Molina

Dr. Basilio Florentino

Dra. Consuelo Prado

Dr. Humberto Contreras

Dra. Marcelina Piña

Dr. Mario Cavani

Dra. Bilda Valentín

Mtra. Virgina Martínez

Mtra. María Elizabeth Ruiz

Mtra. Silvina Márquez

CONSEJO TÉCNICO

Soporte de tecnología

Ing. Miguel Frías Méndez

Lic. Iván Vargas

Sr. Gregory Santos

Diseño y maquetación

Lic. Natasha Mercedes Arias

Lic. Yeimy Olivier Salcedo

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. Julio Cabero Almenara

Dra. Carmen Llorente Cejudo

Dr. Héctor Valdés

Dra. Verónica Marín

Dr. Julio Ruiz Palmero

Dr. Juan Manuel Trujillo Torres

Dra. Consuelo Prado

Dr. Juan Jesús Gutiérrez Castillo

Dra. Margarita Carmenate

Dra. Mu-Kien Sang Ben

Dra. Jeanette Chaljub Hasbun

Dr. Alfredo Antonio Gorrochotegui

Dra. Ana María Ortíz

Dr. Daniel Enrique Ariza Gómez

Dr. Daniel Vargas Peña

Dr. Enrique Sánchez Rivas

Dra. Gladys Milena Vargas Beltrán

Dra. Gloria Calvo

Dra. Inmaculada Aznar Díaz

Dr. José Leopoldo Artiles Gil

Dra. Josefina Vijil

Dra. Liliana Montenegro

Lic. Luis Enrique Rodríguez

Dr. Marcos J. Villamán

Dra. Marta J. Lafuente

Dra. Morella Alvarado

Dr. Pablo Mella

Lic. Patricia Carolina Matos Lluberés

M.A. Pavel Corniel

Dr. Ramón Leonardo Díaz

Mag. Renato Operti

Dr. Rene Jorge Piedra de la Torre

Dr. Rodrigo Moreno Aponte

Dra. Aida Alexandra González Pons

Dra. Sandra Martínez Pérez

Dra. Sor Ana Julia Suriel Sánchez

Dra. Katusca Manzur Herra

Dr. Dustin Muñoz

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Atribución-NoComercial-Sin-Derivar 4.0 Internacional.



ÍNDICE

- 04** | **01. ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA SOBRE LAS AULAS ABIERTAS EN CENTROS REGULARES DE LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA)**
STUDY ON THE PERCEPTION OF PROFESSIONALS OF THE SCHOOL COUNSELLING ABOUT OPEN CLASSROOMS IN REGULAR CENTERS OF THE REGION OF MURCIA (SPAIN)
Arnaiz-Sánchez, Pilar • Alcaraz García, Salvador • Caballero García, Carmen María
- 27** | **02. LABORATORIO DE QUÍMICA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA: 3 SITUACIONES ABORDADAS**
CHEMISTRY LABORATORY IN SECONDARY EDUCATION: 3 SITUATIONS ADDRESSED
Fuenmayor Zafra, Ana • Morales-Toyo, Miguel
- 45** | **03. PARASITOSIS Y EFICIENCIA LECTORA DE LOS NIÑOS DE PRIMARIA EN DOS ESCUELAS DOMINICANAS**
PARASITOSIS AND READING EFFICIENCY OF CHILDREN IN TWO DOMINICAN SCHOOLS
Paulino Mencía, Francisco • Núñez Fidalgo, María Virtudes • Jiménez Pérez, Ramón Orlando
- 60** | **04. CONTEXTOS FAMILIARES Y SU IMPACTO EN LOS ENFOQUES DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO DE EDUCACIÓN DE REPÚBLICA DOMINICANA**
FAMILY CONTEXTS AND THEIR IMPACT ON APPROACHES TO LEARNING OF THE DOMINICAN REPUBLIC UNIVERSITY STUDENT OF EDUCATION
Montes De Oca Báez, Ginia • Fernández De Mejía, Amparo • Barca-Lozano, Alfonso
- 79** | **05. ESTRATEGIAS REFLEXIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA ARTES MARCIALES**
REFLECTIVE STRATEGIES FOR TEACHING THE SUBJECT MARTIAL ARTS
Portorreal García, Sandy Reynaldo • Blanco, Judit • Baptiste, Guio
- 94** | **06. PROCESOS DE LECTURA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS**
READING PROCESSES IN MEXICANS COLLEGE STUDENTS
Vásquez Ramos, Aurelio • Álvarez, María Cristina • Anastacio Marcos, Victoria

ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA SOBRE LAS AULAS ABIERTAS EN CENTROS REGULARES DE LA REGIÓN DE MURCIA (ESPAÑA)

STUDY ON THE PERCEPTION OF PROFESSIONALS OF THE SCHOOL COUNSELLING ABOUT OPEN CLASSROOMS IN REGULAR CENTERS OF THE REGION OF MURCIA (SPAIN)

  **Arnaiz-Sánchez, Pilar,**
Universidad de Murcia, España

  **Alcaraz García, Salvador,**
Universidad de Murcia, España

  **Caballero García, Carmen María,**
Universidad de Murcia, España

Recibido: 2022/01/29

Aceptado para su publicación: 2022/02/08

Publicado: 2022/02/09

RESUMEN

Los sistemas educativos deben ofrecer oportunidades para que todo el alumnado esté, aprenda y participe en escenarios de aprendizaje regulares. Este artículo tiene el objetivo de conocer la percepción de los orientadores sobre la contribución de las aulas abiertas especializadas en centros regulares a la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. A través de un diseño no experimental, descriptivo y tipo encuesta, participaron 72 orientadores que desarrollan su labor en estas aulas. Se utilizó un cuestionario ad hoc de 17 ítems de respuesta múltiple con escala tipo Likert (1-4). La mayoría de los participantes en el estudio mostraron una actitud positiva hacia la presencia de aulas abiertas especializadas en centros regulares como medida para la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Un análisis de clúster clasificó a los participantes en dos grupos de distinta valoración en función de la edad, experiencia laboral y servicio de orientación, existiendo diferencias estadísticamente significativas entre ellos. Estos resultados permiten concluir que existen distintas percepciones entre los orientadores sobre las implicaciones que, para la respuesta educativa a la diversidad del alumnado, tiene la presencia de aulas abiertas especializadas en centros regulares.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva, servicio de orientación, necesidades educativas especiales, aulas abiertas especializadas, actitud.

ABSTRACT

Educational systems must offer opportunities for all students for being, learning and participating in regular learning environments. The objective of this article is to know the perception of school counselors about the contribution of specialized open classrooms in ordinary centers to the inclusion of students with special educational needs. Through a non-experimental, descriptive and survey-type design, 72 counselors who work in these units participated. An ad hoc 17 item multiple-choice questionnaire with a Likert-type scale (1-4) was used. Most of the study participants show a positive attitude of the existence of specialized open classrooms in ordinary centers as a measure for the inclusion of students with SEN. A cluster analysis classified the participants into two groups with different assessments based on age, work experience and guidance service, with statistically significant differences between them. These results allow us to conclude the existence of different perceptions among counselors about the implications that the existence of special units in regular centers has for the response to student's diversity.

KEYWORDS

Inclusive education, educational guidance, special needs education, specialized open classrooms, attitudes.

1. INTRODUCCIÓN

La respuesta educativa a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado es una cuestión que ha preocupado a lo largo de la historia a los representantes políticos, investigadores y profesionales de la educación (Boroson, 2017). La literatura científica señala que esta preocupación es más acentuada en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) (Ainscow, 2020). Siguiendo lo establecido en la ley de educación que rige el sistema educativo español (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación):

Se entiende por alumnado que presenta NEE, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (p. 122910).

Los estudios que analizan el recorrido histórico de la atención a la diversidad destacan distintas etapas en la concepción sociocultural de la respuesta educativa al alumnado con NEE (Naicker, 2018). Estas etapas oscilan desde épocas históricas que secundan un enfoque excluyente, hasta la actualidad donde la manera de abordar la diversidad se basa en el paradigma de la inclusión educativa. De este modo, se comprueba que los sistemas educativos han evolucionado desde un modelo que excluía al alumnado con NEE de su derecho a la educación, pasando por un periodo integrador, hasta un modelo basado en la educación inclusiva, que es el imperante en la actualidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015). Este nuevo planteamiento reconoce y considera que todo el alumnado, especialmente aquel que se encuentra en una situación de riesgo de exclusión educativa y social, como es el alumnado con NEE, debe ver garantizado su derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad en los centros y aulas regulares (Butt, 2016; Echeita, 2019; Sundqvist y Hannås, 2021). En este sentido, tal y como exponen González-Gil *et al.* (2019):

La inclusión es algo más que integrar a los alumnos en el sistema y, por ende, en el aula regular; supone una modificación de todo el contexto educativo, con especial énfasis en las creencias vigentes en el mismo y en las prácticas educativas que en él se desarrollan (p. 244).

Para Arnaiz (2019a), la educación inclusiva debe entenderse como un proyecto de participación profesional, social y ciudadana que requiere procesos de cambio y mejora en las escuelas para proporcionar la acogida, el aprendizaje y el bienestar a todos los alumnos y alumnas. Por tanto, la educación inclusiva se concibe como un proceso continuo de cambio, que busca encontrar mejores

caminos dentro del sistema educativo regular para responder a la diversidad y, de este modo, asegurar el éxito escolar de todo el alumnado, sin posible excepción (Ainscow *et al.*, 2006; Kiuppis, 2014). Además, cabe destacar que el desarrollo del modelo inclusivo envuelve diversos principios que se encuentran fuertemente relacionados, siendo fundamental la participación escolar, la personalización de la enseñanza, la calidad educativa, la justicia social y la democracia (Haug, 2017).

A fin de avanzar hacia el modelo de escuela inclusiva, a finales del siglo XX, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, publicó la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las NEE (UNESCO, 1994). En ella, se instaba a los Estados a promover sistemas educativos inclusivos que garantizaran oportunidades para lograr la presencia, el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en escenarios regulares de aprendizaje. A partir de entonces, el énfasis por la inclusión educativa se ha visto plasmado en documentos y tratados posteriores como, por ejemplo, la Declaración de Incheon (UNESCO 2015), en la que se establecieron 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a alcanzar en el año 2030, estando dirigido el cuarto ODS a la creación de una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

Así, desde la Declaración de Incheon, han sido muchas las transformaciones realizadas para conseguir una educación inclusiva (Meijer y Watkins, 2019), pero también son variados y complejos los retos que todavía quedan por abordar (Arnaiz, 2019b). Por ejemplo, es necesario avanzar en el debate contrapuesto entre la educación especial y la educación inclusiva (Florian, 2019) y, entre esta última, y su relación con el concepto de discapacidad (Kiuppis, 2014). Otro de los retos que se presentan para alcanzar la inclusión educativa es conocer las valoraciones de la comunidad educativa sobre la idoneidad de prácticas y medidas que se definen inclusivas como, por ejemplo, las aulas específicas en centros educativos regulares, así como las barreras o facilitadores que se desprenden de su funcionamiento y organización (coordinación entre docentes, formación del profesorado, diseño y desarrollo curricular, disposición de recursos personales, materiales y espaciales).

Una de las medidas específicas de atención a la diversidad presentes en el contexto español son las aulas especiales, que escolarizan al alumnado con NEE graves y permanentes que precisan de apoyos extensos y generalizados en la mayoría de las áreas del currículo. Estas aulas pueden estar ubicadas en centros de educación especial o en centros educativos regulares. Cuando se ubican en centros regulares adoptan diferentes denominaciones, concretamente, en la Región de Murcia (España), se denominan aulas abiertas especializadas. Estas posibilitan que alumnado, tradicionalmente escolarizado en centros de educación especial, pueda escolarizarse en las citadas aulas en centros regulares. De esta forma, tienen la posibilidad de compartir tiempos, espacios, aprendizajes, sentimientos y vivencias con el resto del

alumnado en el centro regular, con la finalidad de que su proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo más inclusivo posible (Orden de 24 de mayo de 2010).

En el contexto anglosajón es frecuente que las aulas abiertas en centros educativos regulares se identifiquen con distintos nombres, entre los que se destacan: “special classrooms”, “resource rooms y “self-contained classrooms” (Waitoller, 2020) o, también, “designated units” (Department for Education of United Kingdom, 2015). En el contexto del Estado español, en función de su filosofía y organización, estas aulas se identifican con diversa nomenclatura (Martínez *et al.*, 2019) y se erigen como una de las propuestas de escolarización con mayor proyección en la política educativa nacional. En concreto, según Alcaraz y Arnaiz (2020), el incremento de alumnado con NEE graves y permanentes escolarizado en unidades especiales en centros educativos regulares ha sido de 82.91% en la última década, lo que evidencia una tendencia de escolarización que trata de aproximar al alumnado con NEE a contextos regulares.

El análisis y funcionamiento de las aulas especiales en centros educativos regulares, como son las aulas abiertas especializadas, se ha abordado en la investigación (Arnaiz y Escarbajal, 2021; García-Guzmán, 2021). Así, se ha estudiado su organización y estructura (Alcaraz y Caballero, 2021), la coordinación interprofesional (Porto y Alcaraz, 2020), las características psicopedagógicas del alumnado (Caballero *et al.*, 2021) y su éxito educativo (Porto *et al.*, 2021). En estos estudios se señala que la etapa educativa, los perfiles profesionales de los docentes y la titularidad del centro en el que se ubica el aula especial son variables que influyen en la percepción de los profesionales implicados en ella.

El funcionamiento de esta medida requiere la participación de toda la comunidad educativa y que sean atendidas por un equipo docente constituido por profesorado especialista en apoyo educativo y profesorado de centro regular. Además, los centros que desarrollan este tipo de aulas cuentan con la atención sistemática de los servicios de orientación educativa. De este modo, estos servicios asumen un papel crucial en el sistema educativo, en general (González y Viera, 2019; Hernández y Mederos, 2018, Mažgon *et al.*, 2018) y en el funcionamiento de las aulas abiertas, en particular (Escarbajal y Guirao, 2021).

En el marco de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, al igual que ocurre en otros territorios nacionales, los servicios de orientación tienen una estructura diferenciada en función de la etapa educativa en la que desarrollan su labor. En este sentido, en los centros públicos y privados concertados de educación infantil y primaria, estos servicios adoptan la estructura de Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP). Sin embargo, en los centros de educación secundaria el servicio de orientación existente es el Departamento/Unidad de Orientación (DO).

Los EOEP están constituidos por “Personal Docente (Profesores de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Psicología y Pedagogía, Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad y, cuando sea necesario, por maestros especialistas en Audición y Lenguaje) y Personal de Administración y Servicios” (Orden de 24 de noviembre de 2006, p. 35528). En cambio, los DO están conformados por “profesionales diferentes (profesor de Psicología y Pedagogía, especialistas en Pedagogía Terapéutica, especialistas en Audición y Lenguaje, profesores de Apoyo a los Ámbitos, profesores de Formación y Orientación Laboral, profesores Técnicos de Servicio a la Comunidad, maestros de Compensatoria, fisioterapeutas)” (Resolución de 3 de septiembre de 2003, p.2), variando su configuración según las enseñanzas que ofrezca el centro educativo y las necesidades educativas del alumnado. Estos equipos profesionales – tanto EOEP como DO-, tratan de dar respuesta a las necesidades de orientación que presenta la comunidad educativa de los centros educativos en las distintas etapas educativas. Siguiendo lo expresado en Grañeras y Parras (2008), la orientación educativa es un proceso continuo y sistemático que ayuda a todas las personas en todos sus ámbitos, dando una atención especial a la prevención y al desarrollo integral a lo largo de toda la vida, siempre teniendo en cuenta la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Grañeras y Parras (2008) realizan un trabajo sobre los modelos y las estructuras institucionales de la orientación educativa en España, destacando las diferencias existentes entre ambas estructuras –EOEP y DO-. Además, estas diferencias se han resaltado en la investigación educativa. Así, Miranda *et al.* (2018) hallan diferencias en el desarrollo de modelos de respuesta a la diversidad, según la estructura en la que el profesional de la orientación realiza su labor. Asimismo, Vélaz-de-Medrano *et al.* (2013) informan de la existencia de diferencias formativas y competenciales entre los profesionales de ambas estructuras. Según Monarca y Simón (2013), las funciones de los servicios de orientación pueden organizarse en los siguientes ámbitos de actuación: “institucional-docente, escolar, personal, vocacional, comunitario y familiar” (p. 125).

En este sentido, es necesario conocer las valoraciones de los agentes participantes en las aulas abiertas especializadas en centros educativos regulares, como son las de los orientadores, sobre la idoneidad de esta medida para dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Consideran que la escolarización en estas aulas favorece el proceso de aprendizaje del alumnado con NEE? ¿Creen que el alumnado destinatario de esta medida obtiene beneficios sociales por estar escolarizado en el mismo centro que alumnado con desarrollo típico? ¿Consideran que las aulas abiertas enriquecen el centro educativo regular? Y, por último, ¿creen que esta medida de atención a la diversidad favorece la inclusión del alumnado con NEE?

Para el caso específico de las aulas abiertas en centros educativos regulares se ha estudiado la valoración de las familias (De Haro *et al.*, 2020) y de los profesionales educativos (Arnaiz *et al.*, 2021;

Escarbajal y Guirao, 2021), pero hay escasa evidencia de la opinión de los profesionales de la orientación educativa en relación a las implicaciones de la presencia de aulas abiertas especializadas en centros regulares para la inclusión educativa del alumnado con NEE.

Por consiguiente, este trabajo tiene el objetivo general de conocer la percepción que los profesionales de los servicios de orientación tienen sobre la contribución de las aulas abiertas en centros educativos regulares a la inclusión del alumnado con NEE. Los objetivos específicos que se desprenden de este objetivo general son: 1) Identificar dimensiones del cuestionario y conocer la fiabilidad del instrumento de recogida de información, 2) Conocer la valoración de los profesionales de la orientación educativa sobre las implicaciones de las aulas abiertas en centros regulares, e 3) Identificar agrupaciones de los profesionales de los servicios de orientación en función de la valoración que realizan de las aulas abiertas en centros regulares.

2. METODOLOGÍA

2.1. DISEÑO

El diseño de investigación ha seguido un enfoque cuantitativo, tipo descriptivo no experimental a través de la técnica de encuesta. Se recurrió a un enfoque no experimental pues el propósito de la investigación fue describir la percepción de los servicios de orientación sobre las aulas abiertas, por ello, se trata de una muestra con la que no se ha tenido una manipulación directa (McMillan y Schumacher, 2010). Dentro de los estudios de corte no experimental, se recurrió a una investigación de tipo descriptivo, pues este estudio, como plantean Hernández-Sampieri *et al.* (2006), trata de explicitar los perfiles de percepción de los participantes en relación a las aulas abiertas en centros regulares.

2.2. MUESTRA

La población de este estudio está formada por el conjunto de profesionales de la orientación que desarrollan su labor en aulas abiertas en centros educativos regulares de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). El universo lo constituyen 82 orientadores. La muestra participante fue de 72 orientadores, que representan el 87.8% del universo, con un nivel de confianza del 95% y un error muestral del 5% (McMillan y Schummacher, 2010).

Como muestra la Tabla 1, del total de participantes, el 13.9% son hombres y el 86.1% mujeres. La media de edad es de 45.3 años. El 63.9% desarrollan su labor de orientación educativa en un Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica (EOEP) y el 36.1% en un Departamento de Orientación (DO). El 52.8% cuenta con una experiencia laboral de entre 1 y 15 años, y el 47.2% superior a 15 años. El 73.6%

desarrolla su función orientadora en aulas abiertas ubicadas en centros de educación infantil y primaria, y el 26.4% en unidades de centros de educación secundaria. Por último, el 70.8% centra su labor profesional en centros educativos de titularidad pública y el 29.2% en centros educativos privados.

TABLA 1.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA PARTICIPANTE

VARIABLE	PORCENTAJE	VARIABLE	PORCENTAJE
Sexo		Función	
Hombres	13.9%	EOEP	63.9%
Mujeres	86.1%	Departamento de Orientación	36.1%
Edad		Experiencia laboral	
20-30 años	1.4%	Entre 1-5 años	12.5%
31-40 años	26.1%	Entre 6-10 años	9.7%
41-50 años	47.8%	Entre 11-15 años	30.6%
Más de 50 años	24.6%	Más de 15 años	47.2%
Etapa educativa		Titularidad del centro	
Educación infantil y primaria	73.6%	Pública	70.8%
Secundaria	26.4%	Privada concertada	29.2%

Siguiendo a McMillan *et al.* (2005), para la selección de la muestra se recurrió a un muestreo probabilístico tipo aleatorio simple, pues todos los participantes tenían la misma probabilidad de ser elegidos.

2.3. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Para la recogida de información se recurrió a la técnica de encuesta y se elaboró un cuestionario *ad hoc*, denominado “EVABIMUR: Cuestionario Orientadores”. Este cuestionario se componía de 17 ítems de respuesta múltiple con escala tipo Likert con valores de 1 a 4, donde el valor 1 correspondía a “Totalmente en desacuerdo” y el 4 a “Totalmente de acuerdo”.

Los ítems del cuestionario se organizaron en dos dimensiones:

- Datos identificativos. Esta dimensión se compone de cuatro ítems referidos a conocer la edad, sexo, experiencia laboral y servicio de orientación en el que desarrolla su labor.
- Valoración de aulas abiertas en centros regulares. Compuesta por trece ítems, esta dimensión trata de indagar sobre la percepción de los participantes sobre las implicaciones y barreras de las aulas abiertas en centros regulares.

Para la obtención de evidencias de validez de contenido, en primer lugar, se realizó una revisión sistemática de la literatura sobre este ámbito para el diseño y construcción del cuestionario y, en segundo lugar, el cuestionario elaborado se sometió a la técnica de juicios de expertos. En esta técnica participaron nueve expertos en educación inclusiva y/o en metodología que cumplimentaron una guía que el equipo investigador diseñó *ad hoc* para recoger sus valoraciones. En tercer y último lugar, se construyó el cuestionario definitivo a través de la incorporación de estas valoraciones al cuestionario inicial planteado.

2.4. PROCEDIMIENTO

El cuestionario de recogida de información fue informatizado y administrado a través de la plataforma informática de la Administración en materia educativa de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (España). Previamente al envío del cuestionario a los participantes, se envió una carta de invitación a la muestra invitada (todos los profesionales de la orientación educativa que desarrollan su labor en aulas abiertas en centros regulares). En esta carta se presentó el equipo investigador y se describió el objetivo y el planteamiento de la investigación. Además, siguiendo las indicaciones de la comisión de ética en la investigación, se elaboró una declaración de consentimiento informado que los participantes debían firmar antes de cumplimentar el cuestionario digital.

2.5. VARIABLES

En esta investigación se han tenido en cuenta variables predictoras y variables de criterio. Las variables predictoras han sido el sexo, la edad, la experiencia laboral, la titularidad del centro (público y privado), la etapa educativa y la estructura en la que el profesional de la orientación desarrolla su labor. Las variables criterio estuvieron conformadas por todos los ítems que formaron la dimensión *Valoración hacia la inclusión de la medida* con cuatro opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo.

2.6. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de datos se recurrió al análisis factorial exploratorio para la reducción de datos del cuestionario en factores, a partir del cual los ítems del cuestionario se agruparon en unidades de análisis, organizadas sobre diferentes tópicos. Para el cálculo de las evidencias de fiabilidad se empleó el Alfa de Cronbach. Para conocer la valoración de los participantes se recurrió, por un lado, a la estadística descriptiva, utilizando los estadísticos porcentajes y medias. Por otro lado, se utilizó la estadística inferencial para valorar la existencia de diferencias entre las variables predictoras (sexo, edad, etapa educativa, estructura de orientación, titularidad del centro y experiencia laboral). Se recurrió a la estadística no paramétrica a través de las pruebas no paramétricas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney, pues las variables de estudio no obedecían a una distribución normal al no cumplir con el principio de normalidad (prueba de Kolmogorov-Smirnov, $p < .001$) y homocedasticidad (prueba de Levene, $p < .005$). Y, por último, se utilizó un diseño correlacional multivariante, mediante la técnica del análisis de clúster bietápico, para identificar agrupaciones de los participantes según la valoración que realizaron del aula abierta. El análisis de posibles diferencias estadísticamente significativas entre clústeres se llevó a cabo con las pruebas U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis. El nivel de significación estadística que se utilizó fue de $\alpha = .05$. Para la realización de estos análisis se utilizó el software estadístico SPSS v. 24.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

La exposición de resultados se organizará en torno a los objetivos específicos establecidos.

Así, en relación al objetivo específico 1, *Identificar dimensiones del cuestionario y conocer la fiabilidad del instrumento de recogida de información*, se realizó un estudio de la estructura factorial del cuestionario (ver Tabla 2). Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax (eigenvalue = 1). El análisis arroja cinco factores que explican el 25.55% (factor 1), 14.79% (factor 2), 10.04% (factor 3), 8.50 (factor 4) y 7.79% (factor 5), con una varianza total explicada, por consiguiente, del 66.69%.

TABLA 2.

VARIANZA TOTAL EXPLICADA DEL CUESTIONARIO EVABIMUR: CUESTIONARIO ORIENTADORES

COMPONENTE	AUTOVALORES INICIALES			SUMAS DE EXTRACCIÓN DE CARGAS AL CUADRADO			SUMAS DE ROTACIÓN DE CARGAS AL CUADRADO		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3.322	25.553	25.553	3.322	25.553	25.553	2.376	18.278	18.278
2	1.924	14.797	40.350	1.924	14.797	40.350	1.986	15.278	33.556
3	1.305	10.040	50.390	1.305	10.040	50.390	1.608	12.368	45.925
4	1.106	8.505	58.895	1.106	8.505	58.895	1.381	10.622	56.546
5	1.014	7.798	66.693	1.014	7.798	66.693	1.319	10.146	66.693

Específicamente, este trabajo se centra en el factor 1, conformado por cinco ítems (ver Tabla 3). Los ítems que se agrupan en este factor o dimensión conforman un grupo de variables que tienen un significado común (valoración hacia la inclusión de las aulas abiertas especializadas), y hacen referencia a la valoración de los orientadores sobre las implicaciones que tienen las aulas abiertas especializadas en centros regulares.

TABLA 3.

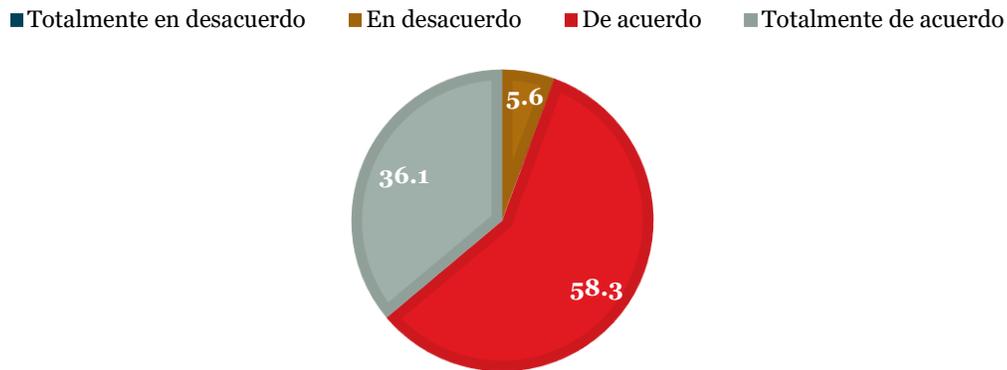
DIMENSIONALIDAD DEL FACTOR 1 DEL CUESTIONARIO EVABIMUR: CUESTIONARIO ORIENTADORES

ÍTEM	VALOR
Ítem 1. El alumno del aula abierta se beneficia de la socialización en el aula de referencia.	.823
Ítem 2. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?	.781
Ítem 3. El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y espacios que comparte con el alumnado del centro.	.774
Ítem 4. La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje.	.438
Ítem 5. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?	.405

Para el cálculo de la consistencia interna de este factor, se ha utilizado el coeficiente de alfa de Cronbach. Los resultados muestran un alfa de .742, lo que indica, según Streiner (2003), un indicador de fiabilidad aceptable que, además, no se incrementa si alguno de los ítems es eliminado.

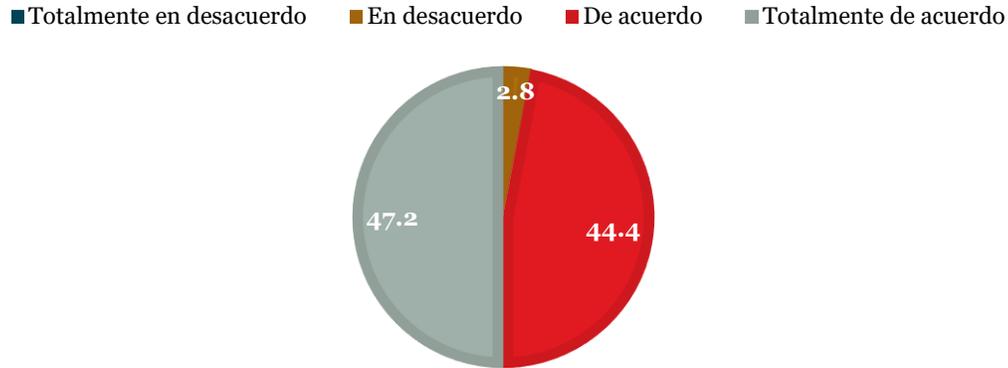
En relación al objetivo específico 2, Conocer la valoración de los profesionales de la orientación educativa sobre las implicaciones de las aulas abiertas en centros regulares, se ha hallado que, en relación al ítem 1, (El alumno del aula abierta se beneficia de la socialización en el aula de referencia), el 58.3% de los participantes está “de acuerdo” con esta afirmación, el 36.1% “Totalmente de acuerdo” y el 5.6% “En desacuerdo”, como se puede apreciar en la Figura 1.

FIGURA 1.
RESULTADOS DEL ÍTEM 1



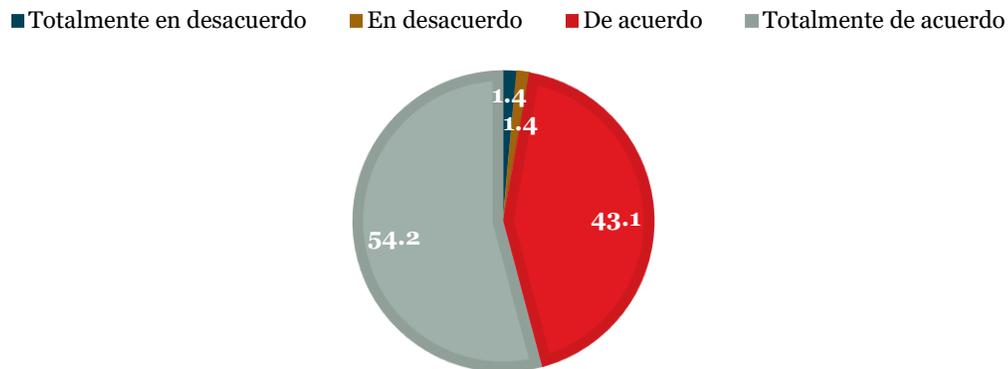
En relación al ítem 2, (¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?), como muestra la Figura 2, el 47.2% de los participantes responde “Totalmente de acuerdo”, el 44.4% “De acuerdo” y, tan solo, el 2.8% “En desacuerdo”. Ningún participante está “Totalmente en desacuerdo” con que las aulas abiertas en centros regulares favorezcan la inclusión del alumnado con NEE.

FIGURA 2.
RESULTADOS DEL ÍTEM 2



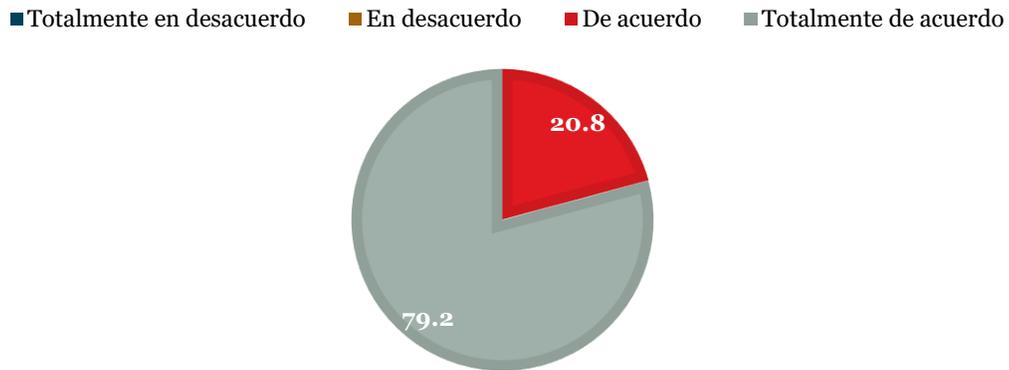
En relación al ítem 3, (El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes y espacios que comparte con el alumnado del centro), el 54.2% opina que “Totalmente de acuerdo”, el 43.1% “De acuerdo”, el 1.4% “En desacuerdo” y el 1.4% “Totalmente en desacuerdo”. Estos resultados se ilustran en la Figura 3.

FIGURA 3.
RESULTADOS DEL ÍTEM 3



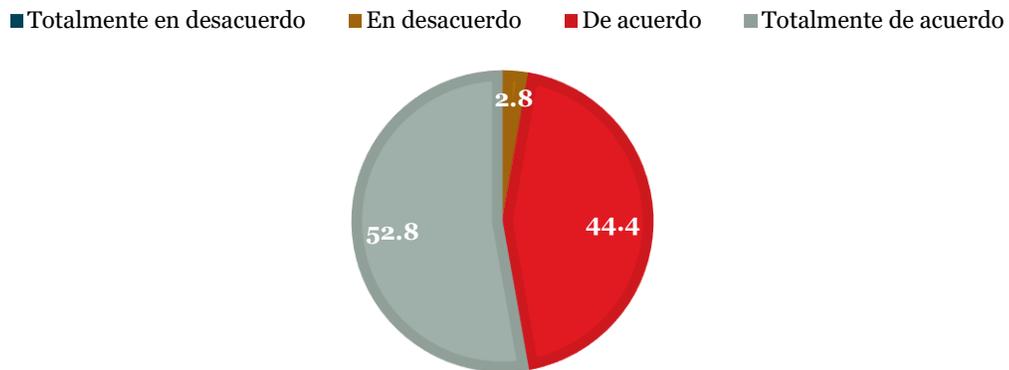
En relación al ítem 4, (La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje), el 79.2% manifiesta que está “Totalmente de acuerdo” con esta afirmación y el resto (20.8%) responde “De acuerdo”. No se hallan respuestas para las opciones “Totalmente en desacuerdo” y “En desacuerdo”, como se muestra en la Figura 4.

FIGURA 4.
RESULTADOS DEL ÍTEM 4



Por último, en relación al ítem 5, (¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?), como se indica en la Figura 5, el 52.8% opta por la opción “Totalmente de acuerdo”, el 44.4% por “De acuerdo” y el 2.8% por “En desacuerdo”.

FIGURA 5.
RESULTADOS DEL ÍTEM 5



El análisis de comparación de grupos a través de la prueba U de Mann Whitney para dos muestras independientes, y de la prueba H de Kruskal-Wallis para k muestras independientes, no reporta diferencias estadísticamente significativas según el servicio de orientación en el que el orientador desarrolla su trabajo, el sexo, la experiencia laboral, la etapa educativa, la titularidad del centro y la edad

para ninguno de los ítems que conforman la dimensión. No obstante, para el ítem 5 (¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?), se aprecian diferencias estadísticamente entre los participantes según el servicio de orientación en el que se desarrolla su trabajo ($p = .008$), mostrándose a favor de los que se hallan en un departamento de orientación ($X = 3.73$) en lugar de los que están en un EOEP ($X = 3.37$). También hay diferencias significativas en función del tipo de centro en el que desarrolla su labor ($p = .002$), siendo estas a favor de los orientadores de centros privados concertados ($X = 3.81$) y no de los que desempeñan su función en los centros públicos ($X = 3.37$). No se hallan diferencias para el resto de variables.

En relación al objetivo específico 3, Identificar agrupaciones de los profesionales de los servicios de orientación en función de la valoración que realizan de las aulas abiertas en centros regulares, el análisis de clúster bietápico identifica la existencia de dos clústeres, como se muestra en la Tabla 4. El clúster 1, compuesto por el 63.9% del total, lo integran los orientadores de los EOEP (100%), que desarrollan su función orientadora en la etapa de educación infantil y primaria (100%), de centros públicos (73.9%) frente a los privados-concertados (26.1%), de ambos sexos y en la media de años de experiencia laboral. El clúster 2, formado por el 34.7%, lo integran los orientadores de los equipos de los departamentos de orientación (100%), que desarrollan su función orientadora, preferentemente, en la etapa de educación secundaria (82.6%), de centros públicos (69.6%), frente a los privados-concertados (30.4%), de ambos sexos y en la media de años y de experiencia laboral.

TABLA 4.

AGRUPAMIENTO DE LOS PARTICIPANTES EN CLÚSTERES

	N	% DEL CLÚSTER COMBINADO	% DEL TOTAL
Clúster 1	46	64.8	63.9
Clúster 2	25	35.2	34.7
Clúster Combinado	71	100	98,6
Casos excluidos	1		1.4
Total	72	100	100

Los predictores más importantes son el servicio de orientación y la etapa educativa en los que el participante desarrolla su función laboral. Los predictores años de experiencia laboral, edad y sexo no son estadísticamente significativos.

Teniendo en cuenta el clúster de pertenencia, los resultados hallados no muestran discrepancias entre los orientadores para considerar que las aulas abiertas en centros educativos regulares benefician la socialización del alumnado con NEE en el aula regular de referencia (ítem 1; $U = 584.0$; $p = .850$). Tampoco existen diferencias estadísticamente significativas entre los participantes para considerar que las aulas abiertas en centros regulares favorecen: a) la inclusión del alumnado con NEE (ítem 2; $U = 690.0$; $p = .227$), b) la oportunidad de compartir tiempos y espacios comunes con el resto de alumnado sin NEE (ítem 3; $U = 730.0$; $p = .076$), y c) su proceso de aprendizaje (ítem 4; $U = 685.0$; $p = .147$). Sin embargo, se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos en relación a la opinión sobre si el alumnado de esta medida enriquece al centro educativo (ítem 5; $U = 795.0$; $p = .008$). En concreto, se muestra en la Tabla 5, que los participantes del clúster 2 expresan una valoración más elevada ($X = 3.73$) en relación a los participantes que integran el clúster 1 ($X = 3.37$).

TABLA 5.

RESULTADOS DEL ÍTEM 5, SEGÚN CLÚSTER DE PERTENENCIA

ÍTEM 5. ¿CONSIDERA QUE EL ALUMNADO DEL/LAS AULA/S ABIERTA/S ENRIQUECE AL CENTRO EDUCATIVO?						
Número de clúster	bietápico		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	Válido	Poco	2	4.3	4.3	4.3
		Bastante	25	54.3	54.3	58.7
		Mucho	19	41.3	41.3	100
		Total	46	100	100	
2	Válido	Bastante	7	26.9	26.9	26.9
		Mucho	19	73.1	73.1	100
		Total	26	100	100	

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Agenda 2030 de Objetivos de Desarrollo Sostenible plantea como un imperativo mundial para este milenio la garantía de que todo el alumnado puede gozar de una educación inclusiva, de calidad y equitativa en escenarios regulares de aprendizaje. Por ello, al igual que otros autores, como Arnaiz y Escarbajal (2020), Arnaiz y Escarbajal (2021) y García-Guzmán (2021), este trabajo centra su atención en el análisis de una modalidad de escolarización (las aulas abiertas especializadas) que, como apuntaron

Martínez *et al.* (2019), pretende aproximar al alumnado con NEE que precisa de apoyos extensos y generalizados a los centros educativos regulares.

En concreto, en este estudio se pretendió conocer la percepción que tienen los profesionales de los servicios de orientación sobre la contribución de las aulas abiertas especializadas en centros regulares hacia la inclusión del alumnado con NEE que requiere de apoyos extensos y generalizados en la mayoría de las áreas del currículo. De este modo, se estima que los profesionales de los servicios de orientación desempeñan una función decisiva en el cumplimiento del derecho de inclusión de todo alumnado, siendo fundamental considerar y conocer sus puntos de vista y sus actitudes ya que, el progreso del modelo inclusivo depende, siguiendo a Mažgon *et al.* (2018), de lo que los orientadores *sepan* sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas, de lo que *hagan* para convertir su conocimiento sobre educación inclusiva en acción y en lo que estos *crean* a la hora de apoyar y fomentar las capacidades de todos los estudiantes que forman parte de los centros escolares y, particularmente, de aquellos escolarizados en las unidades o aulas especiales en contextos regulares (Escarbajal y Guirao, 2021).

Para ello, como primer objetivo específico de la investigación, se elaboró el cuestionario *EVABIMUR: Cuestionario orientadores*, se identificaron sus dimensiones y se analizó la fiabilidad del instrumento de recogida de información. Así, el análisis factorial exploratorio realizado mostró que el cuestionario, compuesto por 17 ítems, se puede reducir a cinco dimensiones, siendo una de ellas la dimensión “Valoración hacia la inclusión de la medida”. El cuestionario cuenta con un índice adecuado de consistencia interna que manifiesta la correlación entre los ítems que lo componen y un índice adecuado de fiabilidad, lo que define un instrumento aplicable al contexto de estudio. Este cuestionario viene a complementar otros que se han realizado en el marco de estudios sobre las aulas abiertas en centros educativos regulares, pero que han centrado su atención en otros colectivos de la comunidad educativa (De Haro y Martínez, 2019; De Haro *et al.*, 2019; Mirete *et al.*, 2019).

Este estudio quiso conocer, como segundo objetivo específico, la valoración de los profesionales de la orientación educativa sobre las implicaciones de las aulas abiertas especializadas en centros regulares. Al igual que Escarbajal y Guirao (2021), la mayoría de los participantes en el estudio señalan una valoración positiva de las aulas abiertas en centros regulares como una medida que favorece la inclusión del alumnado con NEE. Los participantes de este estudio consideran que esta medida educativa favorece, por un lado, la socialización del alumnado que precisa de apoyos extensos y generalizados al darles la posibilidad de compartir tiempos y espacios con sus iguales sin NEE; y, por otro, su aprendizaje al considerar que esta medida mejora su éxito educativo, al igual que hallaron Porto *et al.* (2021). Además, los profesionales de la orientación opinan que las aulas abiertas en centros regulares enriquecen el propio

centro regular y favorecen la inclusión del alumnado con NEE. Estos resultados son acordes a los alcanzados por Arnaiz *et al.* (2021).

Si bien se aprecia una valoración positiva de los orientadores hacia las aulas abiertas especializadas en centros regulares, como una medida que favorece la inclusión del alumnado, se aprecian diferencias significativas entre los participantes, en función del servicio en el que desarrollan su labor y la titularidad del centro educativo en el que se halla la unidad especial, en relación a si esta medida es una opción que enriquece el centro. De este modo, los profesionales de centros concertados obtienen puntuaciones medias más altas que los profesionales de centros de titularidad pública cuando se les pregunta si las aulas abiertas especializadas favorecen al centro educativo en el que se desarrollan. Además, ante la misma cuestión, los profesionales pertenecientes a los DO -etapa de Educación Secundaria-, tienen una valoración más positiva que los profesionales que ejercen su labor en los EOEP -etapa de Educación Primaria-. Estos resultados se relacionan con los hallados por Miranda *et al.* (2018) y Vélaz-de-Medrano *et al.* (2013). Sin embargo, al igual que los estudios de Alcaraz y Caballero (2021), Porto y Alcaraz (2020) y Caballero *et al.* (2021), no se hallan diferencias para otras variables como son: el género, la edad de los participantes y la experiencia laboral en el puesto de trabajo.

Como tercer objetivo de la investigación, se quiso realizar un análisis del modelo de agrupación de participantes según sus valoraciones. Se halló que los orientadores participantes se concentran en dos grupos diferenciados de valoración de las aulas abiertas en centros regulares en función de variables como el servicio de orientación, la etapa educativa y la titularidad del centro en el que desarrollan su función laboral. En concreto, hallamos que los orientadores que desarrollan su labor en los departamentos de orientación, preferentemente en la etapa de educación secundaria, presentan una valoración más positiva hacia la concepción de las aulas abiertas en centros regulares como una medida que enriquece a todo el centro educativo en comparación con aquellos profesionales que desempeñan su función en los EOEP que, por tanto, atienden a la etapa de educación primaria. Esta diferencia apoya aquellos otros estudios, como los de Miranda *et al.* (2018) y Vélaz-de-Medrano *et al.* (2013), que destacan diferencias entre valoraciones de los profesionales de la orientación según la estructura de orientación educativa en la que desarrollan su labor.

A modo de conclusión cabe indicar que se ha constatado que en el instrumento construido se identifican las diferentes dimensiones del cuestionario, y que cuenta con una fiabilidad y una consistencia interna aceptable. De igual forma, es importante señalar que los profesionales de la orientación educativa han realizado una valoración positiva de la presencia de aulas abiertas especializadas en los centros regulares, lo que es de gran valor ya que antes estas aulas solo existían en los centros específicos, pareciendo imposible que pudieran estar en los centros regulares. Aunque las aulas abiertas no pueden

considerarse como aulas plenamente inclusivas, ya que el alumnado escolarizado en ellas no está presente a tiempo completo en las aulas regulares ni comparte el mismo currículum que se desarrolla en ellas, los orientadores las valoran como una riqueza para los centros regulares, siendo esta valoración mayor en el caso de los centros privados-concertados que en los públicos. Respecto a la etapa educativa, son los orientadores que trabajan en educación secundaria, los que mejor valoran la presencia de aulas abiertas especializadas en sus centros, más que los que laboran en educación primaria.

En definitiva, en el estudio realizado se aprecia, al igual que indica Florian (2019), la necesidad de avanzar en el debate contrapuesto entre la educación especial y la educación inclusiva, con una apuesta decidida, decisiva y sin ambages hacia la educación inclusiva en los centros regulares, en tanto modelo educativo capaz de democratizar los sistemas educativos y construir escuelas para todos y todas las alumnas. Por este motivo, las aulas abiertas especializadas en centros regulares cabría considerarlas como aulas con un carácter transitorio, que deberían desaparecer progresivamente conforme la inclusión se vaya convirtiendo en una realidad y los centros sean más inclusivos.

5. FINANCIACIÓN

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación “Medidas específicas de atención a la diversidad: evaluación de las aulas abiertas especializadas en la Región de Murcia (España)”, financiado por el Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (EDU2016-78102-R).

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). *Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <http://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Alcaraz, S. & Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Alcaraz, S. & Caballero, C. M. (2021). La inclusión del aula abierta en el centro educativo: una mirada desde la organización escolar. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión: Las aulas abiertas especializadas* (pp. 23-57). Octaedro.
- Arnaiz, P. (2019a). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 39-51.
- Arnaiz, P. (2019b). La educación inclusiva en el siglo XXI. *Lección Magistral Acto Académico de Santo Tomás de Aquino*. Editum.
- Arnaiz, P. & Escarbajal, A. (Coords.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Arnaiz, P. & Escarbajal, A. (Coords.) (2021). *Investigando los caminos a la inclusión: Las aulas abiertas especializadas*. Octaedro.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A. & Alcaraz, S. (2021). Propuestas de cambio y mejora para la transformación de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión: Las aulas abiertas especializadas* (pp. 203-226). Octaedro.
- Borosan, B. (2017). Inclusive Education: Lessons from History. *Educational Leadership*, 74(7), 18-23.
- Butt, R. (2016). Teacher Assistant Support and Deployment in Mainstream Schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(9), 995-1007. <http://doi.org/10.1080/13603116.2016.1145260>
- Caballero, C. M., Soto, F. J. & Garrido, C. F. (2021). Estudio sobre las características psicopedagógicas del alumnado de las aulas abiertas y su escolarización. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión: Las aulas abiertas especializadas* (pp. 119-149). Octaedro.

- De Haro, R. & Martínez, R. (2019). Elaboración y validación de un cuestionario para escuchar las voces de las familias del alumnado escolarizado en aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 119-148. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11406>
- De Haro, R., Martínez, R. & Maldonado, R. M. (2020). Las voces de las familias: la lucha incesante por la inclusión. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 171-185). Dykinson.
- De Haro, R., Arnaiz, P. Alcaraz, S. & Caballero, C. M. (2019). Escuchar las Voces del Alumnado para construir la Inclusión y la Equidad Educativa: Diseño y Validación de un Cuestionario. *REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(3), 258-292. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4613>
- Department for Education of United Kingdom (2015). *Area guidelines for SEND and alternative provision*. Department for Education UK.
- Echeita, G. (2019). *Educación inclusiva: El sueño de una noche de verano*. Octaedro.
- Escarbajal, A. & Guirao, J. M. (2021). La orientación educativa como favorecedora de la inclusión en el sistema educativo. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión: Las aulas abiertas especializadas* (pp. 95-117). Octaedro.
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704. <http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622801>
- García-Guzmán, A. (Coord.) (2021). *Las aulas abiertas especializadas destinadas al alumnado con TEA*. Pirámide.
- Grañeras, M. & Parras, A. (Coords.) (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- González, S. & Viera, M. J. (2019). Organización de los servicios de orientación en educación infantil y primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(2), 89-112. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25340>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E. & Poi, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Análisis de la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 243-263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

- Hernández, V. & Mederos, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista-Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación (4ª Edición)*. McGraw-Hill.
- Kiuppis, F. (2014). Why (Not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the ‘Salamanca Process’. *International Journal of Inclusive Education*, 18(17), 746–761. <http://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020)
- Martínez, R., Porto, M. & Garrido, C. F. (2019). Aulas de educación especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Mažgon, J., Jeznik, K. & Ermenc, K. S. (2018). Evaluating Future School Counselors’ Competences for Inclusive Education. *SAGE Open*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018811406>
- McMillan, J. H., Schumacher, S. & Baides, J. S (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry, MyEducationLab Series*. Pearson.
- Meijer, C. J. W. & Watkins, A. (2019). Financing special needs and inclusive education - from Salamanca to the present. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 705-721. <http://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623330>
- Miranda, M., Burguera, J. L., Arias, J. M. & Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 71-86, <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23154>
- Mirete, A. B., Alcaraz, S., Caballero, C. M. & Arnaiz, P. (2019). Diseño y validación de un instrumento para escuchar la voz del alumnado de las aulas abiertas especializadas. *Publicaciones*, 49(3), 79-117. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11405>
- Monarca, H. & Simón. C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6(3), 120-133.

- Naicker, S. M. (2018). The History of Special Education and the Challenges for Inclusive Education. *Inclusive education in South Africa and the developing world: the search for an inclusive pedagogy*, 1, 27-56.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Orden de 24 de noviembre de 2006, de la Consejería de Educación y Cultura por la que se dictan instrucciones sobre el funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica.
- Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios públicos y privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Porto, M. & Alcaraz, S. (2020). La coordinación interprofesional como pieza clave para la inclusión: el caso de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas abiertas a la inclusión* (pp. 121-136). Dykinson.
- Porto, M., Caballero, C. M. & Soto, F. J. (2021). Estudio sobre el éxito y la mejora escolar del alumnado de las aulas abiertas especializadas. En P. Arnaiz y A. Escarbajal (Coords.), *Investigando los caminos a la inclusión: Las aulas abiertas especializadas* (pp. 179-202). Octaedro.
- Resolución de 3 de septiembre de 2003, de la Dirección General de Enseñanzas Escolares, por la que se dictan instrucciones para el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria Obligatoria sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.
- Sundqvist, C. & Hannås, B. M. (2021). Same vision –different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686-699. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of Personality Assessment*, 80, 99-103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18

Vélaz-de-Medrano, C., Manzanares, A., López-Martín, E. & Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, (Núm. Extra), 261-292. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-249>

Waitoller, F. (2020). La Paradoja de la Inclusión Selectiva: El Caso de Estados Unidos. En P. Arnaiz, y A. Escarbajal (Coords.), *Aulas Abiertas a la Inclusión* (pp. 19-34). Dykinson.

CÓMO CITAR:

Arnaiz-Sánchez, P., Alcaraz García, S. & Caballero García, C. M. (2022). Estudio de la percepción de los profesionales de la orientación educativa sobre las aulas abiertas en centros regulares de la región de Murcia (España). *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1), 04-26. <https://doi.org/10.47554/revie.vol9.num1.2022.pp4-26>