

CUESTIONARIO PARA CONOCER LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO Y OTROS PROFESIONALES QUE INTERVIENEN EN LAS AULAS ABIERTAS ESPECIALIZADAS

(Questionnaire to know the perception of teachers and other professionals involved in specialized open classrooms)

Alcaraz-García, Salvador
Pagán-Rodríguez, Josefa
Arnaiz-Sánchez, Pilar
(Universidad de Murcia)

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 12/05/2022

Fecha aceptación: 10/06/2023

Resumen

La construcción de escuelas que respondan a la diversidad de necesidades de aprendizaje de todo el alumnado se ha convertido en una prioridad internacional. Para conseguir dicho propósito, los centros educativos llevan a cabo una serie de medidas de carácter ordinario y específico. Una de estas medidas específicas son las aulas abiertas especializadas, que tiene como destinatarios a alumnado que precisa de apoyos significativos. El objetivo de este estudio es diseñar y validar un cuestionario, cuya finalidad es conocer la valoración, la formación y los procesos de planificación y coordinación que se dan entre el equipo docente y profesional que desarrolla su labor en las aulas abiertas especializadas. El cuestionario se denominó EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta. Para ello, se empleó un método cuantitativo con orientación empírico-analítica, un enfoque descriptivo y correlacional, y un método descriptivo tipo encuesta.

Los participantes del estudio fueron 196 docentes de las aulas abiertas especializadas durante el curso 2018-2019. Los análisis se llevaron a cabo con el programa estadístico SPSS versión 24. Los resultados evidenciaron que el cuestionario presenta unas propiedades psicométricas adecuadas para conocer la participación de los agentes profesionales docentes y no docentes en el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas.

Palabras clave: *aulas abiertas especializadas, equipo docente, formación, planificación educativa, coordinación.*

Como citar este artículo:

Alcaraz-García, S, Pagán-Rodríguez, J. y Arnaiz-Sánchez, P (2023). Cuestionario para conocer la percepción del profesorado y otros profesionales que intervienen en las aulas abiertas especializadas. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), pp. 65-90



Abstract

The construction of schools that respond to the diversity of learning needs of all students has become an international priority. Educational centers carry out a series of ordinary and specific measures to achieve this purpose. One of these particular measures is the specialized open classrooms, which are intended for students who require significant support. This study aims to design and validate a questionnaire that seeks to know the assessment, training and planning, and coordination processes between the teaching and professional team that develops its work in the specialized open classrooms. The questionnaire was called EVABIMUR: Questionnaire for the Teaching Team and other Open Classroom Professionals. For this, a quantitative method with an empirical-analytical orientation, a descriptive and correlational approach, and a descriptive survey-type method was used. The study participants were 196 teachers from the specialized open classrooms during the 2018-2019 academic year. The analyses were carried out with the SPSS version 24 statistical program. The results showed that the questionnaire presents adequate psychometric properties to determine the participation of professional teaching and non-teaching agents in the operation of specialized open classrooms.

Keywords: *specialized open classrooms, teaching team, training, educational planning, coordination.*

1. Introducción

La Constitución Española reconoce a todas las personas el derecho a la educación (art. 27). En la Declaración de los Objetivos del Desarrollo Sostenible, concretamente en el artículo 4, se expone la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (UNESCO, 2016). En esta línea, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), establece en su artículo 1 que el sistema educativo español debe contribuir al desarrollo de una educación de calidad.

La educación de calidad está íntimamente relacionada con el término inclusión educativa, el cual ha ido adquiriendo diferentes connotaciones a lo largo del tiempo (Jordan y Prideaux, 2018). Echeita y Ainscow (2011) establecen que este concepto engloba cuatro elementos básicos puesto que pretende mejorar la respuesta a la diversidad del alumnado; conseguir la participación y el éxito en el aprendizaje de los estudiantes; eliminar las barreras que dificultan la evaluación del contexto y el establecimiento de planes de mejora; y prestar un apoyo máximo a aquellos alumnos que están en situación de riesgo de exclusión o de fracaso escolar.

Así entendida, la educación inclusiva se convierte en un proyecto común de toda la ciudadanía para promover procesos de cambios y transformación de los centros educativos para acoger y ofrecer bienestar a todo el alumnado, independientemente de cualquier razón, pero, especialmente, a aquellos que, según Arnaiz-Sánchez (2019, p. 198), tienen más posibilidades “de que sus derechos no sean garantizados”.

Para dar respuesta a esta pretensión, en el marco de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, todos los centros educativos deben desarrollar un plan de atención a la diversidad (PAD) que refleja, de manera explícita, las señas de identidad del centro

para dar respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje del alumnado que escolariza (Lozano et al., 2015).

En el PAD se recoge un catálogo de medidas ordinarias y específicas para responder a la diversidad, regulado por la Orden de 4 de junio de 2010 de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia. Una de estas medidas específicas son las Aulas Abiertas Especializadas.

Esta medida ha recibido diferentes connotaciones en las diferentes Comunidades Autónomas Españolas. Así, en Madrid, Galicia, Aragón, Castilla La Mancha, Asturias, Cantabria, La Rioja y Castilla y León son denominadas como *unidades de educación especial en centros ordinarios*. En Andalucía, *aulas específicas de educación especial* y en Canarias *aulas enclave*. En Cataluña recibe diferentes connotaciones: *unidades de educación especial, aulas abiertas, unidades de apoyo a la educación especial y unidades de escolarización compartida*. En Navarra reciben la denominación de *unidades de transición o unidades de currículo especial* y en el País Vasco *aulas estables*. Finalmente, en Extremadura es denominada *aula abierta*, coincidiendo con la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Martínez et al., 2019).

El Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la repuesta educativa a la diversidad del alumnado, en la citada Comunidad, recoge en su artículo 28 que:

Las aulas abiertas especializadas en centros ordinarios constituyen un recurso de carácter extraordinario cuyo objeto es proporcionar un contexto adecuado para algunos alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales graves y permanentes cuya escolarización requiera una ayuda constante e individualizada y adaptaciones significativas del currículo, que no puedan ser atendidas en el marco del aula ordinaria con apoyos (p. 57636).

La Orden de 24 de mayo de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, que regula la autorización y el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas en centros ordinarias públicos y privados concertados de la citada Comunidad, plantea que:

Las aulas abiertas son aulas especializadas, que constituyen una medida de carácter extraordinario, tendente a conseguir los principios de normalización e inclusión, destinada alumnos y alumnas, con necesidades educativas especiales graves y permanentes, que precisen de apoyo extenso y generalizado en todas las áreas del currículo (p. 29335).

En el estudio llevado a cabo por Arnaiz et al. (2021) se establece que las aulas abiertas presentan una serie de fortalezas tales como: la aparición de un sentimiento de satisfacción por parte de los docentes, el fomento de la socialización, la adquisición de valores de respeto y convivencia a la diversidad, una mayor sensibilización de las familias y el fomento del apoyo entre iguales. Según este estudio, también presentan algunas debilidades, tales como el exceso de carga laboral por parte de los docentes y la falta de coordinación e implicación de toda la comunidad educativa.

Dadas las características tan particulares del alumnado que asiste a las aulas abiertas, se requiere que el equipo docente de estas (maestro/a de audición y lenguaje, maestro/a de educación física, maestro de educación artística, maestro/a de religión o alternativa), y otros profesionales que intervienen en ellas (fisioterapeuta y auxiliar técnico educativo), se coordinen de manera adecuada (Alcaraz y Caballero, 2021; Porto y Alcaraz, 2020), así como que tengan una adecuada formación inicial y permanente en el ámbito de las necesidades educativas especiales (Arnaiz-Sánchez et al., 2021). Asimismo, la adopción de determinados elementos pedagógicos, en cuanto a la organización del aula, facilita el desarrollo de la inclusión (Sanahuja et al., 2020). En esta línea, Fernández (2013) establece que para que la adopción de una medida de atención a la diversidad se desarrolle con garantías, entre otros ingredientes, es necesario una adecuada formación inicial y permanente del profesorado, así como una actitud favorable.

Con el propósito de valorar la percepción de los equipos docente y profesional de estas aulas en Educación Primaria y en Educación Secundaria, se ha elaborado un instrumento para conocer cómo se lleva a cabo la planificación y la intervención educativa en las aulas abiertas especializadas, cuáles son las funciones de los equipos docentes y de otros profesionales en los centros, cuál es el beneficio de estas aulas en los centros ordinarios y qué formación tienen, tanto docentes como profesionales respecto al alumnado que precisa de apoyos muy significativos. Así, el objetivo general del presente trabajo es diseñar y validar el cuestionario *EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta*. Los objetivos específicos que se derivan de este objetivo general son: 1) Conocer la validez de constructo del cuestionario y 2) Obtener la fiabilidad del instrumento diseñado.

2. Método

2.1. Diseño

Siguiendo la clasificación de diseños de investigación propuesta por McMillan y Schumacher (2005), este estudio sigue una orientación empírico-analítica, con diseño de corte cuantitativo, enfoque descriptivo y correlacional, y método descriptivo tipo encuesta.

2.2. Participantes

La población objeto de estudio es el colectivo de docentes y profesionales (fisioterapeuta y auxiliar técnico educativo) que intervienen en las 108 aulas abiertas especializadas, ubicadas en 78 centros educativos, que existen en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. En el curso 2018-2019, la suma de estos dos colectivos fue de 324 profesionales en total.

Del total de la población, en este estudio participaron 196 profesionales, lo que supone un tamaño muestral representativo de la población con un nivel de confianza del 97% ($Z = 2,17$) y un 5% de error muestral. La edad media de los participantes es de 41 años, con desviación típica de 10.34. Como muestra la Tabla 1, el 74.5% de los participantes son docentes y el 25.5% son profesionales no docentes. El 62.8% son mujeres y el resto (37.2%) hombres. El 66.3% de los participantes desarrolla su labor profesional en la etapa de educación primaria y el 33.7% en la etapa de educación secundaria. Por último, el 64.8% pertenece a centros de titularidad pública y el 35.2% a centros de titularidad privada-concertada.

Tabla 1
Características de los participantes

	Porcentaje (%)
Docentes	74.5
<i>Maestro/a de audición y lenguaje</i>	24.0
<i>Maestro/a de educación física</i>	17.9
<i>Maestro/a de educación artística</i>	16.3
<i>Maestro/a de Religión o alternativa</i>	9.7
<i>Otro profesorado</i>	4.6
<i>Maestro/a de pedagogía terapéutica no tutor del aula abierta</i>	2.0
Profesionales no docentes	25.5
<i>Auxiliar técnico educativo</i>	20.9
<i>Fisioterapeuta</i>	4.6
Sexo	
<i>Mujer</i>	62.8
<i>Hombre</i>	37.2
Etapa educativa	
<i>Educación primaria</i>	66.3
<i>Educación secundaria</i>	33.7
Titularidad del centro	
<i>Público</i>	64.8
<i>Privado-Concertado</i>	35.2

Fuente: elaboración propia

2.3. Instrumento

Se diseñó un cuestionario *ad hoc* denominado *EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta*. Este cuestionario está constituido por 42 ítems de los que 11 hacen alusión a variables sociodemográficas: perfil profesional; sexo; etapa educativa; titularidad del centro; edad; situación administrativa; tipo y horas de dedicación profesional; experiencia en otras aulas abiertas, en centros específicos de educación especial y en el propio centro; y cursos académicos en los que desarrolla su función profesional en el aula abierta actual.

Veintitrés de los ítems fueron codificados en variables tipo Likert con cuatro opciones de respuesta (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho). Estos hacían referencia a la formación inicial y permanente del participante, a su participación en los procesos de planificación y coordinación del aula abierta y a la valoración que establece sobre esta medida específica de atención a la diversidad. Estos ítems fueron objeto del estudio de dimensionalidad del cuestionario que se presenta en este trabajo.

Por último, el cuestionario incorporaba un ítem de respuesta dicotómica sobre la realización o no de cursos relacionados con la atención al alumnado que la ley denomina con necesidades educativas especiales y siete ítems de respuesta abierta sobre el número total y las temáticas de cursos sobre atención a la diversidad realizados (tres ítems), y sobre el tipo de participación en la programación docente, en los planes de trabajo individualizado de cada alumno, y en la elaboración y desarrollo de unidades formativas del aula abierta (cuatro ítems).

En la primera página del cuestionario se incorporó la declaración de consentimiento informado para dar cumplimiento a las exigencias éticas de la investigación.

2.4. Procedimiento

Para el diseño y validación del cuestionario *EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta* se han seguido las siguientes fases:

Revisión bibliográfica y elaboración inicial del cuestionario. Se realizó una búsqueda de referencias sobre descriptores relacionados con la participación de docentes y profesionales no docentes en medidas específicas de atención a la diversidad ubicadas en centros ordinarios, desde el marco nacional e internacional. La búsqueda se realizó en las bases de datos Web of Science, Scopus, Dialnet y Google Académico.

Validación de contenido utilizando la técnica de juicio de expertos. Esta fase se realizó a través de un muestreo intencional en el que se seleccionaron nueve expertos con vinculación académica y científica en el ámbito estudiado. Estos expertos cumplieron una guía de validación diseñada *ad hoc* y sus valoraciones se incorporaron al cuestionario diseñado inicialmente.

Aplicación del cuestionario. El instrumento final fue digitalizado y hospedado en la aplicación informática de la Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Los responsables de esta administración hicieron llegar al correo electrónico de la población objeto de estudio una carta informativa en la que se explicaba el proyecto de investigación y se solicitaba, de manera voluntaria, la participación en el mismo. Además, en este correo se adjuntó el enlace al cuestionario. También se estableció contacto telefónico con los equipos directivos de los 78 centros en los que se ubicaban las aulas abiertas para, si lo creían necesario, miembros del equipo investigador se desplazaran al centro para presentar y explicar el proyecto de investigación. Este proceso se realizó durante el curso 2018-2019. Siguiendo las indicaciones de la comisión de ética de la Universidad de Murcia, se elaboró un consentimiento informado para que fuese firmado por los participantes. Este documento debía ser firmado para permitir el acceso a la cumplimentación del cuestionario.

Vaciado de información y análisis de resultados. Tras la recogida de información, se procedió a la introducción de datos y procesamiento de los mismos, cuyos resultados se presentan en este estudio.

2.5. Análisis de Datos

Para el análisis de la validez de constructo, los cuestionarios fueron sometidos a la técnica de juicio de expertos.

En primer lugar, para valorar la idoneidad de los datos en la ejecución de un análisis factorial exploratorio (AFE), se realizó un análisis de reactivos, determinando la media, desviación típica, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems del cuestionario.

A continuación, se realizó un análisis de correlación ítem-total para identificar la existencia de un patrón de relaciones entre los ítems del cuestionario. Por último, se recurrió al índice de Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett para conocer si las variables del cuestionario se pueden factorizar de manera eficiente.

Para la validez de constructo e identificar las dimensiones básicas del cuestionario *EVABIMUR. Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta* se ha realizado un AFE de componentes principales con rotación Varimax (eigenvalue = 1). Para conocer la idoneidad del modelo, por un lado, se analizó la comunalidad de cada variable, que permitió conocer qué ítem era mejor y peor explicado por el modelo, y, por otro, la matriz de correlaciones residuales.

Para conocer la relación entre las dimensiones resultantes del AFE, se realizó una matriz de correlaciones entre factores.

Para finalizar el proceso de validación del cuestionario, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC). Para ello, se utilizó la técnica de ecuaciones estructurales (Byrne, 2006) con el programa AMOS.23. Se calculó el chi-cuadrado (χ^2), que indica la diferencia entre la matriz de varianzas muestrales e hipotéticas (Bentler y Bonett, 1980), así como el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI) y la raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación (RMSEA) para determinar la adecuación del ajuste del modelo a los datos.

Para conocer la fiabilidad del instrumento diseñado tras su aplicación se ha procedido a la obtención del alfa de Cronbach; se calculó este índice para el cuestionario y para cada dimensión resultante del análisis factorial. También se calculó el índice de consistencia interna u homogeneidad para cada ítem de las dimensiones del AFE.

Salvo para el AFC, todos los análisis se realizaron con la ayuda del programa estadístico SPSS versión 24.

3. Resultados

En relación al *primer objetivo específico, conocer la validez de constructo del cuestionario*, se realizó un análisis de los estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y los índices de distribución (asimetría y curtosis). Los resultados de este análisis se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2

Datos descriptivos de los ítems del cuestionario

	N	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
				Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Ítem 1	196	2.32	.831	.149	.174	-.52	.346
Ítem 2	192	2.43	.727	-.032	.175	-.282	.349
Ítem 3	189	2.47	1.084	-.050	.177	-1.286	.352
Ítem 4	185	3.40	.816	-1.222	.179	.693	.355
Ítem 5	194	2.45	1.033	.182	.175	-1.115	.347
Ítem 6	171	1.67	1.078	1.340	.186	.248	.369
Ítem 7	181	2.33	1.178	.270	.181	-1.424	.359
Ítem 8	183	2.25	1.178	.356	.180	-1.379	.357
Ítem 9	184	1.69	1.028	1.293	.179	.314	.356
Ítem 10	177	2.56	1.347	-.055	.183	-1.805	.363
Ítem 11	187	1.86	1.038	.924	.178	-.416	.354
Ítem 12	193	3.58	.545	-.812	.175	-.434	.348

Ítem 13	191	2.98	.754	-.487	.176	.125	.350
Ítem 14	194	3.53	.559	-.641	.175	-.639	.347
Ítem 15	195	3.51	.569	-.795	.174	.615	.346
Ítem 16	193	2.42	.820	.215	.175	-.441	.348
Ítem 17	194	1.87	.845	.770	.175	.025	.347
Ítem 18	191	1.81	.758	.696	.176	.166	.350
Ítem 19	193	2.86	.911	-.262	.175	-.866	.348
Ítem 20	194	3.44	.674	-1.104	.175	1.247	.347
Ítem 21	195	3.59	.588	-1.145	.174	.318	.346
Ítem 22	195	1.42	.606	1.310	.174	1.359	.346
Ítem 23	194	3.44	.643	-.949	.175	.908	.347

Fuente: elaboración propia

Estas pruebas informan de resultados aceptables. Además, en la mayoría de los ítems, las medias de puntuación superan el valor medio de respuesta del ítem (> 2), salvo seis ítems: 6, 9, 11, 17, 18 y 22. Específicamente, el ítem 21 (3.59) es el que tiene el mayor valor y el ítem 22 (1.42) el que tiene el menor. Del total de variables, once son asimétricas-positivas y doce asimétricas-negativas, lo que indica que los datos tienden a encontrarse en la parte central de la media. Por otro lado, la mayoría de los autores recomiendan distribuciones con coeficientes de asimetría y curtosis en el rango $-2/+2$ (George y Mallery, 2010). Todas las variables del cuestionario se sitúan dentro de este rango lo que evidencia que no existe una distribución normal de los datos.

El análisis de las correlaciones ítem-total, como se aprecia en la Tabla 3, muestra cómo los ítems (I) correlacionan fuertemente entre sí y arroja valores significativos en muchos casos, lo que nos informa que el análisis es fructífero.

Tabla 3
Correlaciones ítem-total

		I3	I4	I2	I1 3	I1 9	I1 7	I5	I6	I7	I8	I9	I1 0	I1 1	I21	I2 3	I12	I1 6	I1 8	I2 2	I1	I2 0	I1 4	I 1 5
I 3	C.P ear.	1																						
	Sig.																							
I 4	C.P ear.	.5 56	1																					
	Sig.	.0 00																						
I 2	C.P ear.	.1 11	.2 44	1																				
	Sig.	.1 33	.0 01																					
I 1 3	C.P ear.	.1 24	.1 30	.0 96	1																			
	Sig.	.0 91	.0 80	.1 92																				
I 1 9	C.P ear.	.2 03	.3 55	.4 16	.4 07	1																		
	Sig.	.0 05	.0 00	.0 00	.0 00																			
I 1 7	C.P ear.	- 42	.0 55	.2 74	.0 54	.2 29	1																	
	Sig.	.5 71	.4 61	.0 00	.4 59	.0 01																		

I 5	C.P ear.	.2 49 **	.3 76 **	.1 24	.0 12	.1 19	.1 14	1						
	Sig.	.0 01	.0 00	.0 89	.8 66	.1 01	.1 16							
I 6	C.P ear.	.2 88 **	.3 22 **	.1 32	.2 02 **	.3 11 **	.1 29	.3 59 **	1					
	Sig.	.0 00	.0 00	.0 86	.0 09	.0 00	.0 92	.0 00						
I 7	C.P ear.	.3 04 **	.4 38 **	.1 31	.0 37	.1 96 **	.1 22	.3 64 **	.4 34 **	1				
	Sig.	.0 00	.0 00	.0 80	.6 26	.0 09	.1 01	.0 00	.0 00					
I 8	C.P ear.	.2 94 **	.4 61 **	.1 15	.0 10	.3 28 **	.0 83	.4 05 **	.4 45 **	.6 99 **	1			
	Sig.	.0 00	.0 00	.1 24	.8 99	.0 00	.2 65	.0 00	.0 00	.0 00				
I 9	C.P ear.	.2 76 **	.4 11 **	.1 17	.1 06	.2 35 **	.0 75	.2 29 **	.3 12 **	.4 38 **	.4 49 **	1		
	Sig.	.0 00	.0 00	.1 15	.1 57	.0 01	.3 12	.0 02	.0 00	.0 00	.0 00			
I 10	C.P ear.	.3 81 **	.4 83 **	.2 32 **	.1 49	.4 09 **	.2 25 **	.3 97 **	.5 13 **	.4 63 **	.5 20 **	.4 97 **	1	
	Sig.	.0 00	.0 00	.0 02	.0 51	.0 00	.0 03	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00		
I 11	C.P ear.	.2 76 **	.4 27 **	.1 37	.1 94 **	.3 70 **	.1 32	.4 62 **	.6 07 **	.3 73 **	.5 12 **	.4 75 **	.5 70 **	1
	Sig.	.0 00	.0 00	.0 63	.0 09	.0 00	.0 73	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	

I 2	C.P ear.	.1 73 *	.2 56 **	.0 77	.4 92 **	.3 49 **	.0 93	.1 02	.1 64 *	.1 25	.1 59 *	.1 80 *	.2 02 **	.1 60 *	1						
	Sig.	.0 17	.0 00	.2 88	.0 00	.0 00	.1 95	.1 56	.0 32	.0 94	.0 31	.0 14	.0 07	.0 29							
I 2 3	C.P ear.	.1 16	.2 41 **	.1 02	.3 89 **	.2 88 **	.0 75	.1 35	.0 26	.1 01	.1 54 *	.0 80	.0 63	.0 79	.53 7**	1					
	Sig.	.1 13	.0 01	.1 59	.0 00	.0 00	.2 98	.0 60	.7 39	.1 78	.0 38	.2 81	.4 05	.2 87	.00 0						
I 1 2	C.P ear.	.1 48 *	.2 73 **	- 0 28	.3 58 **	.2 58 **	.0 60	.1 82 *	.1 85 *	.1 01 **	.2 05 **	.2 62 **	.1 71 *	.47 4**	.5 15 **	1					
	Sig.	.0 42	.0 00	.7 06	.0 00	.0 00	.4 07	.0 27	.0 17	.0 13	.0 06	.0 05	.0 00	.0 19	.00 0	.0 00					
I 1 6	C.P ear.	- 0 19	- 0 24	.2 39 **	.2 76 **	.2 09 **	.1 56 *	- 0 52	- 0 75	- 0 66	- 0 36	- 0 10	- 0 73	- 0 85	.19 3**	.1 47 *	.22 4**	1			
	Sig.	.7 95	.0 93	.0 01	.0 00	.0 04	.0 31	.4 75	.3 32	.3 82	.6 33	.8 94	.3 36	.2 46	.00 7	.0 42	.00 2				
I 1 8	C.P ear.	- 0 12	- 0 44 **	.1 85 *	.3 80 **	.4 36 **	.1 08	.0 53	.2 19 **	.1 44	.2 46 **	.1 80 *	.3 38 **	.2 33 **	.37 7**	.2 00 **	.42 3**	.4 90 **	1		
	Sig.	.1 29	.0 01	.0 11	.0 00	.0 00	.1 39	.4 70	.0 04	.0 55	.0 01	.0 15	.0 00	.0 01	.00 0	.0 06	.00 0	.0 00			
I 2 2	C.P ear.	- 0 91	- 0 12 **	- 0 09	.3 15 **	.4 01 **	.0 97	.0 73	.1 31	.1 20	.2 06 **	.1 57 *	.2 07 **	.1 60 *	.43 7**	.2 66 **	.35 6**	.3 56 **	.5 41 **	1	
	Sig.	.2 12	.0 04	.1 34	.0 00	.0 00	.1 80	.3 09	.0 87	.1 06	.0 05	.0 34	.0 06	.0 28	.00 0	.0 00	.00 0	.0 00	.0 00		

I 1	C.P ear.	.1 43	.3 39**	.4 04**	.1 21	.5 35**	.1 54*	.2 25**	.3 10**	.3 11**	.2 93**	.3 00**	.3 85**	.4 20**	.18 8**	.1 65*	.08 7	- 00**	- 06**	- 179*	1			
	Sig.	.0 50	.0 00	.0 00	.0 96	.0 00	.0 32	.0 02	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.0 00	.00 8	.0 21	.22 9	.0 05	.0 04	.0 12				
I 2 0	C.P ear.	.2 82**	.4 57**	.2 32**	.1 81*	.4 56**	.1 14	.1 57*	.0 95	.2 22**	.2 49**	.2 61**	.3 23**	.2 95**	.29 5**	.2 01**	.26 2**	- 50*	- 32**	- 285**	.2 91**	1		
	Sig.	.0 00	.0 00	.0 01	.0 12	.0 00	.1 15	.0 29	.2 17	.0 03	.0 01	.0 00	.0 00	.0 00	.00 0	.0 05	.00 0	.0 38	.0 00	.0 00	.0 00			
I 1 4	C.P ear.	.1 26	.2 70**	.0 61	.3 77**	.1 64*	.0 94	.2 30**	.0 58	.0 13	.0 34	.1 14	.1 25	.1 51*	.45 7**	.4 36**	.42 7**	- 23**	- 97**	- 306**	.1 22	.2 55**	1	
	Sig.	.0 86	.0 00	.4 03	.0 00	.0 23	.1 92	.0 01	.4 56	.8 63	.6 51	.1 26	.0 99	.0 39	.00 0	.0 00	.00 0	.0 02	.0 00	.0 00	.0 89	.0 00		
I 1 5	C.P ear.	.0 97	.2 04**	.0 33	.4 30**	.1 76*	.0 61	.2 30**	.0 50	.0 64	.0 90	.1 37	.1 11	.1 48*	.41 8**	.4 34**	.36 8**	- 59*	- 56**	- 211**	.0 99	.2 03**	.7 57**	1
	Sig.	.1 86	.0 05	.6 54	.0 00	.0 14	.4 01	.0 01	.5 16	.3 91	.2 25	.0 64	.1 42	.0 43	.00 0	.0 00	.00 0	.0 28	.0 00	.0 03	.1 67	.0 04	.0 00	

Fuente: elaboración propia

Para la obtención de evidencias de la validez de constructo de los ítems del cuestionario, en primer lugar, se realizó un análisis de adecuación muestral. Así, la medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación de muestreo ha sido de .833 y la prueba de esfericidad de Bartlett $\chi^2 (253) = 1411.053$, $p < .001$. Siguiendo a Kaiser (1970), la medida KMO es satisfactoria y la prueba de esfericidad es estadísticamente significativa, lo que indica que es apropiado y pertinente realizar un análisis factorial.

Por consiguiente, se procedió a conocer la estructura factorial del cuestionario, realizando un análisis factorial exploratorio de componentes principales con rotación Varimax. Siguiendo las aportaciones de Yong y Pearce (2013), se tuvieron en cuenta solo las variables con un valor de saturación mayor a .40.

El análisis arroja cinco factores (Tabla 4) que explican el 27.99%, 17.13%, 7.57%, 5.65% y 5 % del total de la varianza, con una varianza total explicada, por tanto, del 63.34%.

Tabla 4

Dimensionalidad del cuestionario

	Factor I	Factor II	Factor III	Factor IV	Factor V
Ítem 8	.810				
Ítem 11	.755				
Ítem 7	.738				
Ítem 6	.733				
Ítem 10	.695				
Ítem 9	.630				
Ítem 5	.556				
Ítem 14		.781			
Ítem 21		.775			
Ítem 15		.774			
Ítem 23		.766			
Ítem 13		.671			
Ítem 12		.589			
Ítem 16			.796		
Ítem 18			.785		
Ítem 22			.654		
Ítem 2				.790	
Ítem 1				.596	
Ítem 19				.582	
Ítem 17				.564	
Ítem 3					.701
Ítem 4					.670
Ítem 20					.620

Fuente: elaboración propia

El Factor I está conformado por siete ítems que hacen referencia al grado de coordinación que el equipo docente y profesional del aula abierta percibe en relación a los docentes (ítem 5), profesionales no docentes (ítems 8, 6, 10 y 9) y otros agentes educativos no profesionales (ítem 11). A este factor o dimensión se le ha llamado *Coordinación con agentes profesionales y familias*.

El Factor II lo componen seis ítems que hacen referencia a las implicaciones para el centro educativo (ítems 21 y 13), para el aprendizaje del alumnado destinatario del aula abierta (23 y 12) y para su socialización (14 y 15). A este factor se le ha denominado como *Implicaciones del aula abierta para la inclusión*.

El Factor III está formado por tres ítems que aluden a la percepción del equipo docente y profesional sobre la presencia de alumnado destinatario de las aulas abiertas en

centros ordinarios. Por ello, a este tercer factor se le ha denominado *Barreras del aula abierta para la inclusión*.

El Factor IV lo componen cuatro ítems que hacen referencia a las necesidades formativas del equipo docente y profesional para dar una respuesta educativa de calidad al alumnado del aula abierta. A este factor se le ha llamado *Formación para la atención a la diversidad*.

Por último, el Factor V, que está compuesto por tres ítems, hace referencia a la percepción que tiene el equipo docente y profesional sobre los procesos de planificación educativa (ítem 3), los procesos de colaboración y comunicación (ítem 4) y los conocimientos sobre la organización y funcionamiento del aula abierta (ítem 20). Por ello, a este factor se le ha denominado *Organización, comunicación y funcionamiento del aula abierta*.

El análisis de la proporción de la varianza explicada por los factores comunes en una variable (comunalidad) muestra que todos los ítems del cuestionario tienen un valor superior a .500, por lo que todos tienen una explicación suficiente en el modelo, contando con una representación adecuada en el conjunto de factores, y, por tanto, no se elimina ninguno. Los ítems 9 (.507) y 22 (.525) son los peores explicados por el modelo y los ítems 14 (.810) y 15 (.775) los mejores.

Además, la Tabla 5 muestra la matriz residual del análisis factorial. Tan solo el 32% de los residuos no son redundantes y tiene valores absolutos mayores que .05, lo que informa que el análisis ha sido fructífero.

Tabla 5

Matriz residual del análisis factorial

	I5	I6	I7	I8	I9	I10	I11	I12	I13	I14	I15	I16	I17	I18	I19	I20	I21	I22	I23	I24	I25	
I5	-	.04	.06	.02	.14	.04	.05	.06	.07	.02	.02	-	.00	.00	.02	.02	-	.03	-	-	-	-
I6	.04	-	.13	.14	.13	.01	.02	-	-	.04	.05	-	-	.00	.01	-	.11	.01	.00	.05	.0	.0
I7	.06	.13	-	.09	.05	.08	.18	.00	.03	.00	-	.03	.07	.00	.07	.07	-	.02	.01	.03	.01	.0
I8	.02	.14	.09	-	.07	.09	.07	.01	.05	.03	.04	.00	.01	.01	.03	.09	.01	.02	.05	.00	.02	.02
I9	.14	.13	.05	.07	-	.00	.01	.00	-	.01	.02	.00	.00	.02	.02	.06	.03	.11	.03	.02	.02	.0
I10	.04	.01	.08	.09	.00	-	.03	.00	.03	.01	.05	.04	.00	-	.04	.01	.01	.00	.00	.03	.00	.0
I11	.05	.02	.18	.07	.01	.03	-	.00	.01	.05	.00	.01	.00	-	.04	.07	.02	.03	.04	.01	.0	.0
I12	.06	.02	.00	.01	.00	.00	-	.11	.08	.08	.00	.03	.02	.01	.00	.07	.01	.03	.00	.03	.01	.0
I13	.07	.07	.03	.05	.00	.03	.01	.11	.04	.14	.00	.14	.01	.00	.01	.07	.03	.02	.05	.02	.06	.0
I14	.02	.03	.00	.03	.02	.03	.05	.08	.04	-	.08	.00	.02	.02	.06	.05	.08	-	.01	.02	-	.1

I 1 3	.02 4	.04 5	- 3	- 4	- 1	.01 2	.04 5	- 1	- 9	- 7		.09 1	- 8	.01 0	- 6	- 5	- 8	- 1	.09 3	.00 6	- 3	- 5	.0 58
I 2 2	- .08 5	.05 1	.03 6	- .00 5	.01 2	.05 8	- .00 6	- .00 8	.00 9	.08 3	.09 1		- .16 2	- .12 1	- .03 9	- .02 5	- .03 4	.00 5	.02 5	- .00 9	.01 4	- .03 1	.0 07
I 1 6	- .02 6	- .01 4	- .07 1	- .01 5	.02 0	.04 6	.01 3	- .03 5	- .14 4	- .00 8	- .00 8	.16 2		.10 2	.05 3	.01 8	.08 0	.04 4	- .07 6	- .03 0	.10 8	.04 5	.0 16
I 1 8	.00 3	- .01 0	.02 9	- .01 3	.00 2	.00 2	.00 3	.02 2	.01 4	.02 9	.01 0	.12 1	.10 2		.00 2	.03 0	.00 5	.03 2	.00 2	.01 0	.03 7	.00 3	.0 18
I 1 1	.00 0	- .03 9	- .00 4	- .03 3	.00 7	.04 4	.01 9	.01 7	.00 7	.02 4	.07 6	.03 9	.05 3	.00 2		.13 7	.03 3	.17 8	.04 4	.05 2	.07 6	.05 7	.0 34
I 2 2	.02 7	.00 8	.07 5	.03 9	.02 6	.01 3	.06 3	.00 8	.01 7	.06 6	.01 5	.02 5	.01 8	.03 0	.13 7		.12 8	.10 8	.02 3	.00 2	.14 3	.01 6	.0 05
I 1 9	.02 9	.01 8	- .07 7	.01 9	.06 2	.01 2	.04 8	.07 1	.07 3	.05 3	.00 8	.03 4	.08 0	.00 5	.03 3	.12 8		.05 4	.02 1	.01 8	.00 6	.04 2	.0 54
I 1 7	- .10 9	- .05 7	.07 3	.02 5	.03 6	.00 5	.07 5	.01 7	.03 9	.08 0	.04 1	.00 5	.04 4	.03 2	.17 8	.10 8	.05 4		.12 7	.09 0	.08 4	.07 1	- 70
I 3 3	.03 3	.11 7	- .02 8	- .05 9	- .11 6	.00 8	.02 2	.03 7	.02 8	.02 1	.09 3	.02 5	.07 6	.00 2	.04 4	.02 3	.02 1	.12 7		.04 8	.19 9	.02 3	- 19
I 4 4	- .01 1	.01 0	- .01 6	- .00 7	- .03 9	.03 6	.03 4	.03 6	.00 6	.05 1	.01 8	.00 6	.00 9	.03 0	.01 2	.05 2	.00 8	.01 8	.09 0	.04 8	.13 6	.05 1	.0 32
I 2 0	- .01 0	.00 7	.03 6	.02 1	.02 3	.00 3	.04 6	.03 3	- .02 7	.02 7	- .00 3	.01 4	.10 8	.03 7	- .07 6	- .14 3	.00 6	.08 4	- .19 9	- .13 6		- .02 3	- .0 20

I	-																						
1	.11	.05	.01	.02	.02	.00	.01	.01	.06	.03	.03	.03	.04	.00	.05	.01	.04	.07	.02	.05	.02		.0
4	2	2	3	4	3	5	0	5	5	7	5	1	5	3	7	6	2	1	3	1	3		28
I	-																						
1	.13	.02	.06	.03	.02	.01	.01	.03	.08	.11	.05	.00	.01	.01	.03	.00	.05	.07	.01	.03	.02		.02
5	4	3	3	9	9	2	7	7	7	1	8	7	6	8	4	5	4	0	9	2	0		8

Fuente: elaboración propia

Como se aprecia en la Tabla 6, los cinco factores se relacionan significativamente entre sí, pues el nivel de significación entre todos los factores es menor a .001, menos la relación entre el factor 1 y 2 donde el nivel de significación es menor a .005. Todas las relaciones son positivas, menos la relación que establece el factor 3 con el resto de factores, que es negativa, esto significa que la relación del factor 3 con el resto es inversamente proporcional. La fortaleza de la relación entre el factor 1 y el factor 2 es muy baja ($r = .159$), con los factores 3 ($r = -.211$) y 4 ($r = .366$) es baja, pero con el factor 5 la relación es moderada ($r = .489$). En relación al factor 2, la relación es baja con los factores 4 ($r = .246$) y 5 ($r = .254$) y moderada con el factor 3 ($r = -.483$). En relación al factor 3, la relación es baja con los factores 4 ($r = -.398$) y 5 ($r = -.287$). Por último, el factor 4 guarda una relación baja con el factor 5 ($r = .373$).

Tabla 6
Correlaciones entre factores

		Factor1	Factor2	Factor3	Factor4	Factor5
Factor1	<i>Correlación de Pearson</i>	1	.159*	-.211**	.366**	.489**
	<i>Sig. (bilateral)</i>		.027	.003	.000	.000
Factor2	<i>Correlación de Pearson</i>	.159*	1	-.483**	.246**	.254**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	.027		.000	.001	.000
Factor3	<i>Correlación de Pearson</i>	-.211**	-.483**	1	-.398**	-.287**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	.003	.000		.000	.000
Factor4	<i>Correlación de Pearson</i>	.366**	.246**	-.398**	1	.373**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.001	.000		.000
Factor5	<i>Correlación de Pearson</i>	.489**	.254**	-.287**	.373**	1
	<i>Sig. (bilateral)</i>	.000	.000	.000	.000	

*. La correlación es significativa en el nivel 0.05.

** . La correlación es significativa en el nivel 0.01.

Fuente: elaboración propia

Para finalizar el estudio de la validez del constructo del cuestionario, se procedió a la realización de un AFC a partir de la técnica de ecuaciones estructurales para comprobar la adecuación de un modelo constituido por cinco factores. Para comprobar la bondad del ajuste del modelo, se calculó el chi-cuadrado que, por resultar estadísticamente significativo ($\chi^2 = 430.5$; $p < .001$), nos conminó a tener en cuenta otros índices, como el CFI (índice de bondad del ajuste comparativo), el TLI (índice de ajuste no normalizado o índice de Tucker-Lewis) y, sobre todo, el RMSEA (raíz del residuo cuadrático promedio de aproximación) para valorar la adecuación del ajuste del modelo a los datos. Como muestra la Tabla 7, los índices CFI y TLI presentan unos valores que no llegan al valor recomendado, no obstante, al estar muy próximos se asumieron como adecuados, siguiendo los trabajos de Pantoja-Vallejo y Molero (2020) y Herrero (2010). No obstante, el índice RMSEA presenta un valor por debajo del recomendado, lo que, según Steiger (1990), informa de un buen ajuste del modelo.

Tabla 7
Índices de ajuste del modelo factorial

Índice de ajuste	Valor	Valor recomendado
CFI	.864	$\geq .95$ (Bentler, 1990)
TLI	.829	$\geq .95$ (Tucker y Lewis, 1973)
RMSEA	.070	$< .08$ (Steiger, 1990)

Fuente: elaboración propia

La representación del AFC se muestra en la Figura 1. Los valores que se muestran junto a las flechas bidireccionales indican la influencia existente entre los factores -

representados con una elipse- y los valores del cuestionario. El valor que se muestra en la flecha que une el factor con el ítem mide la importancia que tiene cada ítem sobre el factor.

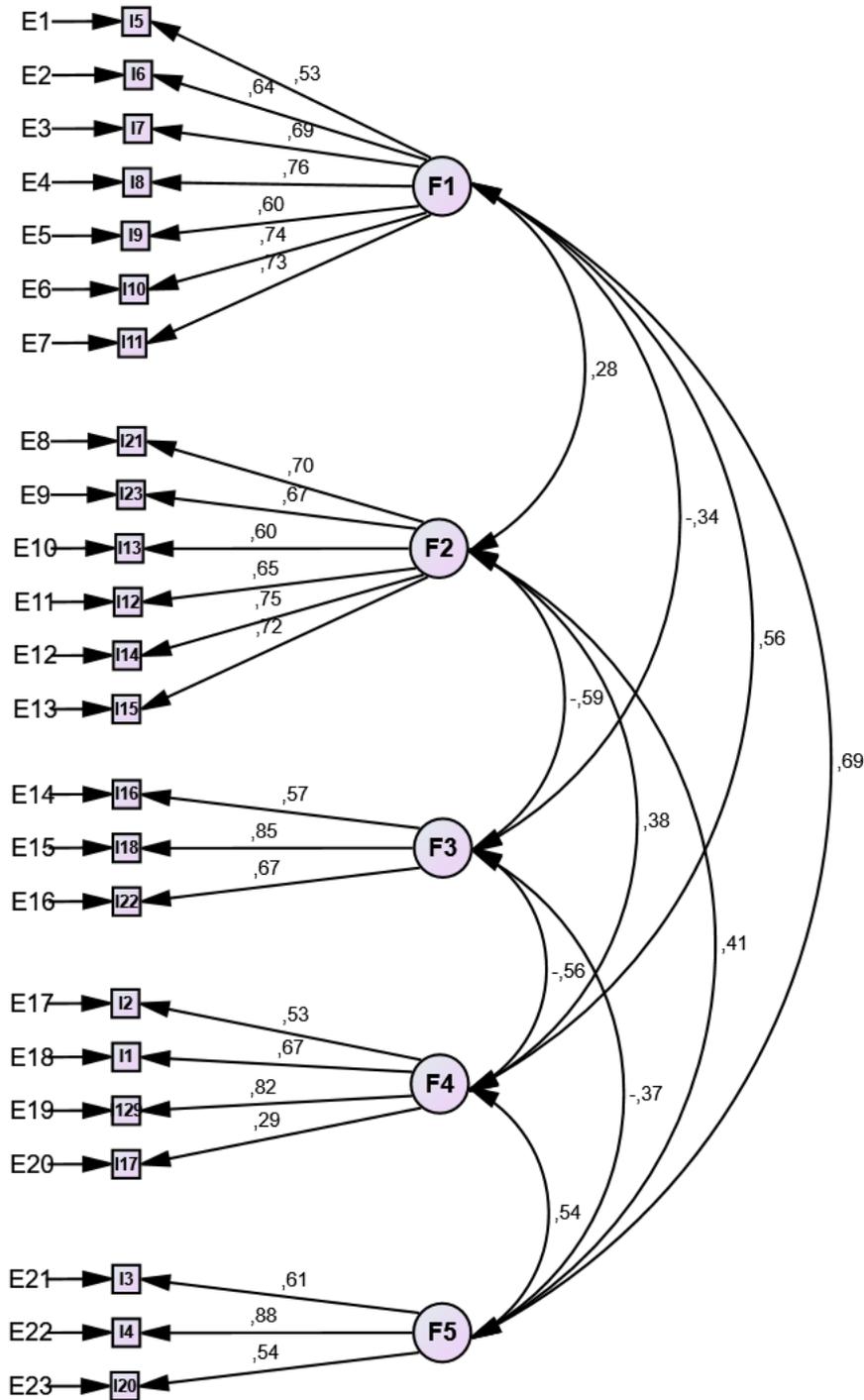


Figura 1. Cargas factoriales y correlaciones del modelo de cinco factores.

En relación al segundo objetivo específico, *Obtener la fiabilidad del instrumento diseñado*, para el cálculo de la consistencia interna, se recurrió al coeficiente de alfa de Cronbach para todos los ítems en total y para cada uno de los factores manifestados en el análisis factorial. Los resultados muestran un alfa de .818 para el cuestionario con todos los ítems, lo que indica una buena fiabilidad, siguiendo la interpretación de George y Mallery (2010). Este índice de fiabilidad se incrementaría con la eliminación del ítem 16 (.831), 18 (.840) y 22 (.833), pero,

siguiendo a Muñiz et al. (2005), por la importancia de estos ítems para la consecución de los objetivos del cuestionario, porque el incremento del índice de fiabilidad es poco significativo y porque el índice de homogeneidad de estos ítems fue superior a 0.20 se decidió mantenerlos. En relación a los cinco factores, el alfa de Cronbach es de .859 para el factor I (*Coordinación con agentes profesionales y familias*), .819 para el factor II (*Implicaciones del aula abierta para la inclusión*), .706 para el factor III (*Barreras del aula abierta para la inclusión*), .662 para el factor IV (*Formación para la atención a la diversidad*) y de .677 para el factor V (*Organización, comunicación y funcionamiento del aula abierta*).

4. Discusión y conclusiones

A partir de los resultados de este estudio, el cuestionario *EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta* ofrece unas propiedades psicométricas adecuadas para conocer la participación de los agentes profesionales docentes y no docentes en el funcionamiento de las aulas abiertas especializadas.

En primer lugar, se realizó un análisis de la distribución de los datos y una matriz de correlaciones entre todos los ítems, resultando, en ambos casos, valores aceptables para la realización de un estudio factorial. La medida de adecuación muestral (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett mostraron la conveniencia de realizar un AFE.

El AFE ha identificado cinco factores o dimensiones en el cuestionario. En este sentido, el factor I, titulado *Coordinación con agentes profesionales y familias*, pretende conocer el nivel de participación en la elaboración de la programación del aula abierta, de los Planes de Trabajo Individualizados o Plan de Actuación Personalizado, así como la aportación del equipo docente en la elaboración de las unidades formativas. La existencia de este factor se vincula con el estudio de Alcaraz y Caballero (2021) y Porto y Alcaraz (2020), quienes resaltan la necesidad de desarrollar procesos de coordinación entre el profesorado y entre estos y otros agentes educativos para el buen funcionamiento de las aulas abiertas especializadas.

El factor II, *Implicación del aula abierta en relación a la inclusión*, nos permite recabar información específica sobre la valoración que hacen los docentes en diferentes aspectos pedagógicos, como realizó el estudio de Arnaiz-Sánchez, Caballero et al. (2021).

Respecto al factor III, *Barreras del aula abierta para la inclusión*, el conjunto de ítems que lo forman permite recabar información en cuanto a la presencia del alumnado escolarizado en el aula abierta y en el aula ordinaria, así como la ratio y la repercusión que esta medida tiene con el resto de compañeros que no se escolarizan en el aula abierta. Este factor se relaciona con los hallazgos obtenidos en el estudio de Arnaiz-Sánchez et al. (2021), quienes, además de señalar las implicaciones del aula abierta, resaltaron las barreras que manifiestan para la inclusión de todo el alumnado, en especial, de aquel que escolariza.

El factor IV, *Formación para la atención a la diversidad*, permite recabar información sobre la adecuación de la formación inicial, la formación permanente en el centro y sus necesidades formativas para dar respuesta a la diversidad. La presencia de este factor en el cuestionario se alinea con el estudio de Arnaiz-Sánchez et al. (2021), quienes manifestaron la importancia de la adecuada formación inicial y permanente en el ámbito de la diversidad de necesidades de aprendizaje para el desarrollo de procesos inclusivos.

Del mismo modo, el factor V, *Organización, comunicación y funcionamiento del aula abierta*, pretende valorar las necesidades a nivel de funcionamiento y organización de esta media ordinaria, pues, al igual que el trabajo de Sanahuja et al. (2020), la adopción de determinados elementos pedagógicos, en cuanto a la organización del aula, facilita el desarrollo de la inclusión.

El análisis de comunalidades y la matriz residual del estudio factorial realizado informaron de la conveniencia del análisis. El análisis de correlaciones bivariadas entre los

factores señaló una relación estadísticamente significativa entre todos ellos. En este sentido, el cuestionario muestra vínculos entre el nivel y grado de formación del profesional y la valoración que realiza sobre la inclusión coincidiendo con los estudios llevados a cabo por Arnaiz-Sánchez, Escarbajal et al. (2021) y Medina (2021).

También, el cuestionario identifica una relación entre la planificación y organización de las funciones profesionales y la inclusión. En esta línea, se corrobora lo establecido en el estudio llevado a cabo por Sanahuja et al. (2020) que establece que la adopción en el aula de determinados principios pedagógicos facilita el desarrollo de escuelas inclusivas, tales como la combinación de diferentes agrupamientos, la flexibilidad de espacios y tiempo, así como el uso óptimo de recursos personales y materiales.

Para completar la validez de constructo, se realizó un AFC que confirma el carácter multidimensional del cuestionario y un ajuste adecuado del modelo.

Los datos de consistencia interna, que fueron analizados con el alfa de Cronbach, muestran unos valores adecuados para todo el cuestionario y para cada uno de los factores en los que se estructura.

Así, podemos determinar, como conclusión del estudio, que el cuestionario *EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta*, ofrece unas propiedades psicométricas adecuadas para conocer la percepción que los docentes tienen sobre el funcionamiento del Aula Abierta. En este sentido, en el cuestionario se han identificado cinco factores que presentan todos ellos una coexistencia interna, excepto la relación entre el factor 1 y 2.

En cuanto a las limitaciones del estudio, podemos destacar que la realización de modelos complejos, que incorporan varios factores, requiere que el número de participantes sea amplio en relación al número de variables de estudio. En este sentido, aunque la muestra ha sido representativa, conviene ampliarla para refutar estos resultados. Además, como plantea Kline (1994), en general los métodos de análisis factorial no son del todo fiables por lo que deben utilizarse con prudencia.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, el cuestionario *EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta* permite conocer la valoración, la formación y los procesos de planificación y coordinación que se establecen entre los distintos profesionales que, desde una perspectiva multidisciplinar, desarrollan su labor en las aulas abiertas especializadas. Este cuestionario puede ser aplicado a medidas organizativas similares a las aulas abiertas especializadas con el propósito de conocer variables que inciden en el funcionamiento de estas medidas desde la perspectiva de la educación inclusiva. El cuestionario se dirige a la mejora de la atención educativa ofrecida a todo el alumnado, ya que este instrumento permite identificar las barreras que están presentes en los procesos educativos que nos impiden avanzar hacia la educación inclusiva y de calidad como derecho humano.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz, S. y 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. 23-58). Barcelona: Octaedro.
- Arnaiz-Sánchez, P. (2019). La educación inclusiva: Mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 51, 197-207.
- Arnaiz-Sánchez, P., Caballero, C. M., Escarbajal, A. y Porto, M. (2021). Estudio cualitativo sobre las Aulas Abiertas Especializadas: Aportaciones al centro, al profesorado y al alumnado. *Revista Prisma Social*, 33, 137-161.

- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista Educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Bentler, P. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>.
- Bentler, P. M. y Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modelling with EQS. Basic Concepts, Applications and Programing*. London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Decreto 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 254, de 3 de noviembre de 2009.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99.
- George, D. y Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 17.0 Update. 10th Edition*. Boston: Pearson.
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la estructura y estabilidad de los instrumentos de evaluación: un ejemplo con el cuestionario de autoestima CA-14. *Psychosocial Intervention*, 19(3), 289-300.
- Jordan, V. y Prideaux, R. (2018). *Access to quality education for children with special educational needs*. Luxembourg: European Commission.
- Kaiser, H. F. (1970). A second generation little jiffy. *Psychometrika*, 35(4), 401-415.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE de 30 de diciembre de 2020), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).
- Lozano, J., Cerezo, M. C. y Alcaraz, S. (2015). *Plan de atención a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez, R., Porto, M. y Garrido, C. F. (2019). Aulas de Educación Especial en España: análisis comparado. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 50(3), 89-120. <https://doi.org/10.14201/scero201950389120>
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa. Una introducción conceptual*. Madrid: Pearson.
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva, experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA*, 10(3), 1-24.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- 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.
- Orden de 4 de junio de 2010, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula el Plan de Atención a la Diversidad de los Centros Públicos y Centros Privados Concertados de la Región de Murcia.
- Pantoja-Vallejo, A., Molero, D., Molina-Jaén, M. D. y Colmenero-Ruiz, M. J. (2020). Valoración de la práctica orientadora y tutorial en la universidad: validación de una escala para el alumnado. *Educación XXI*, 23(2), 119-143. <https://doi.org/10.5944/educXX1.25632>

- Porto, M. y 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). Madrid: Dykinson.
- Sanahuja, A., Moliner, O. y Moliner, L. (2020). Organización del aula inclusiva: ¿Cómo diferenciar las estructuras para lograr prácticas educativas más efectivas? *Revista Complutense de Educación*, 3(4). 497-506. <https://doi.org/10.5209/rced.65774>
- Steiger, J. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 173-180.
- Tucker, L. R. y Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/BF02291170>
- UNESCO (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. Incheon: UNESCO.
- Yong, A. G. y Pearce, S. (2013). A beginner's guide to factor analysis: Focusing on exploratory factor analysis. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 9(2), 79-94

ANEXO 1. Cuestionario EVABIMUR: Cuestionario para el Equipo Docente y otros Profesionales del Aula Abierta

A. Datos identificativos del tutor. Experiencia y formación.

Código de centro:

1. Perfil profesional y datos de identificación:

- Profesor/Maestro de Audición y Lenguaje
- Profesor/Maestro de Educación Física
- Profesor/Maestro de Educación Plástica, Visual y Audiovisual
- Profesor/Maestro de Música
- Profesor/Maestro de Religión o Valores Éticos
- Auxiliar Técnico Educativo
- Fisioterapeuta
- Otros (Especifique):

Sexo:

- Hombre
- Mujer

Edad:

2. Situación administrativa en la que está en el centro:

- Funcionario definitivo
- Funcionario en expectativa-provisional
- Funcionario en prácticas
- Interino
- Contratado
- No funcionario: Centro Concertado
- No funcionario: Centro Privado
- Comisión de Servicios por Programas
- Comisión de Servicios Humanitaria
- Comisión de Servicios con carácter docente
- Otras situaciones

Dedicación en el centro:

Tiempo completo - Tiempo parcial

Número de horas de dedicación en el centro:

3. Experiencia docente en centros de Educación Especial u otras Aulas Abiertas:

- Entre 1-5 años
 Entre 6-10 años
 Entre 11-15 años
 Más de 15 años

4. Experiencia docente en el centro actual:

- Entre 1-5 años
 Entre 6-10 años
 Entre 11-15 años
 Más de 15 años

5. Cursos académicos que lleva trabajando con el grupo actual de alumnos del aula abierta:

- Entre 1-5 años
 Entre 6-10 años
 Entre 11-15 años
 Más de 15 años

6. En relación a su formación...

	Nad a	Poc o	Bastant e	Much o
Considera que su formación inicial ha sido adecuada para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
El centro favorece su formación permanente en relación a las necesidades del alumnado destinatario del aula abierta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presenta necesidades de formación para atender a las necesidades y particularidades del alumnado del aula abierta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. ¿Ha realizado o está realizando cursos de formación en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

- Sí
 No

Número de cursos o actividades de formación:

Por favor, especifique las temáticas de los cursos/actividades de formación que ha realizado o está realizando:

- Metodologías específicas/sistemas aumentativos/alternativos de comunicación.
 TIC para la diversidad.
 Trastornos graves de conducta.
 Otras.

Por favor, especifique la temática de los otros cursos/actividades que ha realizado o está realizando:

B. Planificación y desarrollo de la intervención

8. ¿Ha participado en la elaboración de la Programación Docente del Aula Abierta?

- Sí

() No

¿Cuál ha sido su aportación en la Programación Docente?

()

9. ¿Ha participado en la elaboración de los Planes de Trabajo Individualizados (PTI) de cada uno de los alumnos del aula abierta?

() Sí

() No

¿Cuál ha sido su aportación en el PTI?

()

10. ¿Ha participado en la elaboración de las Unidades Formativas?

() Sí

() No

¿Cuál ha sido su aportación en las Unidades Formativas?

()

11. ¿Participa en el desarrollo de las Unidades Formativas?

() Sí

() No

¿Qué tipo de actuaciones ha realizado en el desarrollo de las Unidades Formativas?

()

12. En relación a sus funciones en el centro educativo...

	Sí	No
Mantiene una coordinación con el resto de profesionales que intervienen en el aula abierta	()	()
Colabora con el tutor del aula abierta en la preparación, seguimiento y evaluación de programas específicos que implementa	()	()
Colabora en la toma de decisiones sobre el PTI y las adaptaciones curriculares que se realizan al alumnado del aula abierta	()	()
Colabora en la adaptación y preparación de materiales, siguiendo las orientaciones del tutor del aula abierta	()	()
Informa al tutor y al resto del equipo del aula abierta de los aspectos que se establecen en la intervención individual que realiza con el alumnado	()	()
Convoca a los padres con la finalidad de orientar y asesorar en el seguimiento de programas específicos (con conocimiento y de acuerdo con el tutor del aula)	()	()

13. ¿Aproximadamente cuántas veces se reúne (para tratar asuntos del alumnado del aula abierta) con...?

	Ninguna	1 vez por trimestre	2 o 3 veces por trimestre	Más de 3 veces por trimestre
Resto del equipo docente del aula abierta (profesor/maestro de educación física, profesor/maestro de educación Plástica, Visual y Audiovisual, profesor/maestro de Música y profesor/maestro de Religión o Valores Éticos)	()	()	()	()
Fisioterapeuta	()	()	()	()

Equipo de Apoyo a la Diversidad del centro	()	()	()	()
Orientador	()	()	()	()
Profesionales de las asociaciones	()	()	()	()
Auxiliar Técnico educativo	()	()	()	()
Padres/tutores legales del alumnado	()	()	()	()

C. Valoración

14. Indique su grado de conformidad con los enunciados que se presentan a continuación:

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
La escolarización del alumnado en el aula abierta favorece su proceso de aprendizaje	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en el centro específico de educación especial	()	()	()	()
El proceso de aprendizaje de este alumnado se vería más favorecido en un aula ordinaria a tiempo completo	()	()	()	()
El alumnado se beneficia de la socialización en el aula de referencia	()	()	()	()
El alumnado se beneficia a nivel social de los tiempos comunes que comparte con el resto del alumnado del centro	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta implica modificaciones sustanciales en la dinámica general del aula	()	()	()	()
La ratio alumno/maestro dificulta el desarrollo de una atención de calidad con el alumnado del aula abierta	()	()	()	()
La presencia del alumnado del aula abierta en el aula de referencia hace que el progreso de los demás sea más lento	()	()	()	()
Se encuentra menos capaz de atender las necesidades educativas de estos alumnos que de dar respuesta a las demandas de cualquier otro tipo de alumnos	()	()	()	()
Conozco la organización y funcionamiento del aula abierta	()	()	()	()

15. ¿Considera que el alumnado del/las aula/s abierta/s enriquece al centro educativo?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

16. ¿Considera que la presencia en el aula ordinaria del alumnado escolarizado en el aula abierta disminuye el rendimiento académico del resto del alumnado?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

17. ¿En qué medida considera que el aula abierta favorece la inclusión del alumnado destinatario de esta medida específica?

() Nada - () Poco - () Bastante - () Mucho

