

La Orientación Educativa Inclusiva: Una meta a alcanzar

Inclusive educational guidance: A goal to be achieved

Esperanza Cid-Romero

Belén Dieste-Gracia

Ana Cristina Blasco-Serrano

Universidad de Zaragoza

Esperanzacid@unizar.es

© The Author(s) 2025

Vol. 18 nº 1; junio 2025

Fechas recepción 6/10/2024

Fecha Aceptación: 30/05/2025

Como citar este artículo:

Cid-Romero, E, Dieste-Gracia, B. y Blasco-Serrano, A.C. (2025) La Orientación Educativa Inclusiva: Una meta a alcanzar. Revista Educación Inclusiva. Vol 18, nº 1, pp 42-62

Resumen

La Orientación Educativa se entiende en esta investigación como un proceso continuo y sistemático, cuya finalidad es conseguir el desarrollo integral de la persona a lo largo y a lo ancho de la vida. Así, el profesional de la Orientación Educativa debe acompañar y guiar al alumnado en este desarrollo integral, en colaboración con el profesorado. En la Comunidad Autónoma de Aragón, la Orientación Educativa se desarrolla y gestiona en los centros escolares a través de la Red Integrada de la Orientación Educativa (RIOE). En este marco, el trabajo que se presenta tiene como finalidad analizar las funciones y la acción orientadora de la RIOE desde la mirada orientadora y docente. El diseño metodológico aplicado es cuantitativo, utilizando como instrumentos de recogida de información dos cuestionarios *ad hoc*. Han participado en el estudio 150 orientadores y orientadoras de la RIOE y 442 docentes de todas las etapas educativas del Sistema Educativo Aragonés. Los resultados muestran una valoración positiva de las funciones de las y los orientadores escolares, que se relacionan con una perspectiva de derechos, y, por ende, con una educación inclusiva. No obstante, los datos muestran una gran disonancia entre el profesorado y las profesionales de la orientación educativa con respecto a la función relacionada con la realización de evaluaciones e informes psicopedagógicos. Esta discrepancia entre orientación y profesorado llevan a reflexionar y analizar con mayor profundidad la labor orientadora en los centros educativos, cuestionando si realmente se está trabajando hacia una educación inclusiva.

Palabras clave: Orientación Educativa, Educación Inclusiva, Profesorado, Funciones.

Abstract

In this research, Educational Counselling is understood as a continuous and systematic process, the purpose of which is to achieve the integral and personal development of the person throughout life (Martinez Clares and Martinez Juarez, 2011). Within this framework, the Educational Counselling

professional must accompany and guide the students in this integral development, in collaboration with the teaching staff. In the Autonomous Community of Aragon, Educational Counselling is developed and managed in schools through the Integrated Educational Counselling Network (RIOE). Within this framework, the work presented aims to analyse the functions and guiding action of the RIOE, from the guidance and teaching perspective. The applied methodological design is quantitative, using the ad hoc questionnaire as an instrument for collecting information. 150 RIOE counsellors and 442 teachers from all educational stages of the Aragonese Educational System participated in the study. The results have shown a particularly positive assessment of the functions related to the rights perspective, and therefore, to inclusive education. However, the data also show a great dissonance between teachers and counsellors when positively recognising the function of carrying out psychopedagogical assessments and reports. This discrepancy between counsellors and teachers leads to a deeper reflection and analysis of the work of counsellors in schools, questioning whether they are really working towards inclusive education.

Key words: Educational Counselling, Inclusive Education, Teaching Staff, Functions.

1. Introducción

El concepto de Orientación Educativa (OE) ha evolucionado fruto de las necesidades y realidades del escenario educativo actual. Desde una mirada inclusiva (Calderón y Echeita, 2016), la Orientación Educativa debe entenderse como un proceso continuo y sistemático, cuya finalidad es conseguir el desarrollo integral de la persona a lo largo y a lo ancho de la vida (Martínez-Clares y Martínez Juárez, 2011), constituyendo uno de los valores añadidos del sistema educativo para alcanzar una mayor justicia social (Sultana, 2014). Esta forma de entender la OE nos acerca a una perspectiva de derechos (Sandoval et al., 2019). Desde este enfoque, la OE pone la atención en la identificación de barreras, que lleva consigo otra forma de proceder en la acción orientadora: (1) la diversidad del alumnado es un valor; (2) todos los niños y niñas tienen que estar en la misma escuela; (3) las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumnado y el currículo que el profesorado y la escuela ofrecen; (4) los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos y todas las alumnas que los precisen; (5) todo el profesorado debe asumir la responsabilidad del progreso de todo el alumnado, sin exclusiones; (6) se deben diseñar y desarrollar prácticas educativas accesibles, pertinentes y ajustadas a la diversidad del alumnado.

No obstante, la OE, en ocasiones, se sigue interpretando como un proceso de ayuda al alumnado dirigido a resolver situaciones deficitarias (Sobrado y Ocampo, 1997). En este sentido, los procesos de ayuda se pueden vincular con una perspectiva médica, dado que se centra más en las dificultades individuales. Esta manera de entender la OE se identifica con una serie de rasgos que condicionan la labor

orientadora en los centros educativos: (1) las diferencias individuales se perciben como un problema para la Educación y hay que identificar el alumnado diferente; (2) solo un pequeño grupo de alumnado requiere ayuda especial; (3) los problemas y dificultades tienen que ver con deficiencias y limitaciones personales, familiares y sociales; (4) las necesidades especiales mejoran en grupos homogéneos, y es responsabilidad del profesorado especializado.

Ambas perspectivas son antagónicas, y desde una y otra, los servicios de OE pueden potenciar distintos valores. La perspectiva de derechos recoge unos valores incluyentes como son la equidad, participación, derechos, compasión, sabiduría, sostenibilidad, no violencia y respeto a la diversidad. Alejarse de esta perspectiva, y fomentar un enfoque más clínico, puede llevar a promover sistemas excluyentes, más jerárquicos y competitivos (Booth y Ainscow, 2015).

En este marco, el estudio que se presenta pretende analizar las funciones desarrolladas por los y las profesiones de la Orientación Educativa como un medio para reconocer y determinar barreras que dificultan el desarrollo de una educación inclusiva en los centros escolares.

2. Funciones de la Red Integrada de Orientación Educativa

De acuerdo con los principios establecidos en el artículo 1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, la Orientación Educativa y Profesional de los estudiantes se considera como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. Para llevarlo a cabo, en la comunidad autónoma de Aragón, la OE se configura y estructura en la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE). Sus funciones vienen delimitadas por la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio modificada por la Orden ECD/913/2023, de 11 de julio. La RIOE está formada por:

- Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana.
- Equipos Generales de Educación Infantil y Primaria.
- Equipos Especializados de Trastorno de Espectro Autista, de Discapacidad Física - Motora y Orgánica- y de Conducta.
- Equipo de Orientación Educativa en Convivencia.
- Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria.
- Departamentos de Orientación en Centros de Educación de Personas Adultas.

- Departamentos de Orientación en Centros de Educación Especial.
- Orientación Educativa en los centros privados concertados.

Dentro de las funciones que determinan la praxis profesional de los y las orientadoras, cabe distinguir unas funciones comunes y otras funciones específicas. El presente estudio analiza las 13 funciones comunes de la Red Integrada de la Orientación Educativa (RIOE). Se ha añadido la función específica relacionada con la elaboración de la evaluación psicopedagógica por la trascendencia de esta función. Las funciones analizadas son las siguientes:

F1. Asesorar y participar en la elaboración, revisión y evaluación de los documentos institucionales del centro educativo. Hay muchas más investigaciones en torno a prácticas educativas (Lorente y Sales, 2017; Ritacco Real, 2011; Traver Albalat y Sanahuja Ribés, 2022) que experiencias relacionadas con la organización escolar y los documentos de centro, de ahí la necesidad, como señala San Fabián y Martínez González (2002), de ir más allá del ámbito del aula y apoyar el marco organizacional y el centro como escenario natural.

F2. Fomentar e impulsar la formación y desarrollo de metodologías y culturas inclusivas. Esta función incide en la mejora de la inclusión educativa, a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje, al aumentar la participación y reducir la exclusión educativa y cultural (Booth y Ainscow, 2015).

F3. Impulsar en la comunidad educativa la realización de actividades de formación e innovación educativa que reviertan en la mejora del centro educativo. De esta manera, esta función contribuye a la adopción de medidas y propuestas que den respuesta a las carencias formativas como un compromiso de toda la comunidad educativa y su entorno (Colás y Contreras, 2013).

F4. Colaborar con el centro educativo en el diseño y la aplicación de los procedimientos de detección de las necesidades de atención educativa del alumnado y de su seguimiento. Esta función hace referencia a la importancia de trabajar con modelos preventivos y puede ayudar a identificar al alumnado en riesgo y, ajustar respuestas basadas en evidencias científicas (Jiménez, 2019).

F5. Colaborar con el centro en el diseño y organización de las actuaciones de intervención educativa inclusiva y de convivencia, así como en el seguimiento y evaluación de las mismas. Estudios internacionales (Jeffrey y Troman, 2013) indican la necesidad de una mayor implicación del docente en esta construcción de una escuela inclusiva y de ahí la necesidad de la colaboración entre orientación y profesorado. El

asesoramiento se lleva a cabo, fundamentalmente, con tutores y tutoras, aunque también con alumnado, profesorado y familias (Domingo-Segovia et al., 2014). Por ello, es necesario un trabajo coordinado y colaborativo con todos los agentes educativos implicados (Hernández-Rivero y Mederos Santana, 2018; Miranda et al., 2018; Moliner y Fabregat, 2021).

F6. Informar, asesorar y orientar a las familias o representantes legales del alumnado en relación con los procesos educativos de sus hijos, así como desarrollar acciones conjuntas de formación y participación dirigidas a las mismas. Esta función hace alusión a que las familias tienen que poder sentirse parte de la escuela, es decir, deben ser conscientes de que poseen un derecho a participar, ofrecer su opinión y ser incluidas dentro de dicha institución (Bolívar y Guarro, 2007). En esta misma línea, el impulso de la participación de la familia desde los servicios de Orientación Educativa revertirá positivamente en la comunidad educativa (Vigo-Arrazola et al., 2023).

F7. Colaborar con la Inspección de Educación y con la Unidad de Programas Educativos del Servicio Provincial competente en materia de Educación no universitaria en el desarrollo de actuaciones que se determinen, a través del asesoramiento compartido entre la Inspección y la Orientación Educativa. Gómez-Elegido Ruizolalla (2002) señala que las funciones de control, evaluación y asesoramiento, en sí mismas, no son patrimonio exclusivo de la Inspección de Educación, de ahí la importancia de esta colaboración y asesoramiento conjunto entre Inspección Educativa y Orientación (Esteban Frades, 2019). Domínguez Guerra (2019) indica los ejes de actuación de la Inspección Educativa para la mejora de la Educación: Equipos directivos, familias, Claustro de profesores y Consejo escolar.

F8. Coordinarse con los servicios sanitarios, sociales y educativos del entorno, para proporcionar una respuesta educativa inclusiva al alumnado. Esta coordinación es clave para contribuir a la mejora general de la calidad de los centros (Barrero et al., 2021; Fernández-Blazquez y Echeita Sarrionandia, 2018).

F9. Colaborar a nivel institucional, de zona y de centro, en la identificación de necesidades de formación y asesoramiento a los centros educativos (alumnado, profesorado y familias). Esta función la podemos relacionar con la posición de estos y estas profesionales. Amber y Martos (2017) indican que la función asesora de los orientadores y orientadoras se despliega sobre el profesorado y la comunidad educativa, de ahí la importancia de trabajar especialmente con el Equipo Directivo del centro y ser aliados para la mejora y el cambio educativo (Domingo Segovia y Ritacco, 2015).

F10. Participar en el plan de formación institucional para la RIOE que se diseñe en cada curso escolar. Es necesario que la institución cuente con un plan fundamentado y una guía que evalúe periódicamente el proceso formativo de los servicios de orientación. De esta manera, es clave la participación de todos los agentes, y en especial, de los servicios de orientación en los planes de formación y la evaluación y mejora de la Educación Inclusiva (Booth et al., 2000).

F11. Valorar conjuntamente situaciones educativas de especial dificultad que puedan presentarse en los centros de su ámbito y realizar propuestas de resolución, a través de un trabajo colaborativo para solventar las situaciones educativas de especial dificultad. Es relevante reconocer las necesidades, las potencialidades e intereses del alumnado y sus familias para solventar dificultades y promover el aprendizaje con y en la comunidad (Vigo-Arrazola et al., 2023).

F12. Diseñar recursos que faciliten el desarrollo en los centros de actividades formativas dirigidas a familias o representantes legales. El nuevo marco social nos lleva a la necesidad de una participación real de las familias en la escuela y a todos los niveles (Arostegui et al., 2013). La presencia de las familias en los centros educativos con actividades formativas es una manera de crear puentes hacia una educación cada vez más inclusiva. Por ello cada vez es necesario realizar nuevas propuestas para la acción orientadora desde la Educación Inclusiva y con una mayor participación ciudadana (Calderón y Rascón 2020).

F13. Colaborar en la elaboración o difusión de materiales, documentación y buenas prácticas que faciliten la intervención educativa. Como defiende Bolívar y Guarro (2007), a pesar de que conlleve un gran esfuerzo, en algunas ocasiones, se ve fundamental enseñar a interaccionar de una forma sana y positiva, que se traducirá en buenas prácticas de intervención educativa, de ahí la importancia de esta función.

F14. Realizar evaluaciones e informes psicopedagógicos. Las evaluaciones e informes psicopedagógicos pueden verse como una búsqueda de soluciones de los problemas detectados y, por tanto, una mejora de la práctica orientadora (Álvarez-Alcázar, 2010). Sin embargo, para otros autores (Echeita y Calderón, 2014), las evaluaciones e informes psicopedagógicos constituyen, actualmente, una forma encubierta de legitimar las desigualdades socioculturales.

En estas funciones, comunes a todos los servicios de orientación, existe una tendencia al desarrollo de una perspectiva de derechos (Sandoval et al., 2019) relacionada con el desarrollo de metodologías inclusivas, actividades de formación,

o la detección y difusión de buenas prácticas. No obstante, también está presente la perspectiva médica, especialmente en la función relacionada con la realización de la evaluación psicopedagógica, tal y como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.

Funciones comunes de la RIOE y perspectiva.

FUNCIONES	PERSPECTIVA MÉDICA	PERSPECTIVA DE DERECHOS
FUNCIÓN 1 <i>Revisión y elaboración documentos</i>	X	
FUNCIÓN 2 <i>Desarrollo metodologías inclusivas</i>		X
FUNCIÓN 3 <i>Actividades formación</i>		X
FUNCIÓN 4 <i>Detección</i>		X
FUNCIÓN 5 <i>Inclusión y convivencia</i>		X
FUNCIÓN 6 <i>Informar a familias</i>		X
FUNCIÓN 7 <i>Inspección educativa</i>		X
FUNCIÓN 8 <i>Servicios externos</i>		X
FUNCIÓN 9 <i>Necesidades formación</i>		X
FUNCIÓN 10 <i>Plan formación institucional</i>		X
FUNCIÓN 11 <i>Valorar situaciones con dificultad</i>		X
FUNCIÓN 12 <i>Diseñar recursos para familias</i>		X
FUNCIÓN 13 <i>Difusión buenas prácticas</i>		X
FUNCIÓN 14 <i>Evaluación psicopedagógica</i>	X	

Nota: Elaboración propia.

3. Metodología

Esta investigación se ha llevado a cabo a través de un enfoque metodológico cuantitativo y pretende investigar sobre los servicios de OE en la Comunidad Autónoma de Aragón, en este caso desde la percepción de docentes y profesionales de la OE.

La pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cómo desarrollan su práctica los y las profesionales de la orientación en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Aragón?

De esta pregunta, se establecen dos objetivos muy concretos: 1) valorar las percepciones de los y las orientadoras de la RIOE sobre el desempeño de sus funciones, y 2) conocer la percepción que el profesorado tiene sobre la RIOE. Estos objetivos llevan implícitas unas hipótesis para seguir profundizando en la investigación sobre las funciones de la RIOE:

Objetivo 1: Valorar las percepciones de los y las orientadoras de la RIOE sobre el desempeño de sus funciones y la acción orientadora.

Hipótesis 1 (H1). Los orientadores y orientadoras educativas se identifican principalmente con funciones vinculadas a una perspectiva de derechos.

Objetivo 2: Conocer la percepción que el profesorado tiene sobre la RIOE.

Hipótesis 2 (H2). El profesorado identifica las funciones de la Orientación Educativa desde una perspectiva de derechos.

Instrumentos de recogida de información

El instrumento de recogida de información utilizado ha sido el cuestionario, con el fin de reflejar aspectos concretos y significativos en relación con el objeto de estudio (Gil Pascual, 2015). Se han diseñado 2 cuestionarios *ad hoc* con preguntas abiertas y cerradas. Se ha seguido el método de encuestas de Ruiz-Bueno (2009), yendo de lo general a lo más particular. Se han utilizado preguntas abiertas en las que los y las participantes han respondido libremente, dicotómicas (sí/no), lista de alternativas, preguntas de preferencia, y finalmente, preguntas de escala y/o estimación.

De una parte, se diseñó un cuestionario dirigido a profesionales de la orientación educativa (C1), que fue validado por expertos y expertas en Orientación y Educación mediante el coeficiente alfa de *Cronbach*, obteniendo un buen nivel de confiabilidad en claridad ($\alpha=.834$), en coherencia ($\alpha=.861$) y en relevancia ($\alpha=.843$).

De otra parte, se diseñó un segundo cuestionario dirigido al profesorado de Enseñanzas Regladas (C2), que, igualmente, fue validado por expertos y expertas en

Orientación y Educación mediante el coeficiente alfa de *Cronbach*, con un alto nivel de confiabilidad en claridad ($\alpha=.803$), en coherencia ($\alpha=.835$) y en relevancia ($\alpha=.822$).

Ambos cuestionarios se centran en tres núcleos de interés: (a) datos demográficos y profesionales, (b) percepciones sobre las funciones de la orientación educativa, (c) colaboración y acciones conjuntas entre profesionales de la OE y docentes. Estos tres aspectos centrales, configuran tres secciones diferenciadas en ambos cuestionarios:

- La primera sección hace referencia a los datos demográficos y profesionales, como son los años de experiencia, la etapa educativa y lugar donde imparten su labor orientadora o educativa, en el caso del profesorado.
- La segunda sección permite recoger las percepciones de los y las profesionales de la orientación, y del profesorado sobre las funciones comunes de la RIOE, en una escala *likert* de 1 (poco) a 4 (mucho).
- La tercera sección trata sobre la colaboración y las acciones conjuntas que realizan los y las profesionales de la OE con el profesorado. Recoge el tipo de asesoramiento que realiza la RIOE en metodologías, formación que imparten los y las orientadoras educativas al profesorado o a las familias, y las técnicas de detección individual y grupal que utilizan en los centros educativos los servicios de orientación.

Con el fin de ofrecer un conocimiento científico relevante se ha tenido en cuenta, durante todo el proceso, los criterios de científicidad: credibilidad, transferencia, dependencia, confirmación y utilidad (Sabirón, 2006). Es necesario, en toda investigación educativa, un código ético, solidario y justo. Los principios éticos que han guiado esta investigación han sido: el consentimiento informado, la honestidad ante los propios participantes, la intimidad, confidencialidad, respeto y la beneficencia a las personas participantes (Flick, 2014). Finalmente, en el inicio de la investigación, se contactó con la Unidad de protección de datos de la Universidad de Zaragoza, con evaluación positiva por parte del Comité de Ética de la Investigación de Aragón (CEICA).

Los cuestionarios se han adaptado al formato *Google form* para poder ser enviados por correo electrónico. La forma de contactar con los centros educativos fue a través de correo electrónico, dirigido a los equipos directivos, cuya dirección consta en el listado de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón. Una vez cumplimentados, se llevó a cabo un análisis estadístico de los datos hallando porcentajes, puntuaciones medias y desviaciones estándar para cada variable, utilizando

para ello el software *IBM SPSS 26*. Además, se aplicó la prueba estadística de *Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors*. Al no cumplir el supuesto de normalidad, se analizó la relación entre las variables a través de la prueba no paramétrica de *Rho de Spearman*.

Muestra

La muestra de este estudio está formada por 150 orientadores y orientadoras de la RIOE y 442 docentes de todas las etapas educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Tabla 2.

Descripción de la muestra de los y las orientadoras

Género	86.26%	13.80%			
	Femenino	Masculino			
Edad	34.40%	40.10%	25.50%		
	25-40 años	41-50 años	51-65 años		
Experiencia	49.30%	25.00%	25.70%		
	1-10 años	11-20 años	21-30 años		
Provincia	52.80%	25.40%	21.8%		
	Zaragoza	Huesca	Teruel		
RIOE	38.80%	35.50%	15.20%	6.60%	3.90%
	EOEIP	Departamentos de orientación	Concertadas	Otros equipos	Educación especial

Nota: Elaboración propia

Tabla 3.

Descripción de la muestra del profesorado

Género	73.8%	26.20%		
	Femenino	Masculino		
Edad	33.26%	37.60 %	29.19%	
	25-40 años	41-50 años	51-65 años	
Experiencia	32.12%	39.49%	34.39%	
	1-10 años	11-20 años	21-30 años	
Provincia	67.87%	20.53%	11.54%	
	Zaragoza	Huesca	Teruel	
Centro Educativo	43.02%	52.71%	13.50%	
	EI-EP	ES	EI-EP-ES-Concertada	
Rural/ Urbano	47.29%	52.71		
	Escuela Rural	Escuela Urbana		
Tipo de enseñanzas	62.66%	37.34%		
	Enseñanzas obligatorias	Enseñanzas no obligatorias		

Nota: Elaboración propia

4. Resultados

El análisis de los datos indica que, en relación con la importancia de las funciones de la RIOE, los y las orientadoras valoran con la máxima puntuación (4) las siguientes funciones:

Tabla 4.

Funciones mejor valoradas por la RIOE

FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN	% puntuación máxima (4) en importancia
<i>F5</i>	Colaborar con el centro en el diseño y organización de las actuaciones de intervención educativa Inclusiva y de convivencia, así como en el seguimiento y evaluación de las mismas	73.3%
<i>F4</i>	Colaborar con el centro educativo en el diseño y la aplicación de los procedimientos de detección de las necesidades de atención educativa del alumnado y de su seguimiento	70.0%
<i>F6</i>	Informar, asesorar y orientar a las familias o representantes legales del alumnado en relación con los procesos educativos de sus hijos e hijas, así como desarrollar acciones conjuntas de formación y participación dirigidas a las mismas	69.3%
<i>F11</i>	Valorar conjuntamente con los docentes, situaciones educativas de especial dificultad que puedan presentarse en los centros de su ámbito y realizar propuestas de resolución	68.0%
<i>F8</i>	Coordinarse con los servicios sanitarios, sociales y educativos del entorno, para proporcionar una respuesta educativa Inclusiva al alumnado	59.3%
<i>F14</i>	Realizar evaluaciones e informes psicopedagógicos	34.0%

Nota: Elaboración propia

Además, se ha encontrado una correlación estadísticamente significativa ($p < ,01$) entre la función *F4*, sobre la detección de necesidades y la función *F5*, que atañe al asesoramiento para la realización de actividades inclusivas y de convivencia.

Tabla 5.

Correlación entre la importancia otorgada a la F4 y la importancia otorgada a la F5.

	FUNCIÓN 5. Importancia en actividades de Inclusión y convivencia
FUNCIÓN 4. <i>Importancia en la detección</i>	.636**
La correlación es significativa en el nivel 0.01	

Nota: Elaboración propia con el software SPSS.

En relación con el profesorado, éste valora con la puntuación máxima (4), las siguientes funciones comunes de la RIOE:

Tabla 6.

Funciones mejor valoradas por el profesorado

FUNCIÓN	DESCRIPCIÓN	máxima importancia
FUNCIÓN 11	Valorar conjuntamente con los docentes, situaciones educativas de especial dificultad que puedan presentarse en los centros de su ámbito y realizar propuestas de resolución.	69.0%
FUNCIÓN 4	Colaborar con el centro educativo en el diseño y la aplicación de los procedimientos de detección de las necesidades de atención educativa del alumnado y de su seguimiento.	68.1%
FUNCIÓN 6	Informar, asesorar y orientar a las familias o representantes legales del alumnado en relación con los procesos educativos de sus hijos e hijas, así como desarrollar acciones conjuntas de formación y participación dirigidas a las mismas.	65.4%
FUNCIÓN 5	Colaborar con el centro en el diseño y organización de las actuaciones de intervención educativa Inclusiva y de convivencia, así como en el seguimiento y evaluación de las mismas.	65.0%
FUNCIÓN 8	Coordinarse con los servicios sanitarios, sociales y educativos del entorno, para proporcionar una respuesta educativa inclusiva al alumnado.	62.0%
FUNCIÓN 14	Realizar evaluaciones e informes psicopedagógicos.	60.9%

Nota: Elaboración propia

Por otro lado, en el asesoramiento que ha llevado a cabo la RIOE en los centros educativos sobre metodologías activas destaca ligeramente el asesoramiento en Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) con un 20.8% y el Aprendizaje Cooperativo también con un 20.8%. En menor medida, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) con un 13,9% y las destrezas de pensamiento con un 12.6%. Coincide con un 10.6% el

asesoramiento recibido sobre el asesoramiento para la metodología de ambientes, rincones y grupos interactivos. Las metodologías con menos representatividad han sido, el asesoramiento para trabajar las aulas diversificadas con un 9.7%, la gamificación con un 7.1%, la clase invertida con un 3.8% y el aprendizaje basado en problemas con un 2.9%.

Tabla 7.

Asesoramiento sobre metodologías por parte de la RIOE

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)	20,8%
Aprendizaje Cooperativo	20,8%
Aprendizaje basado en Proyectos	13,9%
Destrezas de pensamiento	12,6%
Ambientes y rincones	10,6%
Grupos interactivos	10,6%

Nota: Elaboración propia.

5. Discusión

Las funciones mejor valoradas, tanto por la RIOE como por el profesorado guardan una estrecha relación con la Educación Inclusiva, siendo un avance hacia la Orientación Educativa Inclusiva desde una perspectiva de derechos (Sandoval et al., 2019). En el caso de los servicios de OE, la función mejor valorada se refiere a la *Función 5*, que gira en torno a la colaboración con el profesorado para llevar a cabo actuaciones de Educación Inclusiva. En la misma línea, el profesorado ha valorado esta función muy positivamente, lo que muestra el interés tanto de orientadores y orientadoras como del profesorado, por trabajar conjuntamente en favor de una educación inclusiva (Fernández-Blázquez y Echeita Sarrionandia, 2018; Hernández-Rivero y Mederos Santana, 2018; Miranda et al., 2018; Moliner y Fabregat, 2021). Continuando con la perspectiva de derechos, el profesorado ha valorado como más importante la *Función 11*, que destaca el trabajo conjunto con los servicios de orientación para las situaciones de especial dificultad. Este hecho pone en valor la inquietud de la RIOE por desarrollar una labor orientadora inclusiva en los centros educativos. Asimismo, el profesorado muestra la necesidad de formar parte de las respuestas y atenciones que se dan al alumnado.

Este aspecto pone en valor el desarrollo de una OE basada en la construcción de alianzas y colaboraciones con un objetivo común, y favorecer así, un clima en el que se

primen las intervenciones optimizadoras y preventivas (Martín y Solé, 2011). Además, los resultados muestran la necesidad de trabajar conjuntamente para impulsar buenas prácticas inclusivas, tal y como defienden Domingo Segovia et al. (2014).

También se aprecia la perspectiva de derechos (Sandoval et al., 2019), tanto en las percepciones del profesorado como en las de los y las profesionales de la orientación, cuando valoran la función *Función 4* como la segunda más importante. Esta función se refiere a la detección temprana de posibles dificultades (Jiménez, 2019), identificando al alumnado en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado. Con este abordaje preventivo, se busca, tal y como explica Domingo Segovia et al. (2016) la mejora curricular, proporcionando al alumnado oportunidades para tener éxito en la escuela con un acompañamiento desde la OE.

En esta misma línea, en consonancia con una Orientación Educativa Inclusiva, los servicios de orientación y el profesorado valoran la *Función 6* de colaborar con las familias como una de las más importantes. No obstante, este hecho debe ser motivo de reflexión, ya que las familias participan principalmente en acciones que son pensadas por los y las profesionales en Educación (Giró et al., 2014), y en menor medida, en actividades pensadas y organizadas en colaboración con las propias familias (Garreta, 2016). Para alcanzar una participación real de las familias (Monarca y Simón, 2013) se deben llevar a cabo propuestas lideradas por los y las orientadoras, pero que conlleven: a) actividades hacia la toma de decisiones, b) actividades dirigidas a la evaluación de los procesos de aprendizaje y proyectos desarrollados, c) actividades centradas en el desarrollo educativo. De este modo, el papel de los y las orientadoras es esencial para conseguir una mayor participación, prestando un asesoramiento que contribuya a la inclusión y equidad escolar (Bellido, 2021).

Esta colaboración debe ir más allá de los centros educativos para lograr una plena inclusión (Domínguez Guerra, 2019). En este sentido, es de destacar que tanto el profesorado como las orientadoras de la RIOE destacan la importancia de la *Función 8* relacionada con la colaboración y coordinación con agentes externos.

En relación con la *Función 2* sobre asesorar en metodologías inclusivas, los y las orientadoras de la RIOE han destacado especialmente el asesoramiento al profesorado sobre el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y sobre el Aprendizaje Cooperativo. De ello, se desprende que desde la RIOE se promueve la introducción de metodologías activas en las aulas (Miranda et al., 2018) para favorecer la participación de todo el alumnado y facilitar la inclusión (Moliner y Fabregat, 2021). Tal y como explican

Balsalobre y Herrada (2018), los servicios de OE deben dinamizar este tipo de metodologías para promover la implicación de toda la comunidad educativa y servir como palanca para la inclusión educativa y social en las escuelas. En definitiva, ayudar al profesorado a introducir mejoras en los centros escolares y en las aulas es un aspecto clave para desarrollar una Orientación Inclusiva (García Prieto y Delgado García, 2017; Lago y Onrubia, 2011). El profesorado necesita formación y apoyo sobre la accesibilidad universal y el trabajo cooperativo para facilitar la interacción, la participación y, por ende, la inclusión educativa en sus aulas (García-Barrera, 2017).

Los porcentajes hallados, a pesar de la importancia que se otorga a las funciones de OE, ponen de manifiesto las debilidades de los servicios de orientación, entre las que destacan especialmente el exceso de funciones y la falta de tiempo para su ejecución (Mudarra Sánchez et al., 2020).

Resulta de interés analizar los datos obtenidos sobre la *Función 14* relacionada con la evaluación psicopedagógica. De una parte, un 34.0% de los y las orientadoras de la RIOE valoran esta función como la más importante (4). De otra parte, el 60.9% del profesorado valora esta función con la máxima puntuación (4). Esta discrepancia, entre los y las profesionales de la RIOE y el profesorado, debería ser un foco de estudio más profundo. Así, en la mayor parte de las Comunidades Autónomas, los y las profesionales de la Orientación Educativa tienen entre sus funciones identificar las Necesidades Educativas del alumnado (NEE) y, en consecuencia, dictaminar la respuesta educativa y la modalidad de escolaridad (Talavera Pérez y Guzmán Rosquete, 2018). Esta forma de proceder se aleja de una perspectiva de derechos, acercándose más a una perspectiva médica de la OE, ya que las evaluaciones no dejan de ser un modo de etiquetar a los niños y niñas. De este modo, resulta contradictorio que los y las orientadoras no le otorguen la máxima importancia a esta función a la que deben dedicar una gran parte de su tiempo y, sin embargo, sí lo haga el profesorado. Podrían valorarse diferentes motivos, como el que en muchos casos los recursos materiales y personales que los centros educativos reciben, están vinculados al número de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ACNEAES) escolarizados. Por ello, el profesorado podría estar considerando la realización de evaluaciones psicopedagógicas como un medio para conseguir más recursos y apoyos en su centro educativo. Este hecho, entra en contradicción con las actuales normativas educativas nacionales e internacionales que promulgan una Educación Inclusiva (Tegtmejer y Säljö, 2023; Vigo-Arazola y Dieste, 2017).

6. Conclusiones

Se puede decir que existe una valoración positiva tanto de los y las profesionales de la OE, como del profesorado, sobre las funciones de la RIOE. Han destacado especialmente las cuatro funciones que guardan una estrecha relación con la perspectiva de derechos, es decir, las funciones que destacan las actividades inclusivas, la detección, el trabajo con las familias y el trabajo conjunto con el profesorado. Esta perspectiva es coherente con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Los y las orientadoras educativas valoran como más importantes las funciones vinculadas a una perspectiva de derechos lo que hace que se cumpla la *Hipótesis 1 (H1)* con la que se predecía que los orientadores y orientadoras educativas se identifican principalmente con funciones vinculadas a una perspectiva de derechos.

No obstante, resulta difícil consolidar esta perspectiva de derechos y avanzar hacia una Orientación Educativa Inclusiva cuando el profesorado no identifica como más importantes todas las funciones de la Orientación Educativa vinculadas a una perspectiva de derechos. Además, en general, valoran muy positivamente la *Función 14. Realizar la evaluación psicopedagógica*. Con esta percepción, se prioriza el diagnóstico y las etiquetas a determinados niños y niñas, promoviendo así una escuela que excluye (Ballard, 2013). De este modo, no se cumple la *Hipótesis 2 (H2)*, ya que se predecía que el profesorado iba a identificar las funciones de la Orientación Educativa desde una perspectiva de derechos.

En este marco, se considera que se deben tener en cuenta distintos aspectos que permitan que tanto los y las profesionales de la RIOE como el profesorado se acerquen aún más a una perspectiva de derechos en su quehacer tanto docente como orientador. Entre otros aspectos, los planes de formación deberán preparar a los y las profesionales de la OE para que asuman el rol profesional de agente de cambio (Santana Vega, 2010).

Es necesario consolidar, tanto en el profesorado como en los y las profesionales de la OE, acciones formativas relacionadas con prácticas de enseñanza inclusivas y estrategias para la mejora de la atención educativa a todo el alumnado (Costa Jiménez et al., 2020; Domínguez Alonso y Vázquez Varela, 2017; Domínguez Alonso et al., 2015). En esta línea, existen numerosas investigaciones que han puesto de manifiesto que entre las competencias principales de la Orientación Educativa debe primar la consolidación de un trabajo colaborativo y reflexivo, que se aleje, por lo tanto, de la perspectiva terapéutica que les viene caracterizando (Martin et al., 2019).

En definitiva, la Orientación Educativa es una pieza clave para avanzar y consolidar una Educación Inclusiva en los centros educativos y en las aulas. En este camino, debe apoyarse en toda la comunidad educativa, y remar en la misma dirección ya que la hoja de ruta está trazada. Los resultados de este estudio refuerzan la necesidad de desarrollar más investigaciones que profundicen en el quehacer y práctica orientadora en los centros educativos. Se podría ampliar el estudio con una metodología cualitativa, además de ampliar el escenario de investigación tanto al ámbito nacional como internacional.

Financiación

Esta publicación es producto de la Tesis “Funciones y roles de la Red Integrada de Orientación Educativa desde la mirada orientadora y docente”. Asimismo, las autoras de este estudio forman parte del Grupo de Investigación Gobierno de Aragón EDI-S49_23R.

Referencias

- Álvarez-Alcázar, J. (2010). La evaluación psicopedagógica. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, 1-8.
- Amber, D., Martos, y M.A. (2017) Ámbitos y funciones de los orientadores para la mejora educativa en Secundaria en contextos retantes. Una mirada cruzada entre orientadores y directivos. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(42), 419-437. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10063>
- Arostegui, I., Darretxe, L., y Beloki (2013). Una participación educativa basada en interacciones dialógicas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 187-200.
- Balsalobre, L, y Herrada, R. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: el orientador agente de cambio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(3), 45-60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23320>
- Barrero, B., Domingo, D. y Fernández, J. (2021). Calidad de la Educación y el orientador Educacional. *Educ. Soc. Campinas*, 22, 1-17. <https://doi.org/10.1590/ES.233311>
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 762-775.
- Bellido J.A. (2021). Participación de las familias, acción tutorial y orientación desde la justicia social. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 32, (1), 76-91. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30741>
- Bolívar, A., y Guarro A. (2007). *Educación y cultura democráticas: Proyecto Atlántida*. Wolters Klunner.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO

- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM y La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Calderón, I., y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier GRAÓ*, 1, 35-41.
- Calderón, I. y Rascón, M.T. (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Colás, P., y Contreras, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.171031>
- Costa Jiménez, P., Martínez Ramón, J.P., Ruiz Esteban, C., y Méndez Mateo, I. (2020). Análisis de la orientación académica y profesional en Educación Secundaria y su adaptación al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista electrónica interuniversitaria*. 23(1), 175-191. <https://doi.org/10.6018/reifop.373701>
- Domínguez Alonso, J., López Castedo, A., Pino Juste, M.R., y Vázquez Varela, E. (2015). Integración o inclusión: El dilema educativo en la atención a la diversidad. *Revista Portuguesa De Educación*, 28(2), 31-50.
- Domingo Segovia, J., Fernández-Gálvez, J. de D., y Barrero-Fernández, B. (2014). La función de asesoría para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica profesional de un orientador de zona. Un estudio de caso. *Revista Educatio Siglo XXI*, 32(1), 151-172. <https://doi.org/10.6018/j/194131>
- Domingo Segovia, J., y Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico. *Educación en Revista*, 58, 199-218. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43547>
- Domingo Segovia, J., Fernández-Gálvez, J. de D., y Barrero-Fernández, B. (2016). El orientador escolar ante el reto de la mejora curricular. Un estudio de caso. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 27-39.
- Domínguez Guerra, R.M. (2019). Los ejes principales de la inspección de educación al servicio de la mejora de los centros docentes. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 53(53), 1-28.
- Domínguez Alonso, D., y Vázquez Varela, E. (2017). Atención a la diversidad: Análisis de la formación permanente del profesorado en Galicia. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2).
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- Esteban Frades, S. (2019). La supervisión educativa como función principal de la inspección. características y propósitos. *Aula*, 25, 27-58 <http://dx.doi.org/10.14201/aula2019252758>
- Fernández-Blázquez (de los), M.L.M. y Echeita Sarrionandia, G. (2018). Un departamento de Orientación singular en un Centro Educativo que tiene la colaboración como seña de identidad. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 161-183. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7719>
- Flick, U. (2014). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 721-742.
- García Prieto, F. J. y Delgado García, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y padres en los centros escolares de Cataluña: puntos fuertes y débiles. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (1), 47-59.
- Gil-Pascual, J.A. (2015). Análisis estadísticos básicos. Cuándo y cuáles emplear. En A. Pantoja (Coord.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (342-359). EOS Universitaria.
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., y Vigo-Arazola, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90.
- Gómez-Elegido Ruizolalla, M.C. (2002). La inspección: su función en el ámbito educativo. *Revista de educación*, 329, 91-103.
- Hernández-Rivero, V., y Mederos Santana, Y. (2018). Papel del orientador/a educativo como asesor/a: funciones y estrategias de apoyo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 40-57.
- Jeffrey, B., y Troman, G. (2013). Managing creative teaching and performative practices. *Thinking skills and creativity*, 9, 24-34.
- Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- Lago, J.R., y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En Martín, E., y Onrubia, J. (Coords.). *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza*. Grao.
- Lorente, E., y Sales A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (1).117-132.
- Martín, E., y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Martín, E. y Solé, I. (Coords.). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. Cap. 1, 13-32. GRAÓ.
- Martin, A. J., Strnadová, I., Němec, Z., Hájková, V., y Květoňová, L. (2019). Teacher assistants working with students with disability: The role of adaptability in enhancing their workplace wellbeing. *International Journal of Inclusive Education*. Doi: 10.1080/13603116.2018.1563646
- Martínez-Clares, P., y Martínez-Juarez, M. (2011). La orientación en el S.XXI. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1) 253-263.
- Miranda, M., Burguera, J.L., Arias J. M., y Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de Orientación Educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP. Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 29(2), 71–86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.494>
- Moliner, O., y Fabregat, P. (2021). Nuevos roles y estrategias de asesoramiento psicopedagógico para promover la Educación Inclusiva en la Comunidad Valenciana. *REOP. Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 32 (1), 59–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30740>
- Monarca, H., y Simón, C. (2013). Orientación educativa y desarrollo de prácticas participativas con las familias. *Revista de Educación Inclusiva*, 6(3), 120-133.
- Mudarra Sánchez, M.J., González-Benito, A., y Vélaz de Medrano Ureta, C. (2020). Debilidades del sistema de orientación español según los tutores y directores de

- Educación secundaria. *Bordón: Revista de pedagogía*, 72(1), 67-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2020.01.73215>
- ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº 116, 18/06/2018.
- ORDEN ECD/913/2023, de 11 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, nº 136, 11/07/2023.
- Ritacco Real, M. (2011). Los Departamentos de Orientación ante la exclusión social. Prácticas inclusivas. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 201-218.
- Ruiz-Bueno, A. Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 2, 96-110. <http://www.raco.cat/index.php/REIREUH>
- Sabirón, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*. Mira editores.
- San Fabián J.L. y Martínez González (2002). Autoevaluación de la cultura participativa del centro. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 4, 19-26.
- Sandoval, M., Márquez, C., Simón, C., y Echeita, G. (2019). El desempeño profesional del profesorado de apoyo y sus aportaciones al desarrollo de una Educación Inclusiva. *Publicaciones*, 49(3), 251-266. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11412>.
- Santana Vega L.E. (2010). La innovación educativa: Un desafío para los orientadores como agentes promotores de las iniciativas de cambio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 261-270.
- Sobrado, L. y Ocampo, C. (1997). *Evaluación psicopedagógica y Orientación Educativa*. Estel.
- Sultana, R.G. (2014). *Career Guidance for Social Justice in Neoliberal Times*. Springer.
- Talavera Pérez, I., y Guzmán Rosquete, R. (2018). La evaluación psicopedagógica del alumnado cultural y lingüísticamente diverso: un estudio exploratorio sobre las prácticas de los orientadores. *Revista complutense de educación*. 29(1), 11-26. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51916>
- Tegtmejer, T., Hjørne, E., y Säljö, R. (2023). Diagnoses and special educational support. A study of institutional decision-making of provision of special educational support for children at school. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 363-377.
- Traver Albalat, S., y Sanahuja Ribés, A. (2022). Acompañamiento y orientación educativa: hacia procesos de asesoramiento orientados a generar prácticas más inclusivas. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 15 (2), 237-252.
- Vigo-Arrazola, B., y Dieste, B. (2017). Contradicciones en la Educación Inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46(2), 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.25-32>
- Vigo-Arrazola, B., Dieste, B., Blasco, A.C., y Lasheras, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, 32(2).

Sobre los autores/as

Esperanza Cid Romero

Dra. En Educación. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad de Zaragoza

Ana Cristina Blasco Serrano

Dra. En Educación. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad de Zaragoza

Belén Dieste Gracia

Dra. En Educación. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación.
Universidad de Zaragoza