

La crisi de la COVID 19 haurà generat una oportunitat per repensar les pràctiques de l'avaluació psicopedagògica en el marc d'una educació més inclusiva?

Una anàlisi des de la perspectiva dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica de la Comunitat de Madrid^[1]

Raquel Palomo Rodríguez. Universidad Autónoma de Madrid
Cecilia Simón Rueda. Universidad Autónoma de Madrid
Gerardo Echeita Sarrionandia. Universidad Autónoma de Madrid

"El que es torna costum es torna invisible"
 Julio David

Resum

La crisi de la COVID 19 haurà generat una oportunitat per repensar les pràctiques de l'avaluació psicopedagògica en el marc d'una educació més inclusiva?

Aquest treball forma part d'un projecte ampli relatiu a el paper de l'avaluació psicopedagògica des de la perspectiva dels orientadors responsables d'aquesta avaluació, en el marc del dret a l'educació inclusiva. L'objectiu d'aquest estudi va ser analitzar els canvis generats en l'avaluació psicopedagògica i altres pràctiques d'orientació, concepcions i actituds emergides arran de la situació de tancament de les escoles en resposta a la pandèmia de la COVID-19. Per a això es va dur a terme un estudi fenomenològic interpretatiu que va recollir l'opinió de 60 orientadors dels Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica de la Comunitat de Madrid (Espanya) a través de qüestionaris qualitatius, i d'altres 17 orientadors d'aquests equips a través de entrevistes en profunditat. La informació recollida va ser analitzada seguint el mètode d'anàlisi temàtic. Els resultats mostren que la crisi ha proporcionat oportunitats d'aprenentatge, portant en ocasions a qüestionar el discurs dominant de les pràctiques habituals dels orientadors en matèria d'avaluació psicopedagògica. Cal qüestionar-se si la situació que s'ha presentat en el curs 2020/2021 ha permès donar continuïtat a alguns d'aquests pensaments i pràctiques o si, al contrari, la tornada a la rutina les ha reduït a un simple parèntesi.

Paraules Clau: Avaluació psicopedagògica; educació inclusiva; necessitats educatives especials; pandèmia per COVID-19; orientació educativa.

Abstract

Has the COVID 19 crisis created an opportunity to radically rethink the practices of psychopedagogical assessment within the framework of a more inclusive education?

The work presented is part of a larger project regarding the role of the assessment of students with special educational needs, from the perspective of the counsellors responsible for this assessment within the framework of the right to inclusive education. With the situation generated by the lockdown of schools due to the COVID-19 pandemic, the goal of this study is to analyse the changes generated in psychopedagogical assessment and

other guidance practices, conceptions and attitudes because of the aforementioned situation. An interpretative phenomenological study was carried out, which gathered the opinions of 60 professionals of educational guidance teams of the Community of Madrid (Spain) through a qualitative questionnaire, and 17 professionals of these guidance teams through in-depth interviews. The information collected was subjected to the thematic analysis method. The results show that the crisis has offered learning opportunities, sometimes leading to questioning the dominant discourse embodied in the usual practices of counsellors in the field of psychopedagogical assessment. It is questionable whether the situation presented in the 2020/2021 school year has allowed them to continue some of these thoughts and practices. Or if the return to the routine has reduced them to a mere footnote.

Keywords: Psychopedagogical assessment; inclusive education; special educational needs; COVID-19 pandemic; educational counselling

La pandèmia de la COVID-19 ha evidenciat i aprofundit en les desigualtats existents en l'educació escolar a tot el món (UNESCO, 2020). Però al mateix temps ens ha ofert una oportunitat per "pensar d'una altra manera" (Ballard, 2013) i, per aquest motiu, perquè a mig i a llarg termini puguin emergir polítiques i pràctiques educatives innovadores i sobretot ajustades a una realitat que no pot ni seguirà sent la mateixa que existia abans d'aquesta crisi. Ara bé, que puguin sorgir no és condició suficient perquè emergeixin. Caldrà convertir el possible i plausible en accions i fets.

Com és sabut, en resposta a la pandèmia, el Govern espanyol va establir una quarantena nacional (entre el 13 de març de 2020 i el 21 de juny) que va implicar el tancament de les escoles de tot el país, obligant els professionals de l'educació a transformar les seves pràctiques per intentar arribar a tot el seu alumnat. Aquesta transformació també implicava els i les professionals dels equips d'orientació educativa i psicopedagògica que, com passa en diverses comunitats autònomes com la de Madrid tenen, entre les seves funcions, la de dur a terme les anomenades *avaluacions psicopedagògiques*. Aquestes avaluacions són necessàries tant per a la determinació de la condició d'alumne o alumna amb necessitats educatives especials (nee), com per acompanyar el dictamen d'escolarització d'aquest alumnat, assenyalant alguna de les opcions previstes per la normativa, cosa que passa també en altres països que compten, com nosaltres, amb sistemes educatius de *múltiples vies* pel que fa a les modalitats d'escolarització (Watkins, 2007). Recordar, finalment, que aquestes avaluacions també són obligatòries per a sustentar les propostes *d'adaptació curricular significativa* i els *plans individualitzats* d'aquest alumnat.

Confinats i treballant a distància, la manera tradicional de dur a terme aquestes avaluacions psicopedagògiques per part de molts i moltes orientadores -hereves d'una manera de pensar, d'una *perspectiva mèdica, individual o essencialista* respecte a com entendre i respondre davant la diversitat humana (Echeita i Fernández, 2017)-, trontollava, ja que la realització de proves d'avaluació de l'alumnat, *diguem psicopedagògiques* (majoritàriament psicomètriques), d'entrada, no es podien dur a terme. Tampoc hi havia oportunitats d'analitzar un context escolar que no hi era, llevat de l'acció no presencial dels docents. Es tractava d'una circumstància que succeïa, a més, en un moment (segon trimestre del l'any) en què aquestes avaluacions psicopedagògiques impliquen bona part de la tasca dels i les orientadores

(Palomo, Simón y Echeita, 2019). Què fer en aquestes circumstàncies?

D'altra banda, aquest assumpte del paper de les avaluacions psicopedagògiques s'estava posant en entredit tant des d'un punt de vista teòric crític (Echeita i Calderón, 2014) com professional (Corel, 2018) i, sobretot, arran de l'informe d'una comissió *ad hoc* del Comitè de Drets de les Persones amb Discapacitat UN CRPD (2018), produït a conseqüència d'una denúncia davant del mateix i a l'empara del seu Protocol Facultatiu. En línia amb les observacions d'Amor et al. (2018), aquest informe va assenyalar que les pràctiques vinculades amb l'avaluació psicopedagògica i l'ús que l'administració en fa, constitueixen una important barrera per *progressar cap a una educació més inclusiva*.

Precisament tota aquesta reflexió s'emmarca des del compromís adquirit, des de fa temps per diferents governs a Espanya, amb el desenvolupament d'una educació inclusiva. Compromís amb rang de dret, a l'empara de l'art. 24 de la CDPCD (UN, 2006), que després de la recentment aprovada LOMLOE (2020) ha quedat àmpliament ratificat. Això amb l'anunci d'un pas que, fins ara, no s'havia pres; ens referim al que estableix la disposició addicional quarta d'aquesta llei relativa a la "*Evolució de l'escolarització de l'alumnat amb necessitats educatives especials de la LOMLOE*". D'aquesta disposició s'ha d'esperar que, en el termini de deu anys, la immensa majoria de l'alumnat amb necessitats educatives especials escolaritzat en centres d'educació especial estigui escolaritzat en centres ordinaris, amb els suports necessaris perquè rebin una *educació escolar de qualitat*, d'acord amb el seu dret a fer-ho. Un procés, per cert, que altres països han realitzat i del qual tenim molt a aprendre (Echeita, Simó, Martín, Muñoz, Colom i Echeita, 2019).

Si els centres ordinaris a Espanya estan cridats a garantir una escolarització inclusiva de qualitat a (gairebé) tot l'alumnat considerat amb nee, quin paper ha de jugar en aquest complex desafiament el que es fa en l'àmbit de l'avaluació psicopedagògica? ¿Segueix sent necessària tal com la coneixem? ¿No seria el moment de replantejar el que *el costum ha convertit en invisible*?, és a dir, en una pràctica que lluny de contribuir al desenvolupament d'una educació més inclusiva, és una immensa barrera en el seu camí. La situació de confinament i la "congelació" d'aquestes pràctiques no és/era una oportunitat d'aquestes que difícilment es produeixen, per *repensar el que es fa* i, potser, per pensar i implementar altres enfocaments i pràctiques? I, de tot això, què en pensen les i els orientadors en exercici? Preguntes, totes elles, que bé mereixien, desplegar un pla de recerca al respecte.

El paper de l'orientació educativa en el procés cap a una educació més inclusiva

El treball que es presenta en aquest article respon a una anàlisi d'alguns dels principals resultats d'un estudi específic destinat a conèixer les reflexions i analitzar possibles canvis en les concepcions, actituds i pràctiques que la situació de quarantena nacional va suscitar en els orientadors respecte el paper de l'avaluació psicopedagògica, en el marc del dret de l'alumnat considerat amb necessitats educatives especials (nee) a gaudir d'una educació inclusiva.

Com hem apuntat, aquesta investigació s'emmarca en un projecte més ampli que es va iniciar l'any 2019 amb l'objectiu general d'escoltar *la veu* dels professionals dels *Equips d'Orientació Educativa i Psicopedagògica* (EOEP) de la Comunitat de Madrid, pel que fa a el seu paper en el desenvolupament del dret a l'educació inclusiva. Es tracta d'un objectiu, al nostre parer, molt pertinent, perquè ja des de l'establiment de la LOGSE (1990), el legislador (Marchesi i Martín, 1998) va deixar establert que l'orientació educativa és un important factor en la qualitat de l'educació, sent avui inconcebible que es pugui pensar en qualitat sense equitat ni inclusió (Simón, Barrios, Gutiérrez i Muñoz, 2019). Des de aleshores és evident que el paper i acompliment dels orientadors i orientadores (en les diferents etapes educatives) ha estat, *en moltes ocasions*, de gran ajuda per al desenvolupament d'una educació més inclusiva. Diem que ha estat positiu *en moltes ocasions*, perquè també és cert que, lamentablement, no sempre ha estat així, perquè com passa en tants altres àmbits, el seu impacte potencial ha depès (i dependrà) de les seves concepcions i valors en l'acció, articulats en models d'intervenció coherents amb aquest propòsit. I bé sabem, hores d'ara, que no tots els models condueixen a les mateixes metes (Farrell i Venables, 2009; Martín i Sole, 2011; Sandoval, Simó i Echeita, 2019).

D'altra banda, en aquests darrers trenta anys han passat massa coses i hi ha hagut canvis socials i educatius tan importants com per adonar-se que, el que en aquell moment en dèiem *avaluació psicopedagògica* (MEC, 1996), s'està quedant molt lluny de les seves bones intencions inicials. Al marge de l'esdevenir dels temps, també hi té a veure la investigació i els importantíssims canvis socials succeïts en els últims anys, entre els quals no és menor el reconeixement de l'educació inclusiva no ja com *un principi* benintencionat (vegeu, per exemple, que s'ha dit en la declaració de Salamanca, UNESCO, 1994), sinó com *un dret*, amb tota la força moral, ètica i jurídica que té aquest reconeixement.

En el *pla d'investigació* pensat per respondre a l'objectiu general anteriorment assenyalat, vam realitzar un primer estudi (Palomo, Simó i Echeita, 2019) en el qual es va posar de manifest que els propis professionals implicats en aquesta avaluació psicopedagògica a l'ús estaven insatsfets per les *conseqüències no previstes* que es derivaven de la seva actuació. Entre les raons que al·ludien per justificar aquesta insatsfacció hi havia el convenciment que estava passant que l'avaluació venia a justificar la necessitat d'adoptar *mesures extraordinàries d'atenció a la diversitat* en base a les dificultats de la persona. Això actuava com a inhibidor de la reflexió necessària que el professorat hauria de desenvolupar per identificar i abordar les barreres existents en les polítiques, cultures i pràctiques que compliquen l'accés, la plena participació i l'aprenentatge sense límits de tot l'alumnat. Una cosa, per cert, que ja havia observat també Martínez (2011). També perquè *l'excessiu temps que dediquen a aquesta tasca* els impedeix emprendre altres funcions i tasques vinculades a l'assessorament per a la millora i innovació educativa tan necessàries per el desenvolupament d'una educació més inclusiva (Echeita, 2019) i amb el desenvolupament aquesta "escola extraordinària" de la qual ens parla des de fa un temps el professor Slee (2019). Molts van estar d'acord en que el *model d'avaluació classificatòria* subjacent a aquestes pràctiques d'avaluació psicopedagògica, havia de ser substituït per un model que, a falta d'una

denominació compartida, bé es podria començar a anomenar com "avaluació inclusiva": "una avaluació amb la clara intenció de donar suport a l'alumnat en el context ordinari, en lloc de focalitzar-se en buscar quina de les vies de provisió segregada pot requerir"(Watkins, 2007, pàg. 37, *la traducció és nostra*).

I estant en aquestes reflexions i anàlisis, "va arribar la Pandèmia i va manar parar", si se'ns permet parafrasejar la cançó cubana. D'una o altra manera, ens imaginàvem els i les orientadores, allà per abril, maig i juny de l'any passat, bé sigui individualment o en el context del seu equip, preguntant-se què podem fer amb les avaluacions psicopedagògica que hauríem d'estar fent? Les ajornem, encara que no sapiguem res de com serà el nou curs? Les fem d'una altra manera? Fem altres tasques? Si no les podem fer igual és que són prescindibles? I aquestes van ser, dit de manera col·loquial, les principals preguntes que també van guiar la nostra precipitada investigació al respecte. Diem *precipitada* perquè l'oportunitat històrica de l'insòlit moment que estàvem vivint, no ens permetia dur a terme un treball amb major amplitud del què vam poder fer però que, no obstant això, va aportar alguns resultats dignes de compartir-se.

Mètode

Per respondre a les preguntes de recerca formulades es va dur a terme un estudi fenomenològic interpretatiu (Smith, Flowers i Larkin, 2009) en el context de la Comunitat de Madrid.

Amb l'objectiu d'investigació acotat i els condicionants propis de la situació de confinament, es va considerar el qüestionari qualitatiu en línia (Allen, 2017) i l'entrevista en profunditat (Kvale, 2011) com les tècniques de recollida d'informació més apropiades.

A través de qüestionaris, 60 professionals de 26 EOEP, d'un total de 63 existents a la Comunitat de Madrid, van participar en l'estudi. Aquests professionals van representar els tres tipus d'EOEP: Equips d'Atenció Primerenca (EAT) (constituïnt el 28,3% de la mostra), EOEP generals (sent el 61,7% de la mostra) i equips específics (sent el 10% de la mostra), de les cinc Direccions d'Àrees Territorials (DAT) d'aquesta comunitat autònoma.

A través d'una entrevista en profunditat semiestructurada (Corbin i Strauss, 2008) es van poder recollir les veus dels primers 17 professionals que van respondre a la nostra invitació per participar en l'estudi. Els participants es van distribuir entre els equips de la següent manera: un EAT i un EOEP general de cadascuna de les cinc DAT que té establertes estructuralment la CM, així com dos d'un total de quatre equips específics existents en aquesta comunitat autònoma. En total es va recollir la situació de 12 equips d'orientació.

El qüestionari en línia de preguntes obertes va ser elaborat *ad hoc* seguint els passos proposats per Allen (2017) i enviat a les adreces de correu electrònic institucionals de tots els equips d'orientació de la Comunitat de Madrid[2]. Per animar la participació es va elaborar una pàgina web destinada a aquests professionals, en la qual es van anar penjant alguns extractes de les respostes donades. La descripció del qüestionari va incloure informació sobre

l'estudi i les garanties ètiques de la recollida i maneig de la informació, especificant que les persones que omplissin el qüestionari acceptaven participar de manera voluntària en el projecte i autoritzaven l'ús de les respostes amb fins d'investigació i formació. La informació es va recollir de manera anònima, sol·licitant exclusivament l'especificació de l'equip d'orientació en el que els professionals desenvolupaven la seva tasca. Les preguntes incloses en el qüestionari es van centrar en aprofundir en la funció d'avaluació psicopedagògica i orientació per a l'escolarització en la situació de quarantena nacional per la pandèmia de la COVID-19.

Les entrevistes en profunditat es van realitzar a través de videotrucades. Abans de l'entrevista es va fer arribar als seus correus electrònics, el *consentiment informat*, demanant-los que, si estaven d'acord amb el que s'ha exposat, responguessin assenyalant la seva aprovació. Aquestes entrevistes van tenir una durada d'entre 60 i 90 minuts. El mateix procediment es va seguir en tots els casos: agraïments, presentació del tema i del propòsit de l'entrevista, introducció de l'entrevistador i el grup de recerca, introducció dels participants, clarificació del procediment i condicions (lliure participació, confidencialitat, enregistrament d'àudio i clarificació dels rols) i iniciació i desenvolupament de l'entrevista. Per al desenvolupament de les entrevistes es va comptar amb un guió temàtic sobre el qual basar les preguntes, tot i que també es va deixar la possibilitat al fet que sorgissin nous temes (Flick, 2015). Les entrevistes van ser gravades en àudio i transcrites per l'entrevistadora. Aquestes transcripcions, així com la informació obtinguda a través dels qüestionaris va ser analitzada seguint el mètode d'anàlisi temàtic descrit per Braun i Clarke (2006).

Per garantir la qualitat en la interpretació de les dades (Flick, 2015) es va dur a terme la triangulació entre fonts de dades. També s'ha realitzat triangulació entre investigadors en les diferents fases de l'anàlisi de la informació.

Resultats. Apunts per a un debat urgent i necessari

Per a aquest article hem seleccionat alguns dels temes supraordinals que vam deduir dels anàlisi temàtics realitzats.

Continuar amb el mateix o ajornar la tasca.

Els informes psicopedagògics que justifiquen l'orientació per a l'escolarització dels *nens i nenes de les escoles i col·legis públics* que ja estaven escolaritzats es van concloure en la majoria dels casos. La situació va ser molt diferent en el cas dels coneguts com a "*nens de sector*", això és, la d'aquells a l'espera d'un dictamen. Donada la situació generada per la COVID-19, l'administració va ordenar que s'elaboressin informes psicopedagògics i dictàmens sempre que fos possible i, si no ho era, va possibilitar l'opció d'emetre un *certificat provisional* de nee postergant l'avaluació per a setembre. Aquests certificats provisionals que es convertirien en permanents o en baixes (en el cas que l'avaluació no justifiqui la presència de nee) servirien (i van servir) a l'administració per organitzar la distribució de recursos pel

curs entrant. En aquest panorama, alguns equips van decidir *posposar totes o la majoria de les avaluacions* per a setembre. D'altres, considerant que ajornar l'avaluació suposaria acumular treball per al següent any escolar, van decidir tirar endavant les màximes possibles.

Velles pràctiques en nous motlles o ¿noves pràctiques?

Per als que van decidir continuar avaluant en situació de confinament, la qüestió sobre el com procedir es va resoldre de diverses maneres. Alguns es van limitar a *traduir el format presencial al format en línia*. En aquests casos hi va haver molt poc o un nul qüestionament del model i només es van fer palpables dificultats per complir amb la tasca.

D'altres, però, es van veure davant l'oportunitat d'innovar i generar noves formes de fer, algunes de les quals, posaven i posen en qüestió la idoneïtat de pràctiques anteriors. El que va emergir tenia a veure amb els següents aspectes:

- *El paper que se li atorga a la família en el procés d'avaluació psicopedagògica.*
La veu de la família va prendre un paper protagonista en moltes d'aquestes noves avaluacions. Això, d'una banda, va suscitar reflexions coherents amb l'enfocament ecològic-sistèmic, des del qual no és possible entendre la persona sense atendre les característiques del context en què es desenvolupa. D'altra banda, va facilitar trencar l'esquema del model relacional expert per treballar des d'un enfocament més col·laboratiu que possibilita prendre consciència sobre el valor del coneixement de les famílies en relació amb el desenvolupament dels seus fills i de les condicions que l'impulsen. Finalment, va permetre adonar-se que les famílies també tenen necessitats que convé abordar si el que es pretén és assegurar el benestar dels seus fills i filles.
- *Les tècniques de recollida d'informació.*
 La majoria dels equips que van decidir continuar amb la seva funció d'avaluació van optar per prescindir de les proves estandarditzades i incorporar diferents tècniques qualitatives per recollir la informació. Bastants equips van recollir la informació que necessitaven principalment a través de vídeos.
- *El context en el qual es desenvolupa l'avaluació i la mirada en les fortaleces.*
 L'estratègia d'usar vídeos i altres tècniques per observar els nens en els seus contextos naturals va desplaçar la tradicional avaluació dels "nens de sector" de la seu de l'equip. Arran d'això, alguns van reflexionar sobre l'important fet que aquesta manera de procedir, que es pot continuar fent en situació ordinària (atorgant un paper complementari a la informació que es recull a la seu de l'equip), ofereix una imatge més ajustada de l'infant, al no perdre de vista el *context natural* en què es desenvolupa. A més, possibilita tant a la família com als professionals posar *la mirada en les fortaleces*; mostrar / observar el que el nen pot fer. Finalment, afavoreix realitzar una intervenció centrada en millorar les oportunitats ofertes pel context (familiar) per promoure el desenvolupament dels nens i nenes.

No hi ha mal que per bé no vingui. Millorant la competència digital i el pensament lent.

Les noves tecnologies van obrir la possibilitat als professionals de posar a prova i millorar la seva competència digital, així com d'experimentar els *beneficis de la "teleintervenció"*. Coincideixen que, també en situació ordinària, les noves tecnologies poden afavorir l'eficiència del seu treball. Així mateix, la *"teleintervenció"* permet superar la barrera de la distància i el temps, obrint les possibilitats de *trobades més freqüents amb les famílies*.

Aquest escenari nou, unit a un ritme d'intervenció més seqüencial tal que demanden les noves tecnologies, va afavorir que els professionals actuessin, com diria Kahneman (2011), des d'un *sistema de pensament lent*, més deliberatiu i lògic, oferint a les famílies i als centres materials més elaborats i proposant activitats més reflexionades.

Finalment, enfrontar-se a un nou problema comú va portar molts a actuar d'una manera més coordinada i a millorar el seu sentiment de pertinença al grup, reforçant la importància de la interdependència dins els equips d'orientació.

Obrint esquerdes en les formes de pensar i fer.

Per aquells equips que van decidir posposar la majoria de les avaluacions per a setembre - certament no tots, però els suficients com per pensar que "sempre hi ha la possibilitat del possible" -, el confinament va esdevenir una oportunitat irrepètible per començar a qüestionar el que venien fent i per començar a pensar que un nou model d'orientació més coherent amb el dret a l'educació inclusiva és possible. *Les esquerdes* en el model d'avaluació psicopedagògica que la pandèmia va fer aflorar també deixaven passar una llum fins llavors desconeguda.

Per exemple, l'ajornament obria necessàriament temps i espais per altres tasques que, abans era fàcil justificar que no es fessin perquè "no hi havia temps". Així, alguns van abordar *altres funcions* més enllà de l'avaluació psicopedagògica com, per exemple, les relatives a l'assessorament per a la millora de certes pràctiques escolars. Això va significar *fer un pas fora de la seva zona de confort* i, de l'altra, els va permetre demostrar-se a si mateixos que podien ser competents en l'abordatge de funcions amb un caràcter més sistèmic i preventiu; en definitiva, van tenir una oportunitat d'empoderar-se com a professionals que, sense la pandèmia 'vés a saber quan hagués arribat! A més, adoptar un altre model d'orientació també va oferir a les famílies i centres l'oportunitat de *conèixer una nova cara dels equips* i establir les bases per reconstruir amb ells aquesta important *aliança* sense la qual poc o gens s'avançarà en aquest viatge que hem vingut a anomenar educació inclusiva (Simón, Giné i Echeita, 2016).

Reflexions finals

De manera resumida es podria dir que en la situació de confinament per la COVID-19 van sorgir en els equips d'orientació tres tipus de resposta respecte a la funció de l'avaluació

psicopedagògica. Un primer grup de professionals van continuar centrats en ella al marge d'altres funcions, però desenvolupant-la d'una manera innovadora, liderada per una mirada més reflexiva, crítica i creativa. Un segon grup de professionals, alguns dels que van decidir posposar l'avaluació per al següent curs escolar, van començar a desenvolupar altres funcions diferents a les de l'avaluació, que convindria que exercissin habitualment, però per a les quals no solen tenir temps. Finalment, un tercer grup es van limitar a continuar amb l'abordatge de les seves funcions habituals traduint-les com van poder a un format en línia. En aquest cas, podem dir que les "turbulències" del moment no van tenir la força suficient per a suscitar i sostenir reflexions serioses sobre la pròpia pràctica professional en el marc del dret a una educació inclusiva. Mentre que el tercer grup només pot destacar dificultats i obstacles en el desenvolupament de la seva pràctica professional, els altres dos grups es van posicionar com a professionals reflexius (Schön, 1983) que, sent conscients de les dificultats, van viure la situació com una oportunitat per superar les pròpies barreres i descobrir noves formes de pensar i de fer.

Ara bé, res més lluny de la nostra comprensió dels processos de canvi conceptual que fer suscitar l'error que aquest canvi en les concepcions d'algunes orientadores i orientadors, així com les resistències al mateix en altres i altres, és una qüestió individual, merament personal. Aquest estudi torna a posar en evidència que gran part del que unes i altres fan i com ho fan no només depèn d'ells, sinó que està fortament condicionat pel fet de formar part d'un *sistema col·lectiu d'activitat* (Leóntiev, 1981). Un *sistema* enormement condicionat per una normativa i unes condicions laborals que seria injust i incoherent no denunciar com *incoherents i inadeguades* per a l'exercici d'un treball que té la virtut de poder ser un suport inqüestionable per al compliment del dret a l'educació inclusiva. És cert que, sense perdre de vista aquesta comprensió sistèmica d'aquest desafiament, també hi segueixen havent *esclerxes i esquerdes* per les quals hi cap una feina, a petita escala, al menys una mica menys frustrant respecte al que diem que hauríem de fer i per al que molts es senten preparats.

No tenim clar si el que està passant durant el curs 2020-2021, en el qual a les demandes habituals d'avaluació s'han afegit les avaluacions postergades (al que probablement s'ha sumat un augment en el nombre de baixes laborals), ha permès, o no, donar continuïtat a algunes de les reflexions i pràctiques més prometedores. O si, per contra, la tornada a la *rutina* ha fet que totes o gairebé totes quedin reduïdes a un parèntesi, al menys recollit en el marc d'aquest treball com a prova que alguna cosa va passar i que alguna cosa diferent podria passar si col·lectivament orientadors i orientadores i els que estem compromesos amb el seu quefer, tinguéssim el coratge, la determinació i les condicions per començar a pensar i fer d'una manera diferent a la rutinària.

Dit el que s'ha dit, és important no perdre de vista que aquest estudi té limitacions que cal esmentar. Potser la més destacable sigui que només s'ha comptat amb la veu dels orientadors i orientadores de la Comunitat de Madrid. Per això, convé ser cauts a l'hora de generalitzar els resultats a altres territoris, per molt que la situació de quarantena és nacional i sabent que en altres comunitats autònomes mantenen estructures per a l'orientació educativa similars a la de la CM.

A més, hagués estat interessant escoltar els responsables polítics i tècnics de l'administració que han establert la normativa a través de la qual s'implementen aquestes funcions i tasques relatives a l'avaluació psicopedagògica. No va ser possible i aquesta no és una excepció, el que assenyalava un importantíssim dèficit democràtic per part dels que tenen l'obligació de respondre i donar compte de les seves polítiques, sigui en el tema que ens ha ocupat o en d'altres. Bé és cert que, "per les seves obres els coneixereu" però això no hauria de ser motiu perquè fos més habitual i comú l'escrutini públic no només de les grans lleis educatives, sinó també de les polítiques o peces més petites en les que aquelles es sostenen. Segurament molts compartirem que l'orientació és una d'aquestes peces importants i necessàries quepoques vegades és discutida fora dels fòrums professionals. Tot i que no som ingènues, ens agradaria pensar que aquest text podria ser una bona excusa per a una discussió més a fons sobre el paper de les avaluacions psicopedagògiques en un escenari de plena inclusió.

Referències Bibliogràfiques

- Allen, M., ed. (2017). *The SAGE Encyclopaedia of Communication Research Methods*. California: SAGE Publications.
- Amor, A.M., Verdugo, M.A., Calvo, M.I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psycho educational assessment of students with intellectual disability: professional-action framework analysis. *Psicothema*, 30(1): 39-45.
- Ballard, K. (2013). Thinking in another way: ideas for sustainable inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 17(8), 762-775.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. 3rd ed. London: Sage.
- Corel, M.J.G. (2018). Repensar la evaluación psicopedagógica para transformarla. *Diario de la Educación* 21/12/2018. <https://eldiariodelaeducacion.com/2018/12/21/repensar-la-evaluacion-psicopedagogica-para-transformarla/>
- Echeita, G., y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientación*, 41. 2 època. Recuperado de www.ambitsaaf.cat
- Echeita, G. y Fernández, ML. (2017). Hacia una educación más inclusiva como contexto para el desarrollo de todo el alumnado. En B. G. Bermejo y A. Brioso (coords.), *Desarrollos diferentes*(pp.201-215). Madrid: Sanz y Torres.
- Echeita, G. (2019) *Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano*. Barcelona: Octaedro.
- Echeita, E., Simón, C., Martín, E., Muñoz, Y., Palomo, R. y Echeita, R. (2019). *El papel de los centros de educación especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos*. Madrid: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.

- Farrell, P., and Venables, K. (2009). "Can Educational Psychologist be inclusive?" En P. Hick, R. Kershner y P. Farrel (eds). *Psychology of inclusive education* (pp.117-126). Abington: Routledge.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking fast y slow*. New York: Farrar, Straus y Giroux.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Leóntiey, A.N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress.
- LOGSE (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial
- Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords.), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: GRAÓ.
- Martínez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 165-183.
- MEC (1996). *La Evaluación Psicopedagógica: Modelo, orientaciones, instrumentos*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional, CIDE.
- Palomo, R., Simón, C. y Echeita, G. (2019). Los servicios de orientación educativa y psicopedagógica ante el desarrollo de una educación más inclusiva. ¿Es hora de replantearse la forma de entender e implementar algunas de sus prácticas más comunes? *Educación y Orientación*, 11, 55-59.
- Sandoval, M., Simón, C. Echeita, G. (2019). *Orientación educativa y atención a la diversidad desde la orientación educativa*. Madrid: Síntesis
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Slee, R. (2019). "Belonging in an age of exclusion" *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909-922.
- Simón, C., Giné, C. y Echeita, E. (2016). Escuela, Familia y Comunidad: Construyendo Alianzas para Promover la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 25-42.
- Simón, C., Barrios, A., Gutiérrez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 17-32.
- Smith, J., Flowers, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis*: Londres: SAGE.
- UN General Assembly (2006). *Convention on the Rights of Personswith Disabilities, 13 December 2006, A/RES/61/106*.

UN CRPD (Committee on the Rights of Persons with Disabilities) (2018). *Inquiry concerning Spain carried out by the Committee under article 6 of the Optional Protocol to the Convention.*

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales.* París: UNESCO.

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: Todos, sin excepción.*

Watkins, A. (2007). *Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy y Practice.* Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Notes:

[1] Aquest treball s'emmarca en el projecte finançat pel *Programa Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad. Ministerio de Economía, Industria y Competitividad con referencia EDU 2017-86739-R.*

[2] <https://sites.google.com/view/lavozdelosequipos/p%C3%A1gina-principal>

Correspondència amb els autors: *Raquel Palomo Rodríguez.* E-mail: raquelpalomo1993@gmail.com. *Cecilia Simón Rueda.* E-mail: cecilia.simon@uam.es. *Gerardo Echeita Sarrionandia.* E-mail: gerardo.echeita@uam.es