



REPENSAR LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, ENTRE EL MODELO CLÍNICO Y EL MODELO INCLUSIVO

RETHINKING PSYCHOPEDAGOGICAL EVALUATION, BETWEEN THE CLINICAL MODEL AND THE INCLUSIVE MODEL

Esperanza Cid-Romero¹

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
Zaragoza, España

Belén Dieste-Gracia

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
Zaragoza, España

Ana Cristina Blasco-Serrano

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Departamento de CC de la Educación.
Zaragoza, España.

RESUMEN²

Los y las profesionales de la Orientación Educativa (OE) tienen, entre sus funciones, identificar las necesidades educativas del alumnado. Para ello, la evaluación psicopedagógica se significa como un sistema de recogida de información en el que intervienen los y las profesionales de la OE y el profesorado. Este proceso puede realizarse desde un modelo clínico centrado en el diagnóstico o desde un modelo inclusivo centrado en la identificación de barreras. El propósito de este trabajo es explorar las percepciones que el profesorado tiene en torno a la evaluación psicopedagógica como recurso para atender a la diversidad. El estudio se desarrolla a través de una metodología

¹ *Correspondencia:* Esperanza Cid-Romero. Correo-e: esperanzacid@unizar.es

² *Fuente de financiación:* Este trabajo forma parte la tesis doctoral "Funciones y roles de la RIOE desde la mirada orientadora y docente". La autora pertenece al grupo de investigación de referencia EDI-S49_23R

cuantitativa. El instrumento de recogida de información ha sido un cuestionario *ad hoc*, que fue cumplimentado por 442 docentes de todas las etapas educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. Los resultados muestran que el profesorado hace una valoración positiva de la evaluación psicopedagógica como recurso educativo para atender a la diversidad. No existe un perfil de profesorado que pida más o menos evaluaciones psicopedagógicas a los servicios de orientación, pero sí que se han encontrado rasgos característicos que condicionan las peticiones de evaluaciones psicopedagógicas. En conclusión, la evaluación psicopedagógica sigue siendo un recurso demandado por parte del profesorado para atender a la diversidad en los centros educativos. No obstante, para avanzar hacia un modelo más inclusivo, hay que repensar la evaluación psicopedagógica para dejar atrás el modelo clínico y las necesidades individuales e identificar barreras en el aprendizaje y la participación.

Palabras clave: Orientación Educativa; Educación Inclusiva; Evaluación Psicopedagógica; Diagnóstico; Profesorado.

ABSTRACT

Educational guidance practitioners (EGPs) have several responsibilities, one of them being the identification of students' educational needs. Psycho-pedagogical assessment serves as a system for gathering information that involves both EGPs and teachers. This process can be approached from a clinical model focused on diagnosis, or from an inclusive model focused on identifying barriers. The purpose of this study is to explore teachers' perceptions of psycho-pedagogical assessment as a resource for addressing diversity. The study employs a quantitative methodology. The data collection instrument was an ad hoc questionnaire, which was completed by 442 teachers from all educational levels in the Autonomous Community of Aragon. The results show that teachers view psycho-pedagogical assessment positively as an educational resource to address diversity. There is no specific teacher profile that requests more or fewer psycho-educational assessments from guidance services, but some characteristic traits have been identified, which influence requests for such assessments. In conclusion, psycho-pedagogical assessment remains a resource sought by teachers to address diversity in schools. However, to move toward a more inclusive model, psycho-pedagogical assessment must be revisited to move beyond the clinical model and individual needs, focusing more on identifying barriers to learning and participation.

Key Words: Educational Guidance; Inclusive Education; Psycho-pedagogical Assessment; Diagnosis; Teaching Staff.

Cómo citar este artículo:

Cid-Romero, E., Dieste-Gracia, B., y Blasco-Serrano, A.C. (2026). Repensar la evaluación psicopedagógica, entre el modelo clínico y el modelo inclusivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 37(1), 7-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.37.num.1.2026.43180>

Introducción

La Orientación Educativa (OE) del siglo XXI se entiende como un proceso de ayuda continuo y sistemático, dirigido a todas las personas y en todos sus aspectos, que pone un énfasis especial en la prevención y el desarrollo personal y social a lo largo de toda la vida (Boza et al., 2008). En este proceso, se necesita de la implicación de diferentes agentes educativos y sociales, dando así a la OE una perspectiva más holística y proactiva, donde los servicios de orientación y profesorado deben trabajar conjuntamente para conseguir el pleno desarrollo del alumnado y reducir los procesos de exclusión (Fernández-Blázquez y Echeita, 2018; González-Benito et al., 2018). De este modo, se pretende contribuir al desarrollo del conocimiento sobre la atención a la diversidad, en un marco educativo de inclusión y justicia social (Casado et al., 2023; Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022; Miranda et al., 2018).

Los y las profesionales de la OE, según sus creencias y modo de trabajo, pueden potenciar más la integración o la inclusión en los centros escolares o, dicho de otro modo, la perspectiva médica o perspectiva de derechos (Dueñas, 2010; Sandoval et al., 2019). La escuela es diversa y, por ello, desde una perspectiva inclusiva y de derechos, debe dejar atrás lo psicométrico para identificar barreras para el aprendizaje y la participación. No obstante, aún se encuentran centros educativos que están anclados en el modelo de déficit y de integración, en los que la evaluación psicopedagógica es uno de los principales recursos para atender a la diversidad, para tener un diagnóstico del alumnado con dificultades (Muntaner, 2010; Muñoz y Martín, 2008; Peña, 2014; Sánchez-Doménech, 2022).

En este marco, la evaluación psicopedagógica se presenta como un tema complejo, ya que puede entenderse desde un modelo clínico, que atiende al diagnóstico y a las necesidades individuales del alumnado o un modelo más inclusivo, donde se identifican las barreras del centro educativo y del entorno. Así, Echeita (2017) recuerda que cuando se habla de evaluación psicopedagógica, tanto los servicios de orientación como el profesorado deben cuestionar sus marcos de referencia educativos. Desde una perspectiva inclusiva (Booth y Ainscow, 2015) y de derechos (Sandoval et al., 2019), la evaluación psicopedagógica debe entenderse como un recurso de la OE en el que deben participar profesorado, familias y agentes sociocomunitarios (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022), dejando atrás una perspectiva médica que prioriza el diagnóstico y una atención educativa segregadora. No obstante, existe todavía cierta controversia y contradicciones en el desarrollo y proceder de la OE y, en especial, en la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Blasco-Serrano et al., 2023; Calderón y Rascón, 2020). Así, coexisten distintos paradigmas que configuran los procesos de atención para este alumnado etiquetado a partir de sus necesidades, y donde se ofrecen respuestas educativas desde perspectivas muy diferentes.

Este trabajo tiene como finalidad conocer la importancia que el profesorado otorga a la función orientadora relacionada con la evaluación psicopedagógica, para poder analizar qué perspectiva orientadora, bien clínica o bien de derechos, prevalece en las percepciones y creencias del profesorado.

La atención a la diversidad en las escuelas, del modelo clínico al modelo inclusivo

En el ámbito educativo, desde un modelo clínico o de Educación Especial (Vergara, 2002), los test psicotécnicos y el diagnóstico son los principales pilares en la atención al alumnado con necesidades educativas. Este enfoque pone el énfasis en el déficit y en las conductas observables; promoviendo el desarrollo de un currículum diferenciado, el diseño de programas homogéneos y la evaluación de resultados. De esta manera, se “etiqueta” al alumnado

considerado como diferente, que puede llegar a ser escolarizado en centros de Educación Especial (Muñoz y Farias, 2013).

Desde un modelo educativo de integración o de necesidades educativas, ya no importa tanto el tipo de déficit que un alumno o alumna pueda tener, ni su causa. Lo importante es estimar la respuesta educativa que se ha de dar desde la escuela a este alumnado. Este enfoque abrió la puerta a la integración educativa y al modelo de necesidades educativas especiales. De este modo, la evaluación psicopedagógica se centra en la detección de las necesidades del alumnado y en la provisión de ayudas. No obstante, el alumnado es igualmente “etiquetado”, ya que la valoración de sus necesidades se centra en las carencias individuales, aunque se prioriza su escolarización en centros ordinarios (Muntaner, 2010).

En la actualidad, con 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), el modelo educativo inclusivo pone la atención en la identificación de barreras para reflexionar sobre las culturas de centro, políticas educativas y prácticas docentes (Booth y Ainscow, 2015). Además, si la educación se justifica desde el paradigma crítico y las teorías socioculturales, es necesaria una escuela basada en el respeto, la tolerancia y la igualdad de oportunidades (Unzueta, 2011). Desde esta perspectiva, la evaluación psicopedagógica se contempla como un proceso interactivo, participativo, global y contextualizado para dar una respuesta educativa adecuada. Se convierte, por tanto, en un recurso que deja atrás un enfoque clínico, para profundizar en una detección de necesidades que permita ofrecer una respuesta educativa ajustada, útil y precisa.

Las variables individuales dejan de tener tanta trascendencia y adquieren más protagonismo las variables contextuales de los centros educativos. Bajo este paraguas inclusivo, la evaluación psicopedagógica debería perder fuerza en el ámbito educativo (Miranda et al., 2018), para priorizar una labor orientadora centrada en el asesoramiento y apoyo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, complementando las actuaciones del profesorado y, detectando, a su vez, necesidades individuales para identificar y eliminar barreras escolares.

En este marco, los orientadores y orientadoras ejercen su labor en un sistema educativo que condiciona fuertemente el desarrollo de la función diagnóstica en los centros escolares, ya que cumple una finalidad administrativa que, actualmente, choca drásticamente con la función educativa para la que esta práctica debería servir fundamentalmente. Este hecho lleva a los y las orientadoras a entrar en contradicciones que, en ocasiones, les lleva a desarrollar estrés y sobrecarga laboral (Amor y Serrano, 2020; Anaya et al., 2011; Palomo et al., 2024).

A pesar de la clara delimitación que estos modelos significan sobre la OE, especialmente en lo referente al papel de la evaluación psicopedagógica, las dos perspectivas parecen convivir en el Sistema Educativo Español. Así, por ejemplo, en la normativa educativa actual siguen presentes los procesos de clasificación del alumnado con “necesidades especiales” a partir de una evaluación psicopedagógica que se corresponde, en muchas ocasiones, con modelos de influencia clínica, centrados en el déficit (Vigo y Dieste, 2017). De este modo, aunque en la valoración de las necesidades educativas del alumnado se toman en consideración factores contextuales (familiares, sociales y curriculares), el peso de las variables individuales sigue siendo determinante (Haya y Rojas, 2017).

En este sentido, Echeita y Calderón (2014) advierten que las respuestas educativas desarrolladas a partir de la evaluación psicopedagógica pueden constituir una forma encubierta de legitimar desigualdades socioculturales para justificar el fracaso escolar, así como el sostenimiento de categorías estigmatizantes y de segregación escolar. Por ello, existen voces críticas que promulgan dejar atrás el modelo clínico donde se priorizan los test y las necesidades del alumnado para pasar a priorizar la identificación de políticas, culturas y prácticas inclusivas (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022; Moreno et al., 2022).

El papel del profesorado en un modelo de OE inclusivo

En la literatura especializada se identifica la educación inclusiva como un referente de obligada consideración (UNESCO, 2016). En este contexto, la acción orientadora ha de guiarse por el principio de prevención con el objetivo de mejorar las intervenciones docentes (Vélaz de Medrano et al., 2023). Sin embargo, dentro de las funciones de la OE destaca, especialmente, la de aplicar test y realizar evaluaciones psicopedagógicas, así como efectuar un seguimiento del alumnado y evaluar las intervenciones (Berná y Luque, 2015). En este sentido, las investigaciones reflejan que las funciones de la OE, en relación con la atención a la diversidad, guardan una estrecha relación con la evaluación psicopedagógica (Moliner y Fabregat, 2021) y este hecho condiciona el proceder de los servicios de orientación y las respuestas del profesorado para atender a la diversidad en las aulas.

En la mayor parte de las comunidades autónomas, los y las profesionales de la OE tienen entre sus funciones identificar las necesidades educativas del alumnado y, en consecuencia, dictaminar la respuesta educativa y la modalidad de escolaridad (Talavera y Guzmán, 2018).

A partir de esta evaluación, estos y estas profesionales deben realizar un informe psicopedagógico de manera colaborativa con el equipo docente, el personal de apoyo educativo específico, las familias, y en su caso, agentes externos como servicios sanitarios y servicios sociales. Al realizar una evaluación psicopedagógica, sea desde un modelo más clínico o más inclusivo, se debe disponer de la máxima información de la situación del alumno o alumna y de aquellos aspectos por los cuales se ha solicitado la intervención. En esta labor de recogida de información, el trabajo colaborativo y multidisciplinar entre OE y profesorado es fundamental (Echeita y Calderón, 2014).

De este modo, la evaluación psicopedagógica no solo atañe a la figura de los y las orientadoras educativas. Así, tanto el equipo de OE como el profesorado deben tomar decisiones consensuadas, priorizando no separar física, cultural o socialmente al alumnado (Stainback y Stainback, 1999). Trabajar desde esta perspectiva de colaboración y apoyo (Parrilla, 2004) supone distanciarse de un modelo clínico en el que, de una parte, el profesional de la orientación se convierte en el “experto” o “experta” que evalúa y establece un dictamen y, de otra parte, el profesorado es el que asume su informe y propuestas. De este modo, el informe psicopedagógico debería ser un medio de comunicación entre las partes (OE, profesorado, familias), convirtiéndose en un importante instrumento de trabajo conjunto donde exponer las propuestas de ajuste educativo y los apoyos necesarios para tratar de llevar a la práctica una respuesta educativa inclusiva. No obstante, en la mayoría de las ocasiones, tal y como explican Calderón y Rascón (2020), el papel que asume el profesorado en la recogida de información del alumnado con necesidades educativas y la interpretación de esta información se reduce a solicitar al equipo de OE la realización de una evaluación psicopedagógica.

En esta línea, el papel del profesorado de apoyo es clave para consolidar la perspectiva de derechos, aunque, en muchos casos, las labores de estos y estas profesionales, continúan respondiendo a una visión remedial, alejada de la orientación educativa inclusiva (Lorente y Sales, 2019; Sandoval et al., 2019). En este sentido, se debería tener en cuenta, entre otros aspectos, la formación inicial que recibe este profesorado de apoyo o especialista, que debe contribuir al desarrollo de la educación inclusiva en las aulas. Pérez y Vigo (2022) explican que esta formación se debe desarrollar como un proceso contra-hegemónico que cuestione los parámetros económicos y deje atrás una equidad neoliberal en la conceptualización de la Educación Inclusiva. De igual manera, es relevante que la formación inicial de los y las orientadoras esté enfocada hacia la construcción de una identidad orientadora más inclusiva que sea coherente con los preceptos de equidad y justicia social (Blasco-Serrano et al., 2023).

Todas estas perspectivas y modelos que conviven en el desarrollo de la labor orientadora en los centros educativos refuerzan la necesidad de estudiar y analizar las prácticas que se realizan cuando se trata de identificar las necesidades educativas del alumnado (AEDNEE, 2009). Además, resulta relevante conocer el valor e interpretación que el profesorado realiza de la labor de los orientadores y orientadoras educativas en los centros escolares. De esta manera, tanto los y las profesionales de la OE, como el profesorado, deben ser conscientes de las posibles barreras, prácticas y normativas que pueden justificar la exclusión, si lo que realmente se busca como meta educativa es la plena inclusión y justicia social (Murillo e Hidalgo, 2018). En definitiva, abogar por un modelo inclusivo requiere de una apertura sociocomunitaria, la aceptación de la diversidad como un aspecto enriquecedor y unas prácticas flexibles y adaptadas a las realidades de los centros educativos (Blasco-Serrano et al., 2023). Para todo ello, el profesorado debe ser consciente del quehacer docente en la atención a la diversidad en las aulas y centros educativos.

En este marco, este estudio pretende mostrar las percepciones del profesorado sobre la función orientadora relacionada con la evaluación psicopedagógica en la Comunidad Autónoma de Aragón como medio para atender a la diversidad.

Método

El trabajo que se presenta forma parte de un estudio más amplio sobre las funciones y roles de los y las orientadoras educativas de la comunidad autónoma de Aragón. Dicha investigación se ha desarrollado en dos fases a través de un modelo mixto secuencial explicativo (Creswell y Creswell, 2017).

Este artículo recoge datos de la primera fase que corresponde a un estudio cuantitativo que busca realizar un análisis descriptivo de la realidad, bajo el paraguas de un paradigma positivista (Cohen et al., 2000). La finalidad de este estudio es conocer la importancia que el profesorado otorga a la función orientadora relacionada con la evaluación psicopedagógica, para poder analizar qué perspectiva orientadora prevalece en los centros educativos. Los objetivos específicos de esta investigación son:

- Valorar la evaluación psicopedagógica como recurso para atender a la diversidad en los centros escolares, desde la perspectiva del profesorado.
- Identificar el perfil del docente que solicita evaluaciones psicopedagógicas a los servicios de orientación educativa.
- Conocer la perspectiva con la que el profesorado relaciona a los servicios de orientación de su centro educativo.

Contexto de la investigación

El estudio se desarrolla en la comunidad autónoma de Aragón (España) donde los servicios de OE en los centros educativos se organizan a través de la Red Integrada de Orientación Educativa (RIOE). La normativa que recoge su estructura y organización es la Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la RIOE en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA nº 116, 2018).

La RIOE la componen los siguientes servicios:

- Equipos de Orientación Educativa de Atención Temprana.

- Equipos de Orientación Educativa de Infantil y Primaria.
- Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar.
- Equipos Especializados de Orientación Educativa en: 1) Trastorno de Espectro Autista, 2) Discapacidad Física: Motora y Orgánica y 3) Trastorno Mental y de la Conducta.
- Departamentos de Orientación en Institutos de Educación Secundaria.
- Departamentos de Orientación en Centros de Educación de Personas Adultas.
- Orientación Educativa en Centros de Educación Especial.
- Orientación Educativa en los centros privados concertados.

Esta normativa señala que para realizar la evaluación psicopedagógica se utilizarán aquellos procedimientos e instrumentos que permitan obtener la información relevante en relación con los aspectos personales y del contexto escolar, familiar y social del alumnado para tomar decisiones respecto al ajuste de la respuesta educativa.

Las conclusiones de la evaluación psicopedagógica, así como la propuesta de actuaciones de intervención educativa se reflejan en un informe psicopedagógico que determina si el alumnado manifiesta necesidades específicas de apoyo educativo. Esta evaluación e informe conllevan implicaciones en la dotación de recursos para los centros educativos.

Muestra

La muestra se realizó a partir de un muestreo de tipo incidental, incluyendo para ello a todo el profesorado de enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Aragón. Así, el cuestionario se envió por correo electrónico a todos los centros de Aragón de Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, Formación Profesional, Educación de Personas Adultas y Educación Especial. Respondieron a la encuesta un total de 442 docentes de todas las etapas educativas del Sistema Educativo Aragonés (tabla 1). Todas las personas participantes dieron el consentimiento informado. Asimismo, se salvaguardó la protección de sus datos personales y la confidencialidad de la información proporcionada.

Tabla 1*Descripción del profesorado participante en la investigación*

Variables socio-demográficas	Género	74% Femenino	26% Masculino	0% Otro	
	Edad	33.26% 25-40 años	37.1% 41-50 años	29.64% 51-65 años	
	Experiencia	32.1% 1-10 años	33.5% 11-20 años	34.4% 21-30 años	
	Provincia	67.87% Zaragoza	20.53% Huesca	11.54% Teruel	
Variables socioeducativas	Etapas Educativas	24.21% Educación Infantil	24.21% Educación Primaria	37.33% Educación Secundaria Obligatoria	14.25% Otras
	Zona	52.00% Zona urbana	48.00% Zona rural		
	Centros preferentes	71.8% Centro preferente TEA	25.4% Centro preferente Motóricos	2.8% Centro preferente Discapacidad Auditiva	
	Centros especial dificultad	86.90% No	13.10% Si		
Tutoría	Es tutor / tutora	47.10% Si	52.90% No		

Fuente: Elaboración propia.

Instrumento de recogida de información

Con el fin de obtener una mayor precisión y cantidad de datos, se ha utilizado el método de encuesta (Ruiz-Bueno, 2009), diseñando un cuestionario *ad hoc* dirigido al profesorado de todas las etapas educativas de enseñanza reglada no universitaria.

El cuestionario fue validado por 12 expertos y expertas en Educación, a través de un cuestionario *online*, con una representación del profesorado de las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (7) y con profesorado universitario de los Grados de Magisterio y del Máster de Educación Secundaria (especialidad OE) (5). Obtuvo una buena confiabilidad, analizada mediante el coeficiente alfa de *Cronbach* en claridad ($\alpha=.803$), en coherencia ($\alpha=.835$), y en relevancia ($\alpha=.822$).

El cuestionario se estructuró en tres secciones con un total de 34 ítems:

- La primera sección, la forman 10 ítems que hacen referencia a datos profesionales. De una parte, variables sociodemográficas como son género, edad, años de experiencia docente, y provincia (Zaragoza/Huesca/Teruel). De otra parte, variables socioeducativas, señalando los tipos de centros donde desarrollan su labor educativa (rural/urbano; si es preferente; si es de especial dificultad) y si imparten en enseñanzas obligatorias o no obligatorias.
- La segunda sección, recoge 14 ítems en forma de escala *likert* de 1 (poco) a 4 (mucho), en relación con las percepciones docentes sobre las funciones que los y las profesionales de la orientación educativa realizan en sus centros.

- En la tercera sección, con 10 ítems, se recoge información sobre la colaboración y acciones conjuntas que realizan los y las profesionales de la Orientación Educativa con el profesorado. El primer ítem de esta sección hace referencia al grado de colaboración con el servicio de orientación educativa con una escala *likert* de 1 (poca) a 4 (mucha). El segundo ítem hace referencia al número de peticiones de evaluación psicopedagógica que realiza el docente en un curso escolar (escala de intervalo). El resto de los ítems son de opción múltiple, de tipo nominal.

Este estudio se centra, específicamente, en 4 ítems, incluidos en las tres secciones del cuestionario. Estos ítems hacen referencia a la valoración del profesorado sobre la función de realizar evaluaciones e informes psicopedagógicos; el grado de colaboración del profesorado con el Servicio de Orientación Educativa; el número de peticiones que realiza el profesorado y la perspectiva sobre la OE en su centro educativo.

Análisis de datos

Los datos obtenidos han sido analizados estadísticamente, realizando un análisis inicial de tipo descriptivo (porcentajes de frecuencia, puntuaciones medias y desviaciones estándar) de los 4 ítems. Con el fin de identificar el perfil del docente que solicita evaluaciones psicopedagógicas a los servicios de orientación educativa, se realizó un análisis inferencial correlacionando el ítem referente al número de peticiones de evaluación psicopedagógica que realiza el docente en un curso escolar con las variables sociodemográficas (género, edad, experiencia y provincia), con las variables socioeducativas (etapa donde imparten docencia, si el centro es rural o urbano, si los centros son o no preferentes, o de especial dificultad, y el tipo de enseñanzas que imparten) y con el grado de colaboración. El análisis inferencial se llevó a cabo mediante la prueba de chi-cuadrado de *Pearson* (χ^2), al ser variables de tipo categórico y no cumplir el supuesto de normalidad. Para el procesamiento de los datos se utilizó el software IBM SPSS 26.

Resultados

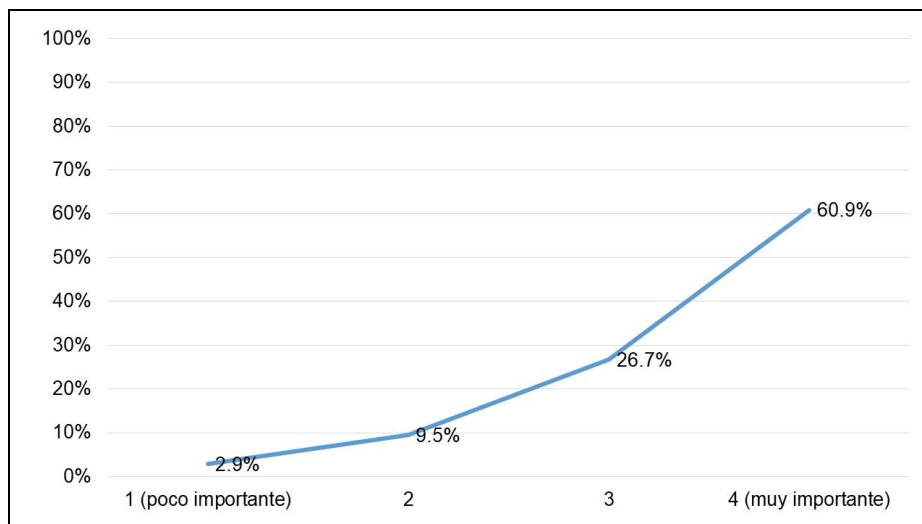
La exposición de resultados se aborda, en primer lugar, considerando la valoración que el profesorado realiza sobre la evaluación psicopedagógica como recurso para atender a la diversidad, así como el número de peticiones de evaluaciones psicopedagógicas que el profesorado realiza en un curso escolar, contemplando por un lado, las variables sociodemográficas (género, edad, experiencia y provincia), y de otro, las variables socioeducativas (etapa donde imparten docencia, si el centro es rural o urbano, si los centros son o no preferentes o de especial dificultad y el tipo de enseñanzas que imparten). A continuación, se analiza el número de peticiones en relación con otras variables, como son el grado de colaboración entre el profesorado y los servicios de orientación educativa. Finalmente, se muestra la perspectiva que estos y estas docentes significan sobre la OE en su centro educativo, es decir si priorizan el diagnóstico, o por el contrario las necesidades del entorno.

Valoración de la evaluación psicopedagógica por parte del profesorado

Respecto a la valoración de la función de realizar la evaluación psicopedagógica (figura 1), la mayoría del profesorado (60.9%) le da mucha importancia (4). Un 26.7% del profesorado valora esta función con un 3. Un 9.5% la valora con un 2; y para un 2.9% del profesorado, esta función es poco importante, valorándola con un 1.

Figura 1

Importancia que da el profesorado a la evaluación e informe psicopedagógico

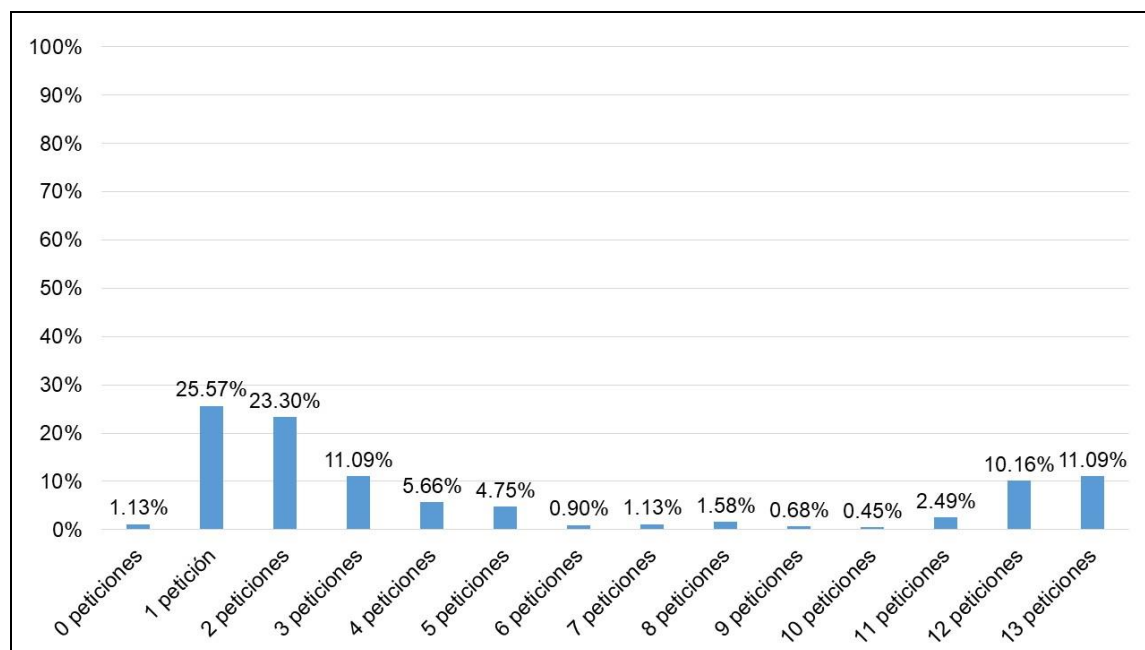


Fuente: Elaboración propia.

Peticiones de evaluaciones psicopedagógicas que solicita el profesorado

En relación con el número de peticiones de evaluación psicopedagógica que el profesorado solicita a los servicios de OE en un curso escolar (figura 2), un 1.13% del profesorado no pide ninguna evaluación psicopedagógica; un 25.57% solicita una evaluación psicopedagógica; y un 23.30% dos evaluaciones psicopedagógicas. Así, en total, el 50% del profesorado solicita dos o menos peticiones de evaluaciones psicopedagógicas.

Asimismo, un 25.84% del profesorado solicita entre 3 y 10 peticiones y un 23.76% realiza más de 10 peticiones. Se puede afirmar que, aproximadamente, la mitad del profesorado solicita dos o menos peticiones y la otra mitad solicita 3 o más evaluaciones psicopedagógicas en un curso escolar.

Figura 2*Peticiones de evaluaciones psicopedagógicas del profesorado a los servicios de OE*

Fuente: Elaboración propia.

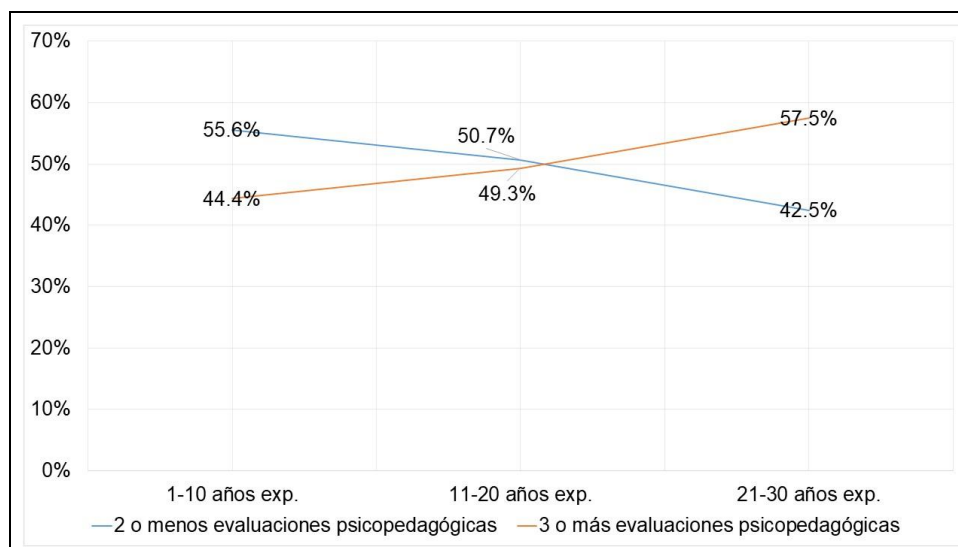
Peticiones de evaluaciones psicopedagógicas y variables sociodemográficas

Teniendo en cuenta las variables sociodemográficas del profesorado, tras realizar el test de independencia de Chi-cuadrado, se observa que ni en el género ($X^2=0.42$, $p=0.52$), ni en la edad ($X^2=3.96$, $p=0.13$), ni en la provincia ($X^2=1.43$, $p=0.48$) existe una diferencia estadísticamente significativa en relación con el número de peticiones realizadas.

En el caso de la experiencia profesional, su relación con el número de peticiones, aunque sin significatividad estadística ($X^2=4.38$, $p=0.11$), se observa que el profesorado con menos experiencia profesional (1-10 años) tiende a solicitar menos evaluaciones psicopedagógicas (figura 3).

Figura 3

Nº de peticiones de evaluación psicopedagógica según años de experiencia



Fuente: Elaboración propia.

Peticiones de evaluaciones psicopedagógicas y variables socioeducativas

En relación con las variables socioeducativas, el análisis del test de independencia de Chi-cuadrado muestra que no hay una diferencia significativa en el número de peticiones de evaluación psicopedagógicas según la etapa educativa ($X^2=1.14$, $p=0.56$), ni tampoco en relación con si el centro educativo es preferente o no ($X^2=0.82$, $p=0.36$), o si es de especial dificultad ($X^2=1.27$, $p=0.26$).

Hay diferencia en el número de peticiones de evaluación psicopedagógica en función de si el centro es urbano o rural, aunque la diferencia no resulta significativa ($X^2=0.22$, $p=0.63$). Así, el 51.2% de las escuelas rurales realizan 2 o menos peticiones, mientras que el 51.1% de los centros educativos de entorno urbano solicitan 3 o más peticiones de evaluaciones psicopedagógicas.

Tabla 2

Tipo de centro / Peticiones de Evaluaciones Psicopedagógicas

			2 o menos	3 o más	Total
Tipo de centro	Rural	Recuento	107	102	209
		%	51.2%	48.8%	100.0%
		Residuo corregido	0.5	-0.5	
	Urbano	Recuento	114	119	233
		%	48.9%	51.1%	100.0%
		Residuo corregido	-0.5	0.5	
Total			221	221	442
			50.0%	50.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera, aunque no significativamente, también hay diferencia en el número de peticiones según si las enseñanzas son obligatorias o no obligatorias ($X^2=0.95$, $p=0.33$). Así, un

51.9% del profesorado de enseñanzas obligatorias demandan 2 o menos evaluaciones, frente a un 52.9% del profesorado de enseñanzas no obligatorias, especialmente de la Etapa de Educación Infantil donde el profesorado demanda 3 o más evaluaciones en un curso escolar.

Tabla 3

Enseñanza obligatoria y no obligatorias/ Peticiones Evaluaciones Psicopedagógicas

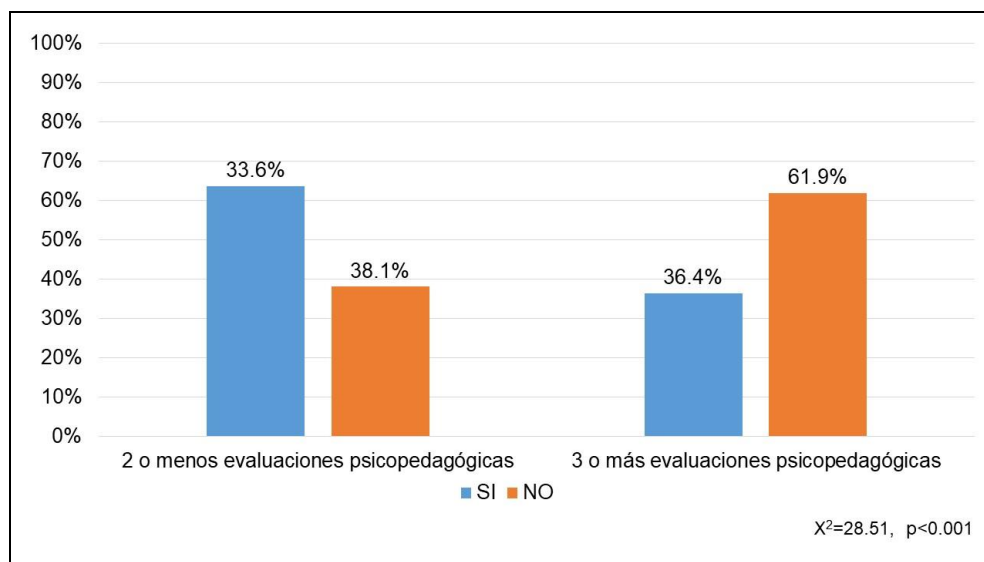
			2 o menos	3 o más	Total
ETAPA EDUCATIVA	No obligatoria	Recuento	81	91	172
		%	47.1%	52.9%	100.0%
		Residuo corregido	-1.0	1.0	
	Obligatoria	Recuento	140	130	270
		%	51.9%	48.1%	100.0%
		Residuo corregido	1.0	-1.0	
Total			221	221	442
			50.0%	50.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia.

Sí que se ha hallado diferencia significativa ($X^2=28.51$, $p<0.001$) entre el profesorado que ejerce las funciones de tutoría frente al profesorado que no es tutor o tutora. Estas y estos docentes tutores piden menos evaluaciones psicopedagógicas frente al profesorado que no desempeña funciones de tutoría (figura 4).

Figura 4

Ser tutor o tutora y peticiones de evaluaciones psicopedagógicas



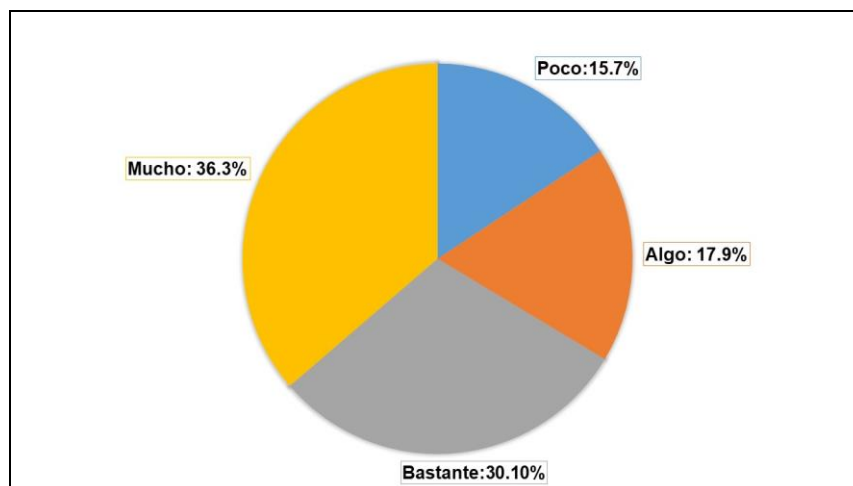
Fuente: Elaboración propia.

Grado de colaboración y peticiones de evaluación psicopedagógica

Un 15,7% del profesorado participante en esta investigación colabora poco con los servicios de orientación, un 17,9% algo, un 30,1% bastante y un 36,3% mucho (figura 5).

Figura 5

Grado de colaboración entre el profesorado y los servicios de orientación educativa

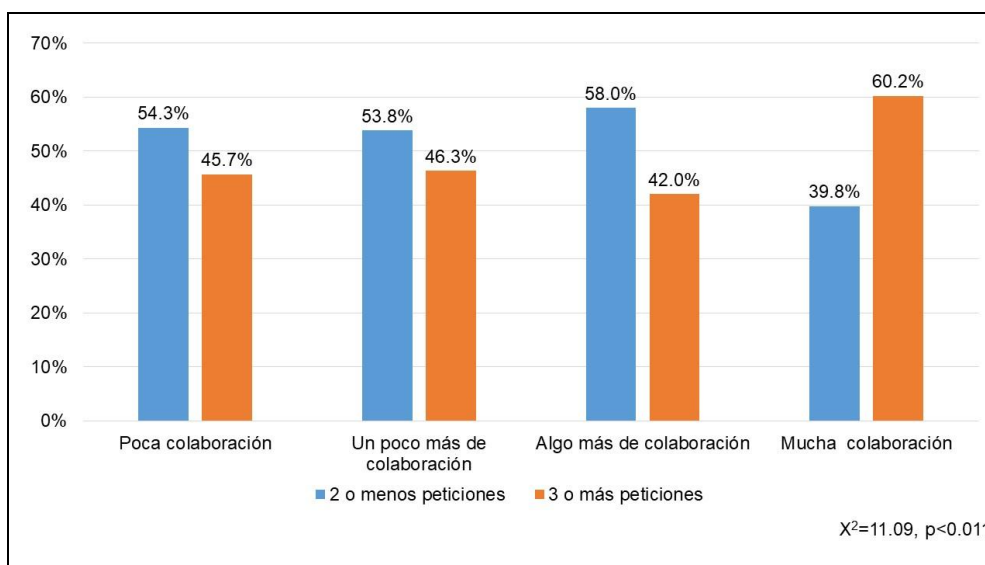


Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que el profesorado que colabora de manera muy estrecha con los servicios de orientación educativa solicita más de 3 evaluaciones psicopedagógicas en un curso escolar, encontrando una significatividad estadística ($\chi^2=11.09$, $p<0.011$) (figura 6).

Figura 6

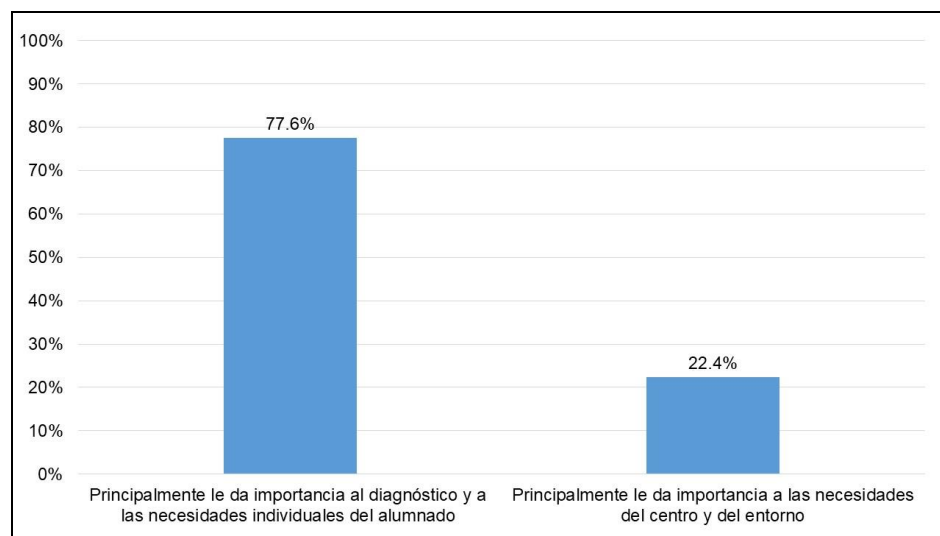
Grado de colaboración con OE y peticiones de evaluaciones psicopedagógicas



Fuente: Elaboración propia.

Perspectiva que el profesorado tiene del servicio de OE de su centro educativo

De una parte, un 77.6% del profesorado (figura 7) considera que el servicio de OE de su centro educativo prioriza el diagnóstico de las necesidades individuales del alumnado. De otra parte, un 22.4% del profesorado considera que, para atender a la diversidad, el orientador u orientadora de su centro da más importancia a las necesidades del centro educativo y del entorno que a las deficiencias o discapacidad del alumnado.

Figura 7*Perspectiva que el profesorado tiene del servicio de OE de su centro educativo*

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones y Discusión

El profesorado, en general, valora como muy importante la función de la evaluación psicopedagógica, que tal y como señalan Echeita y Calderón (2014) se relaciona con el diagnóstico y la detección de las necesidades educativas del alumnado. Esta percepción puede asociarse con un posicionamiento en un modelo clínico centrado en el déficit (González-Falcón et al., 2016; Haya y Rojas, 2017) y en la “normalidad” condicionada por las exigencias culturales y socioeconómicas que priorizan el rendimiento y los resultados ante la justicia social (Liasidou, 2014; Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2024).

Respecto a las peticiones de evaluaciones psicopedagógicas que realiza el profesorado, se hallan matices según las distintas variables sociodemográficas y socioeducativas estudiadas, pero no podría dibujarse un perfil claro del profesorado que pide más o menos evaluaciones psicopedagógicas.

En relación con las variables sociodemográficas, es el profesorado con menor experiencia el que solicita menos evaluaciones psicopedagógicas a la RIOE. Este resultado puede asociarse con la tendencia de un modelo educativo inclusivo que en los últimos años gira en torno a la eliminación de barreras en los centros escolares, más que a una atención centrada en el déficit (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022).

Además, la formación inicial que, en los últimos años, tiene la Educación Inclusiva como un referente en sus planes de estudio, también puede estar influyendo en este aspecto (Medina, 2021). De ahí la importancia de la formación inicial y continua para la promoción de actuaciones inclusivas que deconstruyan el pensamiento hegemónico centrado en una perspectiva más clínica y terapéutica (Arnaiz-Sánchez et al., 2021; Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2024). Por otro lado, el profesorado de la escuela rural solicita menos evaluaciones psicopedagógicas, lo que lleva a reflexionar sobre la idiosincrasia de estas escuelas, donde, de manera habitual, los procesos de innovación se centran en preservar el derecho a la educación desde una perspectiva inclusiva y de justicia social para todos los ciudadanos y ciudadanas (Abós, 2020).

Respecto a las variables socioeducativas, a pesar de que son las enseñanzas obligatorias donde existen más peticiones de evaluaciones psicopedagógicas, cabe destacar dentro de las enseñanzas no obligatorias, la etapa de Educación Infantil donde las solicitudes de evaluación psicopedagógica son más numerosas. Este hecho podría estar vinculado a la importancia de una detección temprana de las dificultades de aprendizaje (Jiménez, 2019). Por otra parte, los y las docentes que más evaluaciones psicopedagógicas solicitan son los que indican que mantienen una colaboración estrecha con la RIOE. Es necesaria una buena colaboración entre los servicios de OE y el profesorado (Parrilla, 2004). Pero si esta relación es para asesorar en momentos puntuales o desde una relación vertical y no horizontal entre el profesorado y los servicios de orientación, entonces se está manteniendo un modelo clínico (Echeita y Calderón, 2014). Por otro lado, es el profesorado tutor o tutora los que piden menos evaluaciones psicopedagógicas, lo que podría relacionarse con el valor de la tutoría como elemento clave para el seguimiento y la personalización del proceso educativo del alumnado (Ruiz-Rodríguez y Vieira, 2023). En cualquier caso, tal y como explica Muñoz (2021), una inadecuada formación, o la falta de apoyo de la administración al profesorado en atención a la diversidad, puede justificar la valoración positiva de la función diagnóstico de la OE, y el elevado número de peticiones que realiza el profesorado para que el alumnado sea evaluado. De este modo, el y la profesional de la OE se significa como un experto o experta que ayuda en los momentos críticos, en los que el profesorado demanda sus servicios (Boza et al., 2008).

Resulta significativo que teniendo en cuenta el modelo educativo inclusivo en el que se desarrolla el sistema educativo aragonés y español, la mayoría del profesorado relacione la labor orientadora en su centro escolar con un modelo clínico que se centra en el diagnóstico del alumnado para detectar sus necesidades individuales (Lorente y Sales, 2017; Muñoz y Martín, 2008). Este hecho muestra las fuertes contradicciones e incoherencias entre la normativa, y la práctica educativa y orientadora (Reyes-Parra et al., 2020), así como las dificultades en trasladar los ideales inclusivos al día a día de los y las profesionales de la docencia y de la OE (González-Falcón et al., 2016; Pérez y Vigo, 2022). Así, en el actual contexto social y económico, marcado por unos fuertes principios neoliberales (Pérez-Castejón y Vigo-Arazola, 2024; Slee, 2014), el profesorado prioriza que el alumnado alcance los contenidos curriculares (Luna y Martín, 2008), y para ello, pide ayuda a los servicios de OE, para que identifique dificultades y patologías con el fin de llevar a cabo una respuesta reparadora y terapéutica más que preventiva e inclusiva.

De todo lo expuesto hasta ahora, encontramos que la evaluación psicopedagógica sigue siendo un recurso de la OE muy presente para atender a la diversidad en los centros educativos. Pero, teniendo en cuenta las directrices internacionales en materia de Educación (UNESCO, 2016), la construcción de una escuela inclusiva debería girar en torno a la mejora de la acción educativa, y no centrarse en el diagnóstico y en las limitaciones de la persona. No obstante, el criterio de número de alumnado con necesidades educativas, que las administraciones mantienen para dotar de recursos personales y materiales a los centros educativos hace que se perpetúe en

los sistemas educativos un modelo clínico centrado en el diagnóstico (Monarca, 2016; Muntaner, 2010). Por ello, una escuela diversa debería abandonar o, al menos, alejarse de lo psicométrico como recurso para atender a la diversidad, para acercarse a modelos centrados en identificar barreras para el aprendizaje y la participación, ya que con ello se conseguirá una educación más equitativa y de calidad para todo el alumnado (Herrera-Rodríguez y Guevara-Fernández, 2022).

En este camino hacia una educación inclusiva, el profesorado, junto con los y las profesionales de la OE, pueden transformar un aula y un centro educativo, para conseguir de esta manera una sociedad más inclusiva (Delgado et al., 2023; Olivé, 2021). No obstante, las respuestas a las necesidades del alumnado dependen de aspectos como el tipo de centro educativo, el estilo del profesional de la OE, estilos docentes (Domingo y Ritacco, 2015), implicación familiar (Ceballos y Sáiz, 2021; Giró et al., 2014; Vigo y Dieste, 2017) o apertura socio-comunitaria (Coma-Roselló et al., 2023). De este modo, todos estos factores determinan, en muchas ocasiones, situaciones contradictorias y paradojas que lleva implícito el sistema, en el que términos y expresiones inclusivas acuñadas en los textos legales, no se corresponde con auténticas prácticas de educación inclusiva (Escudero y Martínez, 2011; Vigo-Arazola et al., 2022).

Por todo ello, se hace necesario seguir investigando para profundizar en el estudio de modelos y acciones orientadoras que permitan delimitar, entre otros aspectos, fortalezas y debilidades de la OE en un sistema educativo inclusivo. Estas nuevas posibilidades podrían completar las limitaciones que presenta esta investigación centrada únicamente en la percepción del profesorado. Además, se podría ampliar y profundizar en los resultados de este estudio utilizando otros instrumentos de recogida de información como entrevistas y grupos de discusión que complementen esta investigación cuantitativa.

Referencias bibliográficas

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020264152>
- AEDNEE. *European Agency for Development in Special Needs Education (2009). Multicultural Diversity and Special Needs Education*. EADSNE. <http://www.european-agency.org>
- Amor, M.I., & Serrano, R. (2019). Las competencias profesionales del orientador escolar: el rol que representa desde la visión del alumnado. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 71-88. <https://doi.org/10.6018/rie.321041>
- Anaya, D., Pérez, J.C., & Suárez, J.M. (2011). Los contenidos de formación de los profesionales de la orientación educativa desde la perspectiva de los propios orientadores. *Revista de educación*, 356, 607-629. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2010-356-053>
- Arnaiz-Sánchez, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., & de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>
- Blasco-Serrano, A.C., García-Goncet, D., & Pérez, D. (2023). La construcción de la identidad profesional en la formación inicial de la orientación educativa. *REOP - Revista Española*

- De Orientación Y Psicopedagogía, 34(3), 107-125.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38888>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>
- Boza, A., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M.C., Fondón, M., Monescillo, M., & Méndez, J.M. (2008). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. Regué.
- Berná, J.A., & Luque, A. (2015). Análisis de la función del orientador psicopedagógico en el ámbito de la atención a la diversidad en la etapa de educación secundaria: tendencias innovadoras. *Revista Educación y Futuro Digital*, 11, 9-27.
- Calderón, I., & Rascón, M.T. (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. Conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro.
- Casado, R., Zabaleta, Z., Segura, A., & Lezcano, F. (2023). Nuevos retos para la orientación en educación inclusiva y derechos de la infancia: evaluación de la capacidad para participar. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 337-355. <https://doi.org/10.6018/rie.517441>
- Ceballos, N., & Sáiz, Á. (2021). Un proyecto educativo común: la relación familia y escuela. Revisión de investigaciones y normativas. *Educatio siglo XXI*, 39(1), 305-326. <https://doi.org/10.6018/educatio.469301>
- Coma-Roselló, T., Blasco-Serrano, A.C., Dieste, B., & Sobradriel, N. (2023). Escuelas transformadoras. Camino hacia la ciudadanía global y la agenda 2030. *Contextos Educativos*, 31, 27-51. <https://doi.org/10.18172/con.5453>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. Sage. <https://doi.org/10.4324/9780203224342>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Delgado, Y., Chinaea, L., & Ruíz, O. (2023). La atención a la diversidad para la educación emocional desde la función orientadora del docente. *Revista RETOS XXI*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.25347>
- Domingo, J., & Ritacco, M. (2015). Aporte del Departamento de Orientación al desarrollo del liderazgo pedagógico: un estudio desde la opinión de directores de Institutos de Enseñanza Secundaria en Andalucía. *Educar em revista*, 58, 199-218. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.43547>
- Dueñas, M.L. (2010). Educación inclusiva. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 358-366. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11538>
- Echeita, G., & Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98. <http://hdl.handle.net/10630/7809>
- Echeita, G. (2017). Educación Inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>
- Escudero, J.M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105. <https://doi.org/10.35362/rie550526>

- Fernández-Blázquez, M.L. de los M., & Echeita, 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>
- Giró, J., Mata, A., Vallespir, J., & Vigo, B. (2014). Familias y escuelas: los diferentes discursos sobre la participación. *Ehquidad International Welfare Policies and Social Work Journal*, 2, 65-90. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2014.0009>
- González-Benito, A., Vélaz-de-Medrano Ureta, C., & López-Martín, E. (2018). La tutoría en educación primaria y secundaria en España: una aproximación empírica. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 105-127. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23156>
- González-Falcón, I., Coronel-Llamas, J.M., & Correa-García, R.I. (2016). School counsellors in cultural diversity contexts. An analysis of their practice. *Culture and Education*, 28(2), 419-433. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1163850>
- Haya, I., & Rojas, S. (2017). Una mirada inclusiva hacia la normativa educativa: limitaciones, posibilidades y controversias. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 155-170.
- Herrera-Rodríguez, J.I., & Guevara-Fernández, G.E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: De la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 443-463. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- Jiménez, J.E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: un nuevo enfoque en la identificación de las dificultades de aprendizaje*. Pirámide.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Liasidou, A. (2014). Critical disability studies and socially just change in higher education. *British journal of special education*, 41(2), 120-135. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12063>
- Lorente, E., & Sales, A. (2017). Perfil y funciones del psicopedagogo en el contexto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 117-132. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/266/277>
- Luna, M., & Martín, E. (2008). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1), 1-12. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42500>
- Medina, L. (2021). La formación inicial docente en educación inclusiva: experiencias y percepciones del futuro profesorado. *REIDOCREA* 10(3), 1-24. <https://doi.org/10.30827/Digibug.66306>
- Miranda, M., Burguera, J.L., Arias J.M., & Peña, E. (2018). Percepción del profesorado de orientación educativa de la atención a la diversidad en centros de primaria y secundaria en Asturias (España). *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 71-86. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v3.494>
- Moliner, O., & 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. (2016). La orientación educativa como apoyo a contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje. *Debates y Prácticas en Educación*, 1(1), 18-26.
- Moreno, J.J., Fernández, P., & Cortés, P. (2022). La inteligencia en la formación inicial de los orientadores: perspectivas discentes. *Revista de Educación*, 39, 87-110. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-553>
- Muntaner, J., (2010) De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. En P. Arnaiz, M. D. Hurtado y F.J. Soto (Coords). *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Muñoz, Y. (2021). Opiniones de los docentes sobre el tratamiento educativo de la diversidad en entornos inclusivos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 265-283. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/669>
- Muñoz, M., & Farias, L. (2013). El paradigma positivista en la educación y su crisis necesaria para un mundo heterogéneo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 34, 1-15.
- Muñoz, J.M., & Martín, J. (2008). Diagnóstico de las necesidades educativas en alumnos con parálisis cerebral. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 186-204. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230779006>
- Murillo, F.J., & Hidalgo, N. (2018). Concepciones de los docentes sobre la evaluación socialmente justa. *Aula abierta*, 47(4), 441-448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
- Olivé, C. (2021). *Una educación rebelde: el poder de transformar la sociedad*. Grijalbo.
- Orden ECD/1005/2018, de 7 de junio, por la que se regulan las actuaciones de intervención educativa inclusiva. *Boletín Oficial de Aragón*, 116, de 18 de junio de 2018, 19661- 19718
- Palomo, R. Simón, C., & Echeita, G. (2024). El sentir de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid respecto a su situación y funciones en el marco del derecho a la educación inclusiva. *Aula Abierta*, 53(1), 89-98. <https://doi.org/10.17811/rifie.20228>
- Parrilla, A. (2004). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. En L. Ardanaz et al. (Ed.) *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*, (pp. 37-45). Laboratorio Educativo.
- Peña, A.M. (2014). El diagnóstico en Educación como principio de identificación en el ámbito de la superdotación intelectual. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 59-74. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.17.num.1.2006.11337>
- Pérez, D., & Vigo, M.B. (2022). Actitudes y condicionantes de los futuros docentes hacia la educación inclusiva: estudio meta-etnográfico. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (29), 203-222. <https://doi.org/10.18172/con.4977>
- Pérez-Castejón, D., & Vigo-Arrazola, M.B. (2024). Conceptualización de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado especialista: pensamiento hegemónico de la educación especial. *Revista de Investigación en Educación*, 22(2), 161-178. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i2.5376>
- Reyes-Parra, P.A., Moreno, A.N., Amaya, A., & Avendaño, M. (2020). Educación inclusiva: Una revisión sistemática de investigaciones en estudiantes, docentes, familias e instituciones y sus implicaciones para la orientación educativa. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 86-108. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29263>

- Ruiz-Bueno, A. (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca En Educació*, 2(2), 96-110. <https://doi.org/10.1344/reire2009.2.2226>
- Ruiz-Rodríguez, O., & Vieira, M.J. (2023). La acción tutorial para el aprendizaje competencial en educación primaria: opinión de orientadores de equipos de orientación. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(3), 46-64. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.3.2023.38886>
- Sánchez-Doménech, I. (2022). Revisión sistemática e implicaciones para el diagnóstico psicopedagógico: comorbilidad Dislexia/TDAH. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), 63-84. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34360>
- Sandoval, M., Simón C., & Echeíta, G. (2019). *Educación Inclusiva y atención a la diversidad desde la Orientación Educativa*. Síntesis.
- Slee, R. (2014). Discourses of Inclusion and Exclusion: Drawing Wider Margins. *Power and Education*, 6(1), 7-17. <https://doi.org/10.2304/power.2014.6.1.7>
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea Ediciones.
- Talavera, I., & Guzmán, 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. <https://doi.org/10.5209/RCED.51916>
- UNESCO (2016). *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. UNESCO.
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integra Educativa*, 4(2), 105-144.
- Vélaz de Medrano, M.C., González- Benito, A.M., & Otero-Mayer, A.E. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>
- Vergara, F.J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE. Estudios sobre educación*, 2, 129-143. <https://doi.org/10.15581/004.2.25676>
- Vigo, B., & 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, M.B., Dieste, B., & Blasco-Serrano, A.C. (2022). Education Recommendations for Inclusive Education from the National Arena in Spain. Less poetry and more facts. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 20 (2). <http://www.jceps.com/archives/12838>

Fecha de entrada: 25 de octubre de 2024

Fecha de revisión: 6 de abril de 2025

Fecha de aceptación: 2 de junio de 2025