

# ¿Habrá generado la crisis de la COVID 19 una oportunidad para repensar radicalmente las prácticas de la evaluación psicopedagógica en el marco de una educación más inclusiva?

**Un análisis desde la perspectiva de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid<sup>[1]</sup>**

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

*“Lo que se vuelve costumbre se vuelve invisible”*

*Julio David*

## Resumen

**¿Habrá generado la crisis de la COVID 19 una oportunidad para repensar radicalmente las prácticas de la evaluación psicopedagógica en el marco de una educación más inclusiva?**

Este trabajo forma parte de un proyecto amplio relativo al papel de la evaluación psicopedagógica desde la perspectiva de los orientadores responsables de dicha evaluación, en el marco del derecho a la educación inclusiva. El objetivo de este estudio fue analizar los cambios generados en la evaluación psicopedagógica y otras prácticas de orientación, concepciones y actitudes emergidas a raíz de la situación de cierre de las escuelas en respuesta a la pandemia de la COVID-19. Para ello se llevó a cabo un estudio fenomenológico interpretativo que recogió la opinión de 60 orientadores de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid (España) a través de cuestionarios cualitativos, y de otros 17 orientadores de estos equipos a través de entrevistas en profundidad. La información recogida fue analizada siguiendo el método de análisis temático. Los resultados muestran que la crisis ha ofrecido oportunidades de aprendizaje, llevando en ocasiones a cuestionar el discurso dominante que encarnan las prácticas habituales de los orientadores en materia de evaluación psicopedagógica. Cabe cuestionarse si la situación que se ha presentado en el curso 2020/2021 ha permitido dar continuidad a algunos de estos pensamientos y prácticas o si, por el contrario, la vuelta a la rutina las ha reducido a un mero paréntesis.

**Palabras clave:** Evaluación psicopedagógica; educación inclusiva; necesidades educativas especiales; pandemia por COVID-19; orientación 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 pandemia de COVID-19 ha evidenciado y ahondado en las desigualdades existentes en la educación escolar en todo el mundo (UNESCO, 2020). Pero, al mismo tiempo nos ha ofrecido una oportunidad para “*pensar de otro modo*” (Ballard, 2013) y, por ello, para que a medio y largo plazo puedan emerger políticas y prácticas educativas innovadoras pero, sobre todo, ajustadas a una realidad que no puede ni va a seguir siendo la misma que existía antes de esta crisis. Ahora bien, que *puedan* surgir no es condición suficiente para que emerjan. Será necesario convertir lo posible y plausible en acciones y hechos.

Como es bien sabido, en respuesta a la pandemia, el Gobierno español estableció una cuarentena nacional (entre el 13 de marzo de 2020 y el 21 de junio) que implicó el cierre de las escuelas de todo el país obligando a los profesionales de la educación a transformar sus prácticas para tratar de llegar a todo su alumnado. Esa transformación también implicaba, obviamente, a los y las profesionales de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que, como ocurre en varias Comunidades Autónomas -la de Madrid entre ellas-, tienen entre sus funciones la de llevar a cabo las llamadas *evaluaciones psicopedagógicas*. Estas evaluaciones son necesarias tanto para la determinación de la condición de alumno o alumna con Necesidades Educativas Especiales (NEE), como para acompañar el dictamen de escolarización de este alumnado, señalando alguna de las opciones previstas normativamente para ello, algo que ocurre también en otros países que cuentan, como nosotros, con sistemas educativos de *múltiples vías* respecto a las modalidades de escolarización (Watkins, 2007). Recordar, finalmente, que estas evaluaciones también son obligatorias para sustentar las propuestas de *adaptación curricular significativa* de ese alumnado.

Confinados y trabajando a distancia, el modo *tradicional* de llevar a cabo esas evaluaciones psicopedagógicas por parte de muchos y muchas orientadoras –heredero de un modo de pensar, de una *perspectiva médica, individual o esencialista* respecto a cómo entender y responder ante la diversidad humana (Echeita y Fernández, 2017) -, se tambaleaba, toda vez que la realización de pruebas de evaluación del alumnado, *digamos psicopedagógicas* (mayoritariamente psicométricas), de entrada, no se podían llevar a cabo. Tampoco había oportunidades de analizar un contexto escolar que estaba ausente, salvo lo relativo a la acción docente en modo no presencial. Se trataba de una circunstancia que, además, venía a ocurrir en un momento (segundo trimestre del año) en el que dichas

evaluaciones psicopedagógicas acaparan buena parte del quehacer de los y las orientadoras (Palomo, Simón y Echeita, 2019). ¿Qué hacer en estas circunstancias?

Por otra parte, este asunto del papel de las evaluaciones psicopedagógicas venía estando en entredicho tanto desde un punto de vista teórico crítico (Echeita y Calderón, 2014) como profesional (Corel, 2018) y, sobre todo, a raíz del informe de una comisión *ad hoc* del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad UN CRPD (2018), producido a consecuencia de una denuncia ante el mismo y al amparo de su Protocolo Facultativo. En línea con las observaciones de Amor et al. (2018), este informe señaló que las prácticas vinculadas con la evaluación psicopedagógica y el uso que la administración hace de ella constituyen una importante barrera para *progresar hacia una educación más inclusiva*.

Precisamente es desde el compromiso adquirido, desde hace tiempo por diferentes gobiernos en España, con el desarrollo de una educación inclusiva desde donde se debe enmarcar toda esta reflexión. Compromiso con rango *de derecho*, al amparo del art. 24 de la CDPCD (UN, 2006), que a tenor de la recién aprobada LOMLOE (2020) ha quedado no solo refrendado sino acrecentado. Ello con el anuncio de un paso que, hasta la fecha, no se había tomado; nos referimos a lo establecido en la Disposición adicional cuarta de dicha ley relativa a la “*Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales de la LOMLOE*”. De esta disposición debe esperarse que, en el plazo de diez años, la inmensa mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en Centros de Educación Especial esté escolarizado en centros ordinarios, con los apoyos necesarios para que reciban una *educación escolar de calidad*, acorde con su derecho a ello. Un proceso, por cierto, que otros países han realizado y del cual tenemos mucho que aprender (Echeita, Simón, Martín, Muñoz, Palomo y Echeita, 2019).

Si los centros ordinarios en España están llamados a garantizar una escolarización inclusiva de calidad a (casi) todo el alumnado considerado con NEE ¿qué papel tiene que jugar en este complejo desafío lo que hasta ahora se hace en el ámbito de la evaluación psicopedagógica? ¿Sigue siendo necesaria tal cual la conocemos? ¿No sería el momento de replantearse lo que *la costumbre ha convertido en invisible?*, esto es, en una práctica que lejos de contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva, es una barrera de gran envergadura en su camino. La situación de confinamiento y la “congelación” de estas prácticas ¿no es/era una oportunidad de esas que difícilmente se producen, para *repensar lo que se hace* y, tal vez, para pensar e implementar otros enfoques y prácticas? Y, de todo esto, ¿qué piensan las y los orientadores en ejercicio? Preguntas, todas ellas, que bien meritaban, desplegar un plan de investigación al respecto.

## **El papel de la orientación educativa en el proceso hacia una educación más inclusiva**

El trabajo que se presenta en este artículo responde a un análisis de algunos de los principales resultados de un estudio específico cuyo propósito principal fue conocer las reflexiones y

analizar posibles cambios en las concepciones, actitudes y prácticas que la situación de cuarentena nacional suscitó en los orientadores respecto al papel de la evaluación psicopedagógica, en el marco del derecho del alumnado considerado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a una educación inclusiva.

Como hemos apuntado, esta investigación se enmarca en un proyecto más amplio que se inició en el año 2019 con el objetivo general de escuchar *la voz* de los profesionales de los *Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica* (EOEP) de la Comunidad de Madrid, respecto a su papel en el desarrollo del derecho a la educación inclusiva. Se trata de un objetivo, a nuestro modo de ver, muy pertinente, porque ya desde el establecimiento de la LOGSE (1990), *el legislador* (Marchesi y Martín, 1998) dejó sentado que la orientación educativa es un importante factor para la calidad de la educación, siendo hoy inconcebible que se pueda pensar en calidad sin equidad ni inclusión (Simón, Barrios, Gutiérrez y Muñoz, 2019). Desde entonces es evidente que el papel y desempeño de los orientadores y orientadoras (en las distintas etapas educativas) ha sido, *en muchas ocasiones*, de gran ayuda para el desarrollo de una educación más inclusiva. Decimos que ha sido positivo *en muchas ocasiones*, porque también es cierto que, lamentablemente, no siempre ha sido así, porque como ocurre en tantos otros ámbitos, su impacto potencial ha dependido (y dependerá) de sus concepciones y valores en la acción articulados en modelos de intervención coherentes con dicho propósito. Y bien sabemos a estas alturas, que no todos los modelos conducen a las mismas metas (Farrell y Venables, 2009; Martín y Sole, 2011; Sandoval, Simón y Echeita, 2019).

Por otra parte, en estos últimos treinta años han pasado demasiadas cosas y ha habido tan importantes cambios sociales y educativos como para darse cuenta de que lo que entonces llamábamos *evaluación psicopedagógica* (MEC, 1996), se está quedando muy lejos de sus buenas intenciones iniciales. También al margen del devenir de los tiempos, la investigación y los importantísimos cambios sociales ocurridos en los últimos años, entre los cuales no es menor el reconocimiento de la educación inclusiva no ya como *un principio* bienintencionado (véase, por ejemplo, lo dicho en la Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994), sino como *un derecho*, con toda la fuerza moral, ética y jurídica que tiene este reconocimiento.

En el *plan de investigación* pensado para responder al objetivo general anteriormente señalado, realizamos un primer estudio (Palomo, Simón y Echeita, 2019) en el que se puso de manifiesto que los propios profesionales implicados en esta evaluación psicopedagógica al uso *están insatisfechos* por las *consecuencias no previstas* que se derivan de su actuación. Entre las razones que aludían para justificar dicha insatisfacción se encontraba el convencimiento de que lo que estaba ocurriendo es que la evaluación venía a justificar la necesidad de adoptar *medidas extraordinarias de atención a la diversidad* en base a las dificultades de la persona. Ello actúa como inhibidor de la reflexión necesaria que el profesorado debería desarrollar para identificar y abordar las barreras existentes en las políticas, culturas y prácticas que complican el acceso, la plena participación y el aprendizaje sin límites de todo el alumnado. Algo, por cierto, que ya había observado también Martínez (2011). También porque el *excesivo tiempo que dedican a esta labor* les impide acometer

otras funciones y tareas vinculadas al asesoramiento para la mejora e innovación educativa tan necesarias para el desarrollo de una educación más inclusiva (Echeita, 2019) y con ello de esa “escuela extraordinaria” de la que nos viene hablando desde hace un tiempo el profesor Slee (2019). Muchos estuvieron de acuerdo con que el modelo de *evaluación clasificatoria* que subyace a esas prácticas de evaluación psicopedagógica, tiene que ir sustituyéndose por un modelo que, a falta de una denominación compartida, bien cabría empezar a llamar “evaluación inclusiva”: “una evaluación con la clara intención de apoyar al alumnado en el contexto ordinario, en lugar de focalizarse en buscar cuál de las formas de provisión segregada puede requerir” (Watkins, 2007, p. 37, *la traducción es nuestra*).

Y estando en estas reflexiones y análisis, “llegó la Pandemia y mandó a parar”, si se nos permite parafrasear la canción cubana. De una u otra manera, nos imaginábamos a los y las orientadoras, allá por abril, mayo y junio del año pasado, bien sea individualmente o en el contexto de su equipo, preguntándose ¿qué podemos hacer con las evaluaciones psicopedagógica que tendríamos que estar haciendo? ¿Las aplazamos, aunque no sepamos nada de cómo será el nuevo curso? ¿Las hacemos de otra forma? ¿Hacemos otras tareas? ¿Si no las podemos hacer igual es que son prescindibles? Y esas fueron, dicho de manera coloquial, las principales preguntas que también guiaron nuestra apresurada investigación al respecto. Decimos *apresurada* porque la oportunidad histórica del insólito momento que estábamos viviendo, no nos permitía llevar a cabo un trabajo con mayor amplitud del que pudimos hacer pero que, sin embargo, arrojó algunos resultados dignos de compartirse.

## Método

Para responder a las preguntas de investigación formuladas se llevó a cabo un estudio fenomenológico interpretativo (Smith, Flowers y Larkin, 2009) en el contexto de la Comunidad de Madrid.

Con el objetivo de investigación acotado y los condicionantes propios de la situación de confinamiento, se consideró el cuestionario cualitativo online (Allen, 2017) y la entrevista en profundidad (Kvale, 2011) como las técnicas de recogida de información más apropiadas.

A través de cuestionarios, 60 profesionales de 26 EOEPs, de un total de 63 existentes en la Comunidad de Madrid, participaron en el estudio. Estos profesionales representaron los tres tipos de EOEP: Equipos de Atención Temprana (EAT) (constituyendo el 28,3% de la muestra), EOEP generales (siendo el 61,7% de la muestra) y equipos específicos (siendo el 10% de la muestra), de las cinco Direcciones de Áreas Territoriales (DAT) de esta comunidad autónoma.

A través de una entrevista en profundidad semiestructurada (Corbin y Strauss, 2008) se pudo recoger las voces de los primeros 17 profesionales que respondieron a nuestra invitación para participar en el estudio. Los participantes se distribuyeron entre los equipos de la siguiente manera: un EAT y un EOEP general de cada una de las cinco DAT que tiene establecidas estructuralmente la CM, así como dos de un total de cuatro equipos específicos

existentes en esta comunidad autónoma. En total se recogió la situación de 12 equipos de orientación.

El cuestionario online de preguntas abiertas fue elaborado *ad hoc* siguiendo los pasos propuestos por Allen (2017) y enviado a las direcciones de correo electrónico institucionales de todos los equipos de orientación de la Comunidad de Madrid. Para animar la participación se elaboró una página web destinada a estos profesionales, en la que se fue colgando algunos extractos de las respuestas dadas[2]. La descripción del cuestionario incluyó información sobre el estudio y las garantías éticas de la recogida y manejo de la información, especificando que las personas que rellenaran el cuestionario aceptaban participar de manera voluntaria en el proyecto y autorizaban el uso de las respuestas con fines de investigación y formación. La información se recogió de manera anónima, solicitando exclusivamente la especificación del equipo de orientación en el que los profesionales desarrollan su labor. Las preguntas incluidas en el cuestionario se centraron en ahondar en la función de evaluación psicopedagógica y orientación para la escolarización en la situación de cuarentena nacional por la pandemia de la COVID-19.

Las entrevistas en profundidad se realizaron a través de videollamadas. Antes de la entrevista se hizo llegar a sus correos electrónicos, el *consentimiento informado*, pidiéndoles que, si estaban conformes con lo expuesto, respondieran señalando su aprobación. Estas entrevistas tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos. El mismo procedimiento se siguió en todos los casos: agradecimientos, presentación del tema y el propósito de la entrevista, introducción del entrevistador y el grupo de investigación, introducción de los participantes, clarificación del procedimiento y condiciones (libre participación, confidencialidad, grabación de audio y clarificación de los roles) e iniciación y desarrollo de la entrevista. Para el desarrollo de las entrevistas se contó con un guion temático sobre el que basar las preguntas, aunque también se dejó la posibilidad a que surgiesen nuevos temas (Flick, 2015). Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas por la entrevistadora. Estas transcripciones, así como la información obtenida a través de los cuestionarios fue analizada siguiendo el método de análisis temático descrito por Braun y Clarke (2006).

Para garantizar la calidad en la interpretación de los datos (Flick, 2015) se llevó a cabo la triangulación entre fuentes de datos. También se ha realizado triangulación entre investigadores en las diferentes fases del análisis de la información.

## Resultados. Apuntes para un debate urgente y necesario

Para este artículo hemos seleccionado algunos de los temas supraordinales que dedujimos de los análisis temáticos realizados.

### *Continuar con lo mismo o aplazar la tarea.*

Los informes psicopedagógicos que justifican la orientación para la escolarización de los niños y niñas de las escuelas y colegios públicos que ya estaban escolarizados se concluyeron

en la mayoría de los casos. La situación fue muy diferente en el caso de los conocidos como “*niños de sector*”, esto es, la de aquellos a la espera de un dictamen. Dada la situación generada por la COVID-19, la administración ordenó que se elaboraran informes psicopedagógicos y dictámenes para los casos que fuera posible y, para los que no, posibilitó la opción de emitir un *certificado provisional* de NEE postergando la evaluación para septiembre. Estos certificados provisionales que se convertirían en permanentes o en bajas (en el caso de que la evaluación no justifique la presencia de NEE) servirían (y sirvieron) a la administración para organizar la distribución de recursos del curso entrante. En este panorama, algunos equipos decidieron *posponer todas o la mayoría de las evaluaciones* para septiembre. Otros, considerando que aplazar la evaluación supondría *acumular* trabajo para el siguiente año escolar, decidieron sacar adelante las máximas posibles.

### ***Viejas prácticas en nuevos moldes o ¿nuevas prácticas?***

Para los que decidieron continuar evaluando en situación de confinamiento, la cuestión sobre el cómo proceder se resolvió de diversas maneras. Algunos se limitaron a *traducir el formato presencial al formato online*. En estos casos hubo muy poco o un nulo cuestionamiento del modelo y solo se hicieron palpables dificultades para cumplir con la tarea.

Otros, sin embargo, se vieron ante la oportunidad de *innovar y generar nuevas formas de hacer*, algunas de las cuales, ponían y ponen en cuestión la idoneidad de prácticas anteriores. Lo que emergió tenía que ver con los siguientes aspectos:

- *El papel que se le otorga a la familia* en el proceso de evaluación psicopedagógica.  
*La voz de la familia tomó un papel protagonista* en muchas de estas nuevas evaluaciones. Esto, por un lado, suscitó reflexiones coherentes con el enfoque ecológico-sistémico, desde el cual no es posible entender a la persona sin atender a las características del contexto en el que se desarrolla. Por otro lado, facilitó romper el esquema del modelo relacional experto para trabajar desde un enfoque más colaborativo que posibilita tomar conciencia sobre el valor del conocimiento de las familias en relación con el desarrollo de sus hijos y de las condiciones que lo impulsan. Finalmente, permitió reparar en que las familias también tienen necesidades que conviene abordar si lo que se pretende es asegurar el bienestar de sus hijos e hijas.
- *Las técnicas de recogida de información*.  
 La mayoría de los equipos que decidieron continuar con su función de evaluación optaron por *prescindir de las pruebas estandarizadas* e incorporar diferentes técnicas cualitativas para recoger la información. Bastantes equipos recogieron la información que precisaban principalmente a través de *vídeos*.
- *El contexto en el que se desarrolla la evaluación y la mirada en las fortalezas*.  
 La estrategia de usar vídeos y otras técnicas para observar a los niños en sus contextos naturales desplazó a la tradicional evaluación de los “*niños de sector*” en la sede del equipo. A raíz de ello, algunos reflexionaron sobre el importante hecho de que esta forma de proceder, que puede continuarse en situación ordinaria (otorgando un papel complementario a la información que se recoge en la sede del equipo), ofrece una

imagen más ajustada del niño, al no perder de vista el *contexto natural* en el que este se desarrolla. Además, posibilita tanto a la familia como a los profesionales poner *la mirada en las fortalezas*; mostrar/observar lo que el niño puede hacer. Por último, favorece realizar una intervención centrada en mejorar las oportunidades ofrecidas por el contexto (familiar) para promover el desarrollo de los niños y niñas.

***No hay mal que por bien no venga. Mejorando la competencia digital y el pensamiento lento.***

Las nuevas tecnologías abrieron la posibilidad a los profesionales de poner a prueba y mejorar su competencia digital, así como de experimentar los *beneficios de la teleintervención*. Coinciden en que, también en situación ordinaria, las nuevas tecnologías pueden favorecer la eficiencia de su trabajo. Asimismo, la teleintervención permite superar la barrera de la distancia y el tiempo, abriendo las posibilidades de *encuentros más frecuentes con las familias*.

Este escenario novedoso, unido al ritmo de intervención más secuencial que demandan las nuevas tecnologías, favoreció que los profesionales actuaran, como diría Kahneman (2011), desde un *sistema de pensamiento lento*, más deliberativo y lógico, ofreciendo a las familias y a los centros materiales más elaborados y proponiendo actividades más reflexionadas.

Por último, enfrentarse a un nuevo problema común llevó a muchos actuar de una forma más coordinada y a mejorar su sentimiento de pertenencia al grupo, reforzando la importancia de la interdependencia dentro de los equipos de orientación.

***Abriendo grietas en las formas de pensar y hacer.***

Para aquellos equipos que decidieron posponer la mayoría de las evaluaciones para septiembre -ciertamente no todos, pero los suficientes como para pensar que “siempre existe la posibilidad de lo posible”-, el confinamiento se convirtió en una oportunidad irreplicable para empezar a cuestionar lo que venían haciendo y para empezar a pensar que un nuevo modelo de orientación más coherente con el derecho a la educación inclusiva es posible. *Las grietas* en el modelo de evaluación psicopedagógica que la pandemia hizo aflorar también dejaban pasar una luz hasta entonces desconocida.

Por ejemplo, el aplazamiento abría necesariamente tiempos y espacios para otras tareas que, antes era fácil justificar que no se hicieran porque “no había tiempo”. Así, algunos abordaron *otras funciones* más allá de la evaluación psicopedagógica como, por ejemplo, las relativas al asesoramiento para la mejora de ciertas prácticas escolares. Ello significó *dar un paso fuera de su zona de confort* y, por otro, les permitió demostrarse a sí mismos que podían ser competentes en el abordaje de funciones con un carácter más sistémico y preventivo; en definitiva, tuvieron una oportunidad de empoderarse como profesionales que, sin la pandemia ¡vaya usted a saber cuándo hubiera llegado! Además, adoptar otro modelo de orientación también ofreció a las familias y a los centros la oportunidad de *conocer una nueva cara de los equipos* y sentar las bases para reconstruir con ellos esa crucial *alianza* sin cuyo concurso poco o nada se avanzará en este viaje que hemos venido en llamar educación inclusiva

(Simón, Giné y Echeita, 2016).

## Reflexiones finales

De manera resumida cabría decir que en la situación de confinamiento por la COVID-19 surgieron tres tipos de respuesta en los equipos de orientación respecto a la función de la evaluación psicopedagógica. Un primer grupo de profesionales continuaron centrados en ella al margen de otras funciones, pero desarrollándola de una manera innovadora, liderada por una mirada más reflexiva, crítica y creativa. Un segundo grupo de profesionales, algunos de los que decidieron postergar la evaluación para el siguiente curso escolar, comenzaron a desarrollar otras funciones distintas a las de la evaluación, que convendría que desempeñaran habitualmente, pero para las que no suelen tener tiempo. Por último, un tercer grupo, se limitaron a continuar con el abordaje de sus funciones habituales traduciéndolas como pudieron a un formato online. En este caso, podemos decir que las “turbulencias” del momento no tuvieron la fuerza suficiente para suscitar y sostener reflexiones serias sobre su práctica profesional en el marco del derecho a una educación inclusiva. Mientras que el tercer grupo solo puede destacar dificultades y obstáculos en el desarrollo de su práctica profesional, los otros dos grupos se posicionaron como profesionales reflexivos (Schön, 1983) que, siendo conscientes de las dificultades, encontraron la situación como una oportunidad para superar las propias barreras y descubrir nuevas formas de pensar y de hacer.

Ahora bien, nada más lejos de nuestra comprensión de los procesos de cambio conceptual que hacer suscitar el error de que este cambio en las concepciones de algunas orientadoras y orientadores, así como las resistencias al mismo en otras y otros, es una cuestión individual, meramente personal. Este estudio vuelve a poner en evidencia que gran parte de lo que unas y otros hacen y cómo lo hacen no solo depende de ellos, sino que está fuertemente condicionado por el hecho de formar parte de un *sistema colectivo de actividad* (Leóntiev, 1981). Un *sistema* enormemente condicionado por una normativa y unas condiciones laborales que sería injusto e incoherente no denunciar como *incoherentes e inadecuadas* para el desempeño de un trabajo que tiene la virtud de poder ser un apoyo incuestionable para el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva. Es cierto que sin perder de vista esta comprensión sistémica de este desafío, también sigue habiendo *resquicios, grietas* por las que cabe un trabajo, a pequeña escala, al menos algo menos frustrante respecto a lo que decimos que deberíamos hacer y para lo que muchos se sienten preparados.

No tenemos claro si lo que está pasando durante el curso 2020-2021, en el que a las demandas habituales de evaluación se han añadido las evaluaciones postergadas (a lo que probablemente se ha sumado un aumento en el número de bajas laborales), ha permitido, o no, dar continuidad a algunas de las reflexiones y prácticas más prometedoras. O si, por el contrario, la vuelta *a la rutina* ha hecho que todas o casi todas queden reducidas a un paréntesis, al menos recogido en el marco de este trabajo como prueba de que algo pasó y de

que algo distinto podría pasar si colectivamente orientadores y orientadoras y los que estamos comprometidos con su quehacer, tuviéramos el coraje, la determinación y las condiciones para empezar a pensar y hacer de un modo distinto a lo rutinario.

Dicho lo dicho, es importante no perder de vista que este estudio tiene limitaciones que es necesario mencionar. Quizás la más destacable sea que solo se ha contado con la voz de los orientadores y orientadoras de la Comunidad de Madrid. Por ello, conviene ser cautos a la hora de generalizar los resultados a otros territorios, por mucho que la situación de cuarentena fuera nacional y sabiendo que en otras Comunidades Autónomas mantienen estructuras para la orientación educativa similares a la de la CM.

Además, hubiera sido interesante escuchar a los responsables políticos y técnicos de la administración que han establecido la normativa a través de la cual se implementan estas funciones y tareas relativas a la evaluación psicopedagógica. No fue posible y esta no es una excepción, lo que señala un importantísimo déficit democrático por parte de quienes tienen la obligación de responder y dar cuenta de sus políticas, sea en el tema que nos ha ocupado o en otros. Bien es cierto que, “por sus obras los conoceréis” pero ello no debería ser motivo para que fuera más habitual y común el escrutinio público no solo de las grandes leyes educativas, sino también de las políticas o piezas más pequeñas en las que aquellas se sostienen. Seguramente muchos compartiremos que la orientación es una de esas piezas importantes y necesarias que, sin embargo, pocas veces es discutida fuera de los foros profesionales. Aunque no somos ingenuas, nos gustaría pensar que este texto podría ser una buena excusa para una discusión más a fondo sobre el papel de las evaluaciones psicopedagógicas en un escenario de plena inclusión.

## Referencias Bibliográficas

- Allen, M., ed. (2017). *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods*. California: SAGE Publications.
- Amor, A.M., Verdugo, M.A., Calvo, M.I., Navas, P. y Aguayo, V. (2018). Psychoeducational 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 época. Recuperado de [www.ambitsaaf.cat](http://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? *Educar y orientar*, 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 Persons with 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.

**Notas:**

[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto financiado por el *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>

**Correspondencia con los autores:** Raquel Palomo Rodríguez. E-mail: [raquelpalomo1993@gmail.com](mailto:raquelpalomo1993@gmail.com). Cecilia Simón Rueda. E-mail: [cecilia.simon@uam.es](mailto:cecilia.simon@uam.es). Gerardo Echeita Sarrionandia. E-mail: [gerardo.echeita@uam.es](mailto:gerardo.echeita@uam.es)