

# Atención Educativa Domiciliaria en España: Comparativa en pandemia y postpandemia

*Home-Based Education in Spain:  
A comparison of pandemic and post-pandemic*

Eduardo Fernández Pascual<sup>1</sup> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5376-3509>

Recibido: 16/06/2023    Aceptado: 21/07/2023

Cómo citar: Fernández Pascual, E. (2023). Atención Educativa Domiciliaria en España: Comparativa en pandemia y postpandemia. *Ciencia y Educación*, 7(3), 7–23. <https://doi.org/10.22206/cyed.2023.v7i3.pp7-23>

## Resumen

La Atención Educativa Domiciliaria es un tipo de apoyo que se incluye dentro de las responsabilidades que describe la legislación española para los centros educativos, debiendo contar con la elaboración de un proyecto educativo de acceso público que respete la inclusión como un valor fundamental sin excepción. Debido a la importancia que radica sobre la necesidad de mejorar la inclusión del alumnado objeto de estudio, en pleno confinamiento del año 2020, se llevó a cabo una investigación previa con el objetivo de analizar los documentos internos de centro para 16 institutos de la región de Cataluña. Con una metodología de corte cualitativo y el método de estudio de caso múltiple, se procedió a la obtención y procesamiento de la información mediante una técnica de análisis documental y un proceso de análisis de contenido por categorización deductiva-inductiva. En el curso académico 2022-2023, con un objetivo comparativo se analizó de nuevo la misma muestra. Los principales resultados indicaron un aumento del 37,5% en la mención del alumnado domiciliario y una planificación documental que se mantuvo en ambas muestras con el 0%, fomentando la improvisación y el abuso de

## Abstract

Home-Based Education is a type of support that is included within the responsibilities described by Spanish legislation for educational centres, and they must have the development of an educational project of public access that respects inclusion as a fundamental value without exception. Due to the importance that lies in the need to improve the inclusion of the students under study, in full confinement of year 2020, a previous investigation was carried out with the aim of analysing the internal documents of the centre for 16 institutes in the Catalonia region. With a qualitative methodology and the multiple case study method, the information was obtained and processed through a documentary analysis technique and a content analysis process by deductive-inductive categorization. In the 2022-2023 academic year, with a comparative objective, the same sample was reanalysed. The main results indicated a 37,5% increase in the mention of home students and documentary planning that was maintained in both samples with 0%, encouraging improvisation and abuse of individualized plans that without prior protocols can promote educational inequality.

<sup>1</sup> Universidad Autónoma de Barcelona, España. Correo-e: [eduardo.fernandez.pascual@uab.cat](mailto:eduardo.fernandez.pascual@uab.cat)



unos planes individualizados que sin unos protocolos previos pueden promover una desigualdad educativa.

**Palabras clave:** enseñanza a domicilio; educación compensatoria; educación a distancia; planificación de la educación; educación inclusiva.

## Introducción

Las intenciones legislativas en materia de atención a la diversidad llevan en el país más de 50 años (García-Rubio, 2017; Lorenzo-Vicente, 2009), pero situaciones extremas como las vividas por la COVID-19 cuestionan hasta qué punto se disponía de una verdadera igualdad de oportunidades entre todo el alumnado (Fernández-Pascual, 2020; Ruiz-Andrés, 2016, 2020).

Si retrocedemos un poco antes de la instauración de la democracia en España, ya se podía apreciar una pequeña voluntad inclusiva para los educandos que no podían asistir regularmente a los centros ordinarios, en la cual se desprendía que “a fin de ofrecer oportunidades de proseguir estudios... se reglamentará las modalidades de enseñanza por correspondencia” (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, art. 47).

Del mismo modo, a partir de ese momento y hasta la actualidad, comenzaron a caer en cascada numerosas normativas que responsabilizarían a todas las administraciones educativas “permitiendo a los centros la adopción de medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica” (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, preámbulo).

En tal sentido, se señala de forma directa para el alumnado con necesidad de apoyo educativo que “los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos” (Ley

**Keywords:** Home education; compensatory education; distance education; educational planning; inclusive education.

Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE], art. 72.3).

Esto se da “sin que exista discriminación alguna por razón de nacimiento, sexo, origen racial, étnico o geográfico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad sexual o cualquier otra condición o circunstancia personal o social” (LOMLOE, 2020, art. único a. bis), así como la finalidad de garantizar los derechos de atención integral reconocidos por el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social (2013).

Asimismo, en esta misma línea de responsabilidad organizativa se desprende la imperativa necesidad por la elaboración de un Proyecto Educativo de Centro (PEC) que debe recoger, entre otros, las prioridades de actuación de la escuela, donde quede incluida la atención a la diversidad del alumnado respetando la no discriminación y la inclusión educativa como un valor fundamental (Ceballos-López & Saiz-Linares, 2020; Molina-Garuz et al., 2019; LOMLOE, 2020; Ruiz-Andrés, 2016).

Todo lo dicho anteriormente, así como la obligación de hacer públicos estos documentos se refleja “con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa” (LOMLOE, 2020, art. 121.3).

La Atención Educativa Domiciliaria (AED) en España, tal y como se muestra en la actualidad, se origina en los años 90 resultado de las necesidades anteriormente descritas con la creación progresiva

de distintos programas regionales que buscan garantizar la correcta gestión y coordinación de los centros escolares con un alumnado que por su estado de salud queda segregado en su domicilio con una inevitable pérdida de instrucción (Abadzi, 2009; Rodríguez-Morales, 2009), siendo imperativa la importancia de “una planificación individualizada que considere cada una de las diferencias individuales y requerimientos específicos, lo que a su vez sustenta la necesidad de contar con protocolos y documentación que asegure el cumplimiento de algunos criterios comunes” (Molina-Garuz et al., 2019), del mismo modo que se precisa de unos maestros bien preparados que puedan lidiar con unas interrupciones coordinadas (Goodman, 2014; Revert-Ruiz & Raga-García, 2019).

Por otro lado, no se debe obviar que España es un país muy diverso, con una transferencia de competencias tanto en materia de educación como de sanidad que promovió unos principios anárquicos y desiguales entre las diferentes comunidades autónomas sobre el propio concepto de hospitalización a domicilio que, aunque con ciertas mejoras, se parece mantener todavía hoy en día (Massa-Domínguez, 2017).

De la misma manera que sucedió con la hospitalización domiciliaria, el Aula Hospitalaria y la AED no han sido diferentes en sus orígenes ni en su evolución, dado que a lo largo de los años se han desencadenado diferentes normativas reguladoras y modelos educativos promovidos por las competencias y el contexto ideológico-político de cada región (Asensio-Ramón, 2017).

El presente artículo no tiene como objeto describir o comparar todas las normativas y modelos autonómicos, sin embargo, partiendo del párrafo anterior, es fácil pensar en una desigualdad educativa del alumnado que depende de su lugar de residencia y cuestiona qué tienen en común todas las

regiones de España, situación que lleva de vuelta a las primeras líneas que muestran unas claras intenciones legislativas comunes en materia de inclusión que responsabilizan y dotan de suficiente autonomía a unos centros educativos que, independiente de su localización, deberán de elaborar una documentación interna de centro para gestionar y garantizar el derecho de atención integral de todo el alumnado, así como de hacerlos públicos para el conocimiento de toda la comunidad educativa.

A principios del año 2020, tras el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 (2020) y, en ese momento, con la todavía vigente Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE; 2013), se debe analizar el concepto de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que, entre otros, asegura los recursos necesarios para “los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales... o por condiciones personales...” (LOMCE, 2013, art. único. 57.2), siendo similar en la legislación actual con otras consideraciones como la vulnerabilidad socioeducativa (LOMLOE, 2020, art. 71.2).

En relación con la compensación de las desigualdades educativas, ambas normativas en su artículo 80.1, de forma similar, aseguran los recursos y apoyos precisos para desarrollar las acciones que permitan alcanzar la equidad e igualdad de cualquier persona que se encuentre en una situación desfavorable y de vulnerabilidad socioeducativa (LOMCE, 2013; LOMLOE, 2020), siendo ampliado este mismo apartado en la legislación más actual con el compromiso de “eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje” (LOMLOE, 2020).

En este sentido, se puede afirmar que los discentes propios de la AED quedan enmarcados dentro de las garantías legales anteriores y que también lo estuvo, aunque desde diferentes escenarios, todo el alumnado durante el confinamiento domiciliario del año 2020 (Bonaf-Sarró & González, 2021; Cabrera, 2020; Rogero-García, 2020), ambos dependientes de un tipo de apoyo que debe sustentarse en el principio a la diversidad como eje principal y así reflejarse en la necesaria planificación de unos documentos de centro que, por descuido o negligencia, se suele olvidar o dejar en segundo plano (Fernández-Pascual, 2020; Ruiz-Andrés, 2016, 2020).

Es relevante subrayar que, partiendo de la legislación estatal actual, la AED no se describe de forma específica y, por lo tanto, aunque desde un enfoque diferente, queda recogida dentro de las mismas garantías generales que las enseñanzas no presenciales por una limitación educativa resultado de cualquier vulnerabilidad permanente o temporal, tal como lo fue la COVID-19 y su excepcionalidad.

A pesar de la premisa anterior, tampoco se deben confundir ambos tipos de alumnado, dado que la AED sí aparece recogida y definida de forma específica y similar por las normativas de grado menor que son propias de cada región autónoma del país y que definen este apoyo como una necesidad educativa consecuencia del alumnado que por su estado de salud, temporal o permanente, no puede asistir al recinto escolar y que por sus características debe ser planificado, tal como marca la legislación estatal, por el centro educativo de referencia como responsable final y desde un principio de inclusión (Asensio-Ramón, 2017; Fernández-Pascual, 2020).

En relación con la enseñanza no presencial imputada durante la COVID-19, el alumnado no fue enviado a su domicilio por una discapacidad temporal o permanente y por lo tanto no se puede enmarcar dentro de las mismas necesidades inclusivas que los discentes propios de AED, sin embargo, sobre todo desde la atención domiciliaria permanente, se

comprueba que salvo por las particularidades específicas del alumnado enfermo, ambas situaciones no difieren mucho de las obligaciones y responsabilidades legales que recaen sobre las administraciones educativas para garantizar el derecho a la educación en una modalidad educativa a distancia que debe ser prevenida y planificada por el centro educativo para cualquier barrera que vulnere la presencia y aprendizaje del alumnado (LOMLOE, 2020).

Asimismo, la Comunidad Autónoma de Cataluña, en afán de respetar y defender estos mismos principios inclusivos, reitera en su propia normativa que las enseñanzas obligatorias en situaciones de excepcionalidad pueden ser impartidas en una modalidad no presencial (Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, 2009, art. 55.2), quedando la AED especificada con la Resolución EDU/3699/2007 (2007) y siendo ratificados los preceptos apuntados del PEC y su obligatoriedad para los centros educativos con el Decreto 102/2010, de autonomía de los centros educativos (2010).

A partir de este punto, una de las problemáticas surge cuando la gran mayoría de apoyos educativos en la práctica son medidas que suelen depender de unos planes individualizados que se describen por Ruiz-Andrés (2020) como una respuesta insuficiente e inadecuada de la siguiente manera:

Existe una enorme brecha entre, por un lado, los preceptos de la normativa educativa y lo que también sugieren la literatura y la investigación sobre la atención a la diversidad en la escuela y, por otro, lo que realmente viene ocurriendo en las aulas y en los centros de educación secundaria. (p. 167)

En relación con la citada desconcordia, Ruiz-Andrés (2020), a modo de ejemplo, destaca la obligatoriedad legal de los centros por un PEC que recoja los principios de inclusión educativa, sin embargo, expone que todavía se puede observar con frecuencia prácticas de exclusión como, por ejemplo, la segre-

gación del alumnado en aulas de apoyo, asimismo, Hernández-Izquierdo y Marchesi (2021), describen en su estudio que casi la mitad de los docentes españoles “consideran que los alumnos con discapacidad aprenden menos”, así como para este tipo de alumnado valoran “que no existen las condiciones adecuadas para conseguir una inclusión plena” (p. 21).

Alcanzado este momento se pueden identificar dos consideraciones legislativas, por una parte, unas normativas comunes que manifiestan unas claras responsabilidades para garantizar una planificación y cuantos recursos sean necesarios en materia de inclusión y, por otro lado, la respuesta de diferentes normativas propias de cada comunidad autónoma que describen el diseño e instauración de diferentes adaptaciones normativas que, aunque de forma diferente, presumen de gestionar un servicio de AED que deberá hacerse desde la escuela, pero sin la escuela, con una formación específica del profesorado y la consecuente imperativa coordinación que se precisa de los diferentes implicados con el centro de referencia (Le-Breton et al., 2022; Revert-Ruiz & Raga-García, 2019).

Autores como, Le-Breton et al. (2022) describen la importancia de una correcta coordinación y comunicación tanto para el aula hospitalaria como para la AED, considerándola en sus palabras como “objetivamente conveniente. Puede estar planificada de antemano desde el centro docente. Puede prevverse la acción mínima, la naturalidad, la inacción, etc.” (p. 111), debiendo ser considerada la participación de toda la comunidad educativa, incluyendo la comunicación del alumnado ausente con el que continúa asistiendo al aula.

De la necesidad de construir unas bases de inclusión y calidad, en palabras de Blanco Guijarro (2008): “Las escuelas han de desarrollar valores y prácticas inclusivas y brindar apoyo para que todos los niños, sin excepción, sientan que pertenecen y forman parte de la institución educativa y de la comunidad” (p. 44).

Es indudable que el escenario extremo al que debió enfrentarse la sociedad durante el confinamiento comprometió a unos centros educativos que difícilmente podían defender a todo un alumnado con numerosas variables como, entre otras, unos recursos electrónicos insuficientes que de forma inevitable promovieron una desigualdad en el aprendizaje según el contexto social del alumnado (Bonald-Sarró & González, 2021; Cabrera, 2020; Vallespin, 2020).

Asimismo, algunos autores analizaron las diferentes dificultades y lo describieron como “la ficción de educar en casa” por considerar una fantasía pretender en ese momento un sistema educativo que realizara adecuadamente su función a distancia (Rogero-García, 2020), del mismo modo que la mencionada brecha digital no solo fue un problema del alumnado, sino también de muchos centros escolares y de su equipo docente, los cuales no estaban preparados para ofrecer una respuesta óptima (Moreno, 2020).

Aunque todas las afirmaciones anteriores son ciertas, partiendo de las responsabilidades y argumentaciones descritas, resulta difícil de comprender por qué algunas escuelas se mostraron como si la educación a distancia se tratara de una modalidad educativa completamente desconocida hasta el momento, situación que se pudo ver evidenciada por una carente planificación en sus documentos internos de atención a la diversidad que ya debería haber existido por su obligada responsabilidad en los educandos que por motivos de salud no podían asistir a la escuela (Fernández-Pascual, 2020).

En relación con estas últimas líneas, conviene resaltar un estudio piloto previo que se llevó a cabo durante el primer semestre del año 2020 en la Universidad Antonio de Nebrija en Madrid (España), como resultado de la importancia que radicaba sobre la necesidad de mejorar la inclusión de los discentes que no podían asistir al centro escolar.

Esta investigación se basó en un enfoque de corte cualitativo con el método de estudio de caso múltiple, que se centró en analizar la presencia y contenido de documentos internos de centro con acceso público en materia de atención a la diversidad domiciliaria para 16 institutos que impartían la educación secundaria obligatoria (ESO) en la región de Cataluña (España). Este estudio concluyó que todas las escuelas carecían tanto de la planificación como de la más mera mención al alumnado que no pudiera acudir al recinto escolar (Fernández-Pascual, 2020).

Asimismo, cabe destacar que este tipo de apoyo domiciliario no solo se vio comprometido durante el cierre general de las escuelas, sino que a posteriori también se incrementó resultado de los problemas de salud asociados a la pandemia (Fernández-Antón, 2022).

Resultado de la combinación de las anteriores problemáticas, se plantearon las siguientes cuestiones, ¿en la actualidad los centros educativos prevén la AED en su documentación interna?, ¿la enseñanza no presencial que fue impuesta por la COVID-19 ha influido de algún modo sobre la planificación de la educación a distancia y/o la elaboración de otros documentos preventivos o de mejora educativa que sirvan para la AED o futuros cierres escolares?

Con el propósito de profundizar en el tema planteado y abordar las preguntas de investigación formuladas, esta investigación se basó en la misma metodología y muestra obtenida en el estudio previo realizado por Fernández-Pascual (2020) durante el curso académico 2019-2020. Los objetivos de este estudio fueron analizar la documentación interna actual de los centros educativos para compararla, permitiendo identificar similitudes y diferencias entre los hallazgos obtenidos antes y después de la pandemia.

## **Metodología**

El estudio se inspiró bajo un paradigma interpretativo que permitió el cumplimiento de los objetivos a través de la descripción e interpretación de los textos analizados con la identificación de similitudes y diferencias entre los hallazgos obtenidos antes y después de la pandemia.

De acuerdo con lo anterior, la investigación respondió a una metodología de corte cualitativo que admitió una lógica inductiva y buscó comprender la realidad a partir del análisis documental de los centros educativos.

Para lograr este propósito se utilizó el método de estudio de caso múltiple con un diseño descriptivo-comprensivo basado en la recopilación de datos por categorización (Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018). Este enfoque permitió el análisis individual de diferentes escuelas que se relacionaban entre sí por las mismas obligaciones y responsabilidades normativas, permitiendo obtener una idea clara de lo estudiado mediante una visión más amplia y enriquecedora de manera descriptiva, comprensiva y en profundidad, pudiendo identificar las similitudes, diferencias y patrones relevantes que contribuían a relacionar los aspectos que describía la normativa, lo que recomendaba la investigación y lo que finalmente sucedía en los centros educativos.

### **Criterios y tamaño de la muestra**

La muestra de estudio se centró en la ESO tanto por su papel crucial en la última etapa de enseñanza obligatoria como por su inherente derecho y garantía inclusiva que muestra de forma explícita la legislación española.

Los criterios de inclusión considerados fueron que los centros se ubicaran en la región de Cataluña,

dispusieran de la ESO entre sus planes educativos y que como mínimo se facilitara el PEC y la mención del Plan de Atención a la Diversidad (PAD) entre los documentos públicos de sus principales plataformas web.

En relación con el tamaño de la muestra, aun tratándose de un estudio piloto por las limitaciones metodológicas propias de la pandemia, con la finalidad de acercarse lo máximo a la realidad de las escuelas de Cataluña, se determinó un número total de 16 centros, cuatro por cada una de sus provincias, tomando como referencia las respectivas capitales de Barcelona, Tarragona, Lérida y Gerona.

### Selección de la muestra

Inicialmente, en el primer estudio del año 2020 se barajó la posibilidad de seleccionar los centros mediante una técnica de muestreo aleatorio simple basado en los listados oficiales del Departamento de Educación de Cataluña, sin embargo, este método resultó ser poco eficaz por tratarse de un listado general sin la posibilidad de filtrar los criterios de inclusión, situación que, aunque se partía de la in-

equívoca premisa de las escuelas en su obligatoria responsabilidad por hacer públicos sus documentos de centro (LOMLOE, 2020, art. 121.3), promovía con frecuencia la selección aleatoria de unos institutos que no cumplían con las características apuntadas.

Partiendo de la problemática anterior, se planteó un método alternativo que permitiera facilitar dicho cumplimiento desde un enfoque más intencional con una selección de la muestra que no solo contemplara la impartición de la ESO en las capitales previstas, sino que también enfocaran un especial interés en la mención de los PAD.

Con la finalidad de llevar a cabo este propósito, se tomó como instrumento el principal motor de búsqueda de Google seleccionando las cuatro primeras muestras de cada capital mediante el diseño de unas determinadas palabras clave que bajo un mismo orden de búsqueda consecutivo permitieran alcanzar en todas las capitales el número de muestra con los criterios de inclusión predeterminados (Tabla 1).

**Tabla 1**

Palabras clave de búsqueda

	Barcelona	Tarragona	Lérida	Gerona
1º	“Institut Pla d’atenció a la diversitat Barcelona”	“Institut Pla d’atenció a la diversitat Tarragona”	“Institut Pla d’atenció a la diversitat Lleida”	“Institut Pla d’atenció a la diversitat Girona”
2º	“IES Pla d’atenció a la diversitat Barcelona”	“IES Pla d’atenció a la diversitat Tarragona”	“IES Pla d’atenció a la diversitat Lleida”	“IES Pla d’atenció a la diversitat Girona”
3º	“ESO Pla d’atenció a la diversitat Barcelona”	“ESO Pla d’atenció a la diversitat Tarragona”	“ESO Pla d’atenció a la diversitat Lleida”	“ESO Pla d’atenció a la diversitat Girona”

*Nota.* Las palabras clave de búsqueda están escritas en el idioma oficial de la región de Cataluña (catalán).

Para el segundo estudio del curso académico 2022-2023, con la finalidad comparativa de los cambios producidos entre la prepandemia y la postpandemia, se tomó para su análisis la misma muestra obtenida en la investigación anterior.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Este apartado fue diseñado con la intención de poder llevarse a cabo desde una situación de confinamiento con la total incomunicación de unos institutos que permanecían cerrados de forma indeterminada y bajo la misma premisa de su obligatoria responsabilidad por hacer públicos sus documentos de centro (LOMLOE, 2020, art. 121.3), es por lo que, tal como se ha introducido en los anteriores apartados, la recogida de datos se centró en la documentación facilitada por las correspondientes plataformas web de las escuelas.

Del primer estudio para el curso académico 2019-2020, fueron descargados todos los documentos internos de centro de acceso público y, tal como sugieren diferentes estudios que avalan este procedimiento, se llevó a cabo una recogida de la información mediante una técnica de análisis documental (Arbeláez-Gómez & Onrubia-Goñi, 2014; Díaz-Herrera, 2018; Piñuel-Raigada, 2002). Para el curso 2022-2023 se repitió la misma metodología.

El análisis de datos para ambos estudios se inspiró en el modelo teórico descrito por Miles, Huberman y Saldaña (2020), donde se fundamenta los tres principales flujos implicados y vinculados entre sí: la selección/abstracción de los datos, su visualización y la elaboración de las conclusiones.

La creación de la categorización se fundamentó por numerosos autores que defienden desde hace décadas este procedimiento para la investigación cualitativa (Strauss & Corbin, 2002). Asimismo, queda recogido y validado por diferentes investigaciones el proceso de análisis de contenido mediante el uso de la categorización deductiva e inductiva, siendo la

primera cuando el investigador deduce las categorías desde sus referentes teóricos y en la segunda cuando estas surgen de las tendencias y reapariciones que se presentan con frecuencia al examinar los datos (Arbeláez-Gómez & Onrubia-Goñi, 2014; Díaz-Herrera, 2018; Hernández-Sampieri & Mendoza-Torres, 2018; Piñuel-Raigada, 2002; Romero-Chaves, 2005).

En base a lo anterior, partiendo del marco teórico se procedió con la creación inicial de una serie de categorías deductivas, quedando para la investigación realizada en el curso 2019-2020 de la siguiente manera:

1. Proyecto Educativo de Centro (PEC).
2. Plan de Atención a la Diversidad (PAD).
3. Plan de Acción Tutorial (PAT).
4. Mención al alumnado de AED.
5. Planificación del alumnado de AED.

A posterior, fruto de la lectura de los diferentes documentos encontrados y con la finalidad de estudiar las tendencias de los centros se constituyeron las siguientes dos categorías inductivas:

1. Plan lingüístico (declaraciones de principios referidos por el centro para el tratamiento general de los idiomas tanto para su uso habitual como para su instrucción).
2. Otros documentos (documentos de acceso público por el centro que no están considerados en las otras categorías y son variables entre las unidades de la muestra, entre ellos son las memorias, programaciones, proyectos diversos, etc.).

En el curso académico 2022-2023, se procedió a examinar nuevamente la información pública para la misma muestra obtenida en el estudio realizado

en el año 2020, pero a partir de la lectura y tendencia promovida por el actual contexto postpandemia, se constituyeron de manera adicional dos nuevas categorías inductivas:

1. Mención COVID-19 (declaraciones referidas a la pandemia, pudiendo tratarse tanto de la presencia de documentos formales como de la información mostrada en las principales plataformas de los centros).

2. Mención estrategia digital (igual que el punto anterior).

En la Tabla 2 se observa de forma resumida la descripción de las diferentes fases del estudio hasta la creación final de la categorización deductiva e inductiva.

**Tabla 2**

Procedimiento del estudio

Proceso	Descripción del proceso
Diseño de categorías (tipo deductivo)	A partir del desarrollo del marco teórico se constituyeron las cinco categorías deductivas que formaron el estudio.
Selección de la muestra	A partir del procedimiento indicado se procedió a la búsqueda de cuatro centros educativos por cada una de las cuatro capitales de Cataluña.
Búsqueda de los documentos internos de centro	Una vez seleccionada la muestra, se examinaron las plataformas web de cada centro educativo con la finalidad de localizar y descargar toda la información relativa a las categorías deductivas.
Diseño de categorías (tipo inductivo)	Según refiere la bibliografía, se constituyeron nuevas categorías que surgieron fruto de la lectura y tendencia de los centros en sus documentos y textos, constituyéndose dos categorías inductivas en el año 2020 y otras dos adicionales para el año 2023.

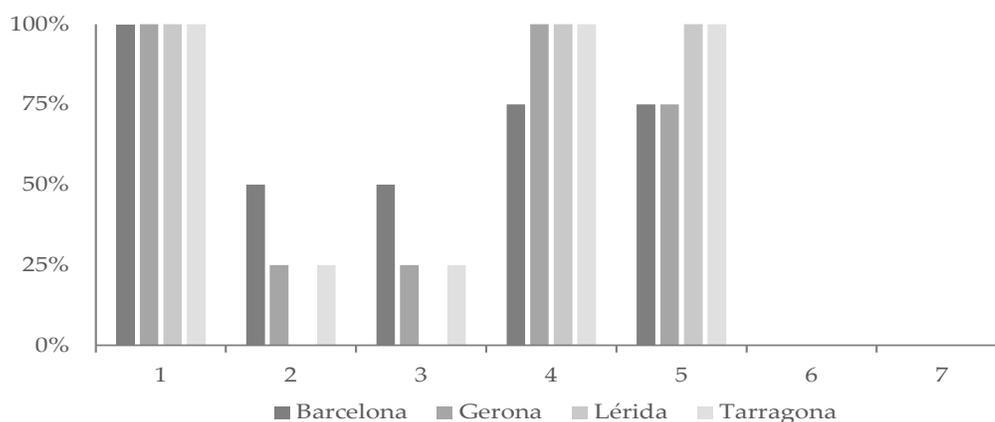
## Resultados

En el curso 2019-2020 (Figura 1), los datos mostraron una clara puesta en común de los documentos priorizados de acceso público para su lectura. Los planes lingüísticos destacan con un 100% de

presencia en la mayoría de las ciudades. Asimismo, se pueden observar con bastante frecuencia la presencia de otros documentos dependiendo del centro como, por ejemplo, normativas internas o memorias anuales que oscilaron entre el 75% y el 100% de los casos.

**Figura 1**

Documentos de centro presentes en el curso 2019-2020.



*Nota.* El gráfico considera los siguientes datos: 1. PEC, 2. PAD, 3. PAT, 4. Plan lingüístico, 5. Otros documentos, 6. Mención alumnado AED y 7. Planificación alumnado AED.

En relación con los PAD y los PAT se mencionaron en toda la muestra, pero solo estuvieron presentes de forma detallada en tres de las cuatro capitales.

Del análisis de todos los documentos para la presencia o ausencia de las categorías específicas en AED, se evidenció que ninguno de los centros mostraba la posible planificación para al alumnado que no pudiera asistir al recinto escolar, así como la más mera mención a la existencia de dicha situación, haciendo solo referencia en todos los casos a la planificación de la diversidad presente dentro de las escuelas como, por ejemplo, las altas capacidades, la dislexia, la sordera y/o el TDAH.

Para el curso 2022-2023 (Figura 2), tres de los 16 centros educativos no cumplieron con los criterios de inclusión previstos en 2020 por no disponer públicamente de sus PEC en el momento de la reco-

gida de datos, incumpliendo así la legislación española actual (LOMLE, 2020, art. 121.3).

Asimismo, continuó existiendo una importante tendencia de los documentos que se priorizan por los centros, destacándose la gran mayoría por los planes lingüísticos y otros documentos que oscilan entre un 75% y un 100% de la muestra.

En cuanto a la presencia de los PAD y los PAT existieron algunas modificaciones, pero manteniéndose un mismo resultado de poca presencia de lectura pública, siendo importante destacar que la poca variación de los PAD fue para disminuir en un 25% en Barcelona.

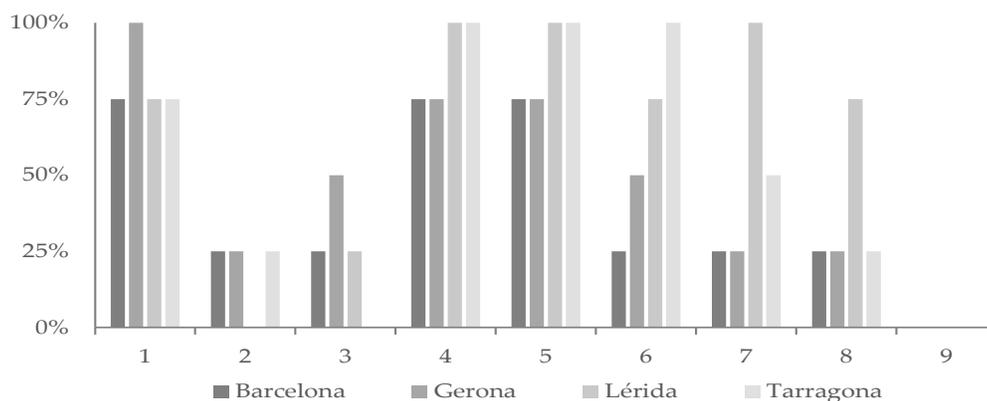
En relación con las nuevas categorías estudiadas se observó que un 62,5% de la muestra mencionó la situación de la COVID-19, el 50% presentó entre

sus planes unas intenciones de estrategia digital, un 37,5% mencionó haber coexistido con un alumna-

do que requería de AED y el 0% planificó una posible AED.

## Figura 2

Documentos de centro presentes en el curso 2022-2023.



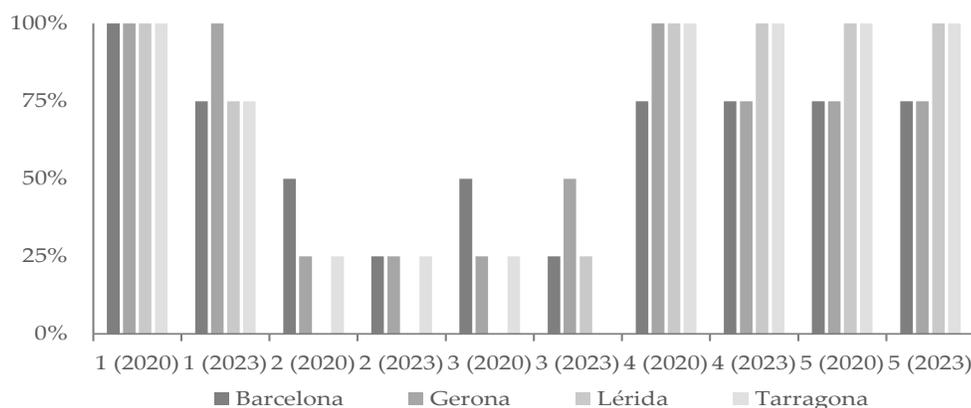
*Nota.* El gráfico considera los siguientes datos: 1. PEC, 2. PAD, 3. PAT, 4. Plan lingüístico, 5. Otros documentos, 6. Mención COVID-19, 7. Mención estrategia digital, 8. Mención alumnado AED y 9. Planificación alumnado AED.

De la comparación del año 2020 con el año 2023 para el total de la muestra se evidenció para el PEC una disminución del 100% al 81,25%, de

igual modo que con el PAD y el Plan Lingüístico varió del 25% al 18,75% y del 93,7% al 87,5% respectivamente (Figura 3).

## Figura 3

Comparación de documentos 2020-2023.



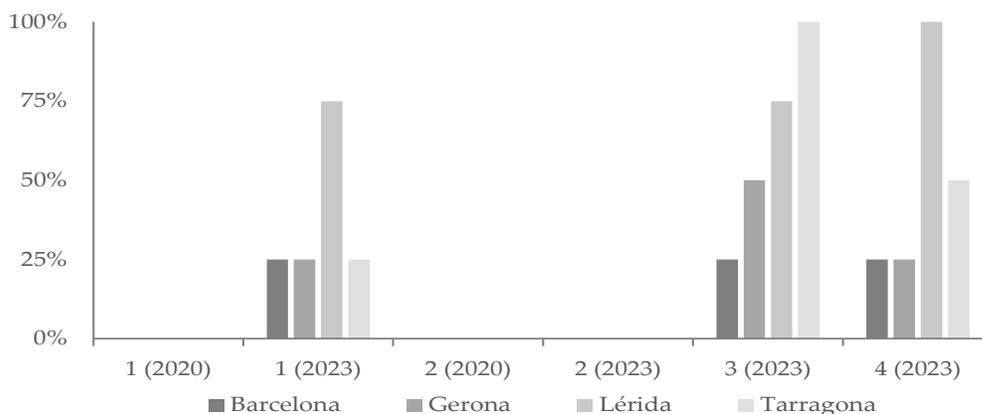
*Nota.* El gráfico considera los siguientes datos: 1. PEC, 2. PAD, 3. PAT, 4. Plan lingüístico y 5. Otros documentos.

De los resultados obtenidos para la presencia de categorías específicas (Figura 4), según el total de la muestra se visualizó un aumento del 0% al 37,5%

en la mención del alumnado con AED y una planificación que se mantuvo en el 0%.

**Figura 4**

Comparación de categorías específicas 2020-2023.



*Nota.* El gráfico considera los siguientes datos: 1. Mención alumnado AED, 2. Planificación alumnado AED, 3. Mención COVID-19 y 4. Mención estrategia digital.

Respecto a las nuevas categorías fruto del nuevo contexto postpandemia y solo presente en el segundo estudio, cabe destacar un principio de aparición en unos planes de estrategia digital que hasta el paso de la COVID-19 no se consideraban entre las principales intenciones de centro.

al paso de la COVID-19 como si no hubiera tenido mucha trascendencia. En el mejor de los casos, se observa la elaboración de algún plan que se centra exclusivamente en la desinfección de las aulas, las medidas de higiene o la organización de los espacios en caso de infección.

## Discusión

Del primer estudio se observa a unos centros educativos con unas intenciones inclusivas que muestran una clara tendencia por depositar sus esfuerzos únicamente en el alumnado situado dentro del recinto escolar, con una estrategia digital bastante inmadura o inexistente y un recurso llamado plan individualizado que no se pone en marcha hasta que ocurre la adversidad (Fernández-Pascual, 2020).

Sin embargo, no se está considerando la posibilidad de una planificación para la educación a distancia en caso de un nuevo confinamiento, quedando únicamente como la mención de un alumnado que fue gestionado de la mejor manera posible desde sus domicilios durante la pandemia.

En pleno curso académico 2022-2023, con más de dos años y medio posterior al cierre de centros, se analizó la misma muestra de la investigación previa. Los resultados obtenidos fueron muy similares, con la única diferencia de una mención superficial

Por consiguiente, cabe destacar la gestión de un alumnado con necesidad de AED que sigue inexistente entre los documentos y protocolos de la segunda muestra, los cuales quedan expuestos, de igual manera que sucedía en el año 2020, a la suerte de unos planes individualizados que se consideran por la investigación como una respuesta insuficiente e inadecuada (Ruiz-Andrés, 2020).

En cuanto a los planes de estrategia digital, aun siendo solo presentes en la mitad de la segunda muestra, ciertamente han incrementado su protagonismo en las plataformas de las escuelas viéndose mejor o peor planteados dependiendo del centro, probablemente como la única medida real de concienciación por una necesidad que se arrastra desde hace años y que la pandemia parece haber acelerado el proceso por formar en las nuevas tecnologías a unas escuelas, profesorado y alumnado que no se adecuaba a nuestra realidad y necesidades actuales (Roger-García, 2020; Vallespin, 2020).

Independiente a los resultados mencionados, parece preocupante y necesario destacar que tres de los 16 centros educativos obtenidos en el año 2020 no habrían entrado como muestra en el año 2023 por ya no mostrar públicamente sus PEC, requisito marcado en la investigación previa como criterio de inclusión y bajo la premisa de una legislación vigente que compromete a las instituciones a hacer pública su documentación de centro (LOMLOE, 2020, art. 121.3).

Este escenario junto con el gran número de planes lingüísticos y otros documentos variados sin relevancia en materia de atención a la diversidad muestra que no hubo mucha diferencia entre ambas muestras respecto a la prioridad que le dieron los centros a la hora de elaborar y exponer sus documentos públicamente, situación que da pie a pensar en un posible desconocimiento de las obligaciones legales que se desprenden para la planificación y organización de las enseñanzas tanto de AED como de cualquier enseñanza no presencial que garantice “el derecho a la educación de quienes no puedan asistir de modo regular a los centros docentes” (LOMLOE, 2020, art. 3.9), así como de una falta de conciencia en las que probablemente deberían ser las verdaderas prioridades de los centros en tiempos de postpandemia tan recientes y donde tendrían que recogerse el respeto por la organización de una inclusión educativa como valor fundamental (Ceballos-López

& Saiz-Linares, 2020; Molina-Garuz et al., 2019; LOMLOE, 2020; Ruiz-Andrés, 2016).

Los documentos principales del PEC, PAD y medidas COVID-19 que se han podido analizar carecen en todo momento de la planificación no solo de unos educandos que no puedan asistir al centro escolar por motivos de salud, sino que tampoco previenen ni planifican cómo actuar en el caso de aparecer un nuevo confinamiento con la inevitable segregación y pérdida de instrucción (Abadzi, 2009; Rodríguez-Morales, 2009).

Esta postura parece inquietante por la experiencia vivida y la responsabilidad de subsanar futuras adversidades contando con una necesaria planificación y documentación que, aun con la posibilidad de particularidades específicas que surgieran a posteriori, asegure el cumplimiento de unas pautas y criterios comunes (Molina-Garuz et al., 2019; Le-Breton et al., 2022) junto con la preparación previa de unas escuelas y profesorado que sepa responder ante cualquier interrupción del alumnado tanto desde un enfoque individual como general (Goodman, 2014; Revert-Ruiz & Raga-García, 2019).

Como resultado de la carencia preventiva de las AED para todos los casos estudiados en pandemia y postpandemia, a modo de comodín, las escuelas presentan el concepto de plan individualizado como el instrumento de elección para cubrir cualquier tipo de alumnado con necesidades específicas que no esté contemplado entre la planificación ordinaria y que, a partir de un dictamen determinado, se da pie a la elaboración e improvisación de las medidas que sean oportunas, siendo la única herramienta con la que los centros, entre muchas otras posibles diversidades, afrontan la adaptación de un alumnado domiciliario que, probablemente, tiene una frecuencia similar o superior respecto a otras afecciones de las que sí disponen de criterios preestablecidos (Fernández-Pascual, 2020).

Esta situación no parece representar un escenario nuevo, dado que ya se ha puesto en duda anteriormente el principio de atención a la diversidad como eje principal (Ruiz-Andrés, 2016) y aun reiterándose la importancia de la planificación con unos protocolos, la conveniente coordinación y la comunicación para la AED (Molina-Garuz et al., 2019; Le-Breton et al., 2022), parece ser que los centros educativos siguen apostando por la improvisación de unos planes individualizados que sin unas directrices previas representarán ser una respuesta inapropiada por la diferencia entre lo que describe la normativa, lo que recomienda la investigación y lo que finalmente sucede en los centros (Fernández-Pascual, 2020; Ruiz-Andrés, 2020), escenario reafirmado por una importante parte de los docentes españoles que describen la presencia de una desigualdad educativa y unas condiciones inadecuadas que permitan alcanzar una inclusión plena (Hernández-Izquierdo & Marchesi, 2021).

La inclusión educativa es ampliamente defendida y compartida con puntos de vista similares como el de Blanco-Guijarro (2008), el cual describe la imperativa necesidad de construir unas bases de inclusión y calidad bajo la premisa por desarrollar en las escuelas valores y buenas prácticas que brinden apoyo para todos los infantes sin excepción.

Sin lugar a duda, para cumplir con el propósito preventivo documental tanto en las AED como en los futuros cierres generales, es indispensable partir de una correcta estrategia digital desde la conciencia de la desigualdad promovida por todos los contextos sociales (Bonal-Sarró & González, 2021; Cabrera, 2020; Vallespin, 2020), la existente brecha digital del alumnado, de los centros escolares y del equipo docente (Moreno, 2020; Vallespin, 2020).

En este sentido y probablemente como único punto positivo, se puede resaltar que sí se ha detectado un notable aumento en los planes de estrategia digital que parece ser producto de una conciencia

por la falta de preparación general de toda la comunidad educativa durante el cierre escolar, no obstante, aún se presentan en tan solo el 50% de la muestra con diferentes calidades en sus planes y con una intención que de poco servirá sin la necesaria planificación de los protocolos de actuación tan defendidos por toda la bibliografía (Ceballos-López & Saiz-Linares, 2020; Molina-Garuz et al., 2019; LOMLOE, 2020; Le-Breton et al., 2022; Ruiz-Andrés, 2016, 2020).

## Conclusiones

La AED lleva presente casi 30 años de forma oficial en España con diferentes programas que dependen directamente de las competencias autonómicas, sin embargo, mantienen todas en común una clara legislación estatal que responsabiliza al centro, en su ejercicio de la autonomía, para planificar con su documentación unos criterios y protocolos que garanticen los derechos de atención integral de todos los educandos sin distinción.

Los resultados obtenidos en el presente artículo, aun con pequeñas variaciones, han mostrado unos centros educativos que prácticamente no han modificado sus intenciones inclusivas en unos PEC, PAD, planes COVID-19 u otros diversos documentos que no reúnen ningún tipo de planificación centrada en las posibles actuaciones que se deban tomar ante la necesidad de una situación de AED, bien sea una medida para los discentes que faltan a su escuela por motivos de salud o resultado de un cierre general de todo el centro.

Este escenario ha promovido el hacer un abuso de unos planes individualizados que representan una herramienta insuficiente por sus características de puesta en marcha una vez que ya se ha dado el problema, generando inevitablemente un retraso académico y posibles adaptaciones desiguales que parten sin la planificación previa y criterios comunes que les corresponderían.

Sin lugar a duda, las escuelas tuvieron que hacer frente a la crisis de la pandemia sin estar preparadas por diferentes variables que escapaban de su control y propiciaban una inevitable desigualdad educativa, sin embargo, hubo algunas constantes que probablemente se podrían haber gestionado mejor con la planificación, preparación y experiencia en una modalidad de enseñanza que las escuelas parecieron desconocer, pero que ya debería haber estado presente para un tipo de alumnado del que siempre fueron responsables.

De las preguntas iniciales de investigación se concluye que la muestra analizada se mantuvo de forma similar con una carente planificación documental en AED tanto en pandemia como postpandemia que, salvo por una mejora de la presencia en los planes de estrategia digital, no mostró ningún cambio significativo que indicara la influencia de la COVID-19 en la elaboración de planes para la educación a distancia que sirvieran tanto de mejora para la AED como de prevención para futuras interrupciones escolares. Esta situación, hasta el presente curso académico, sigue fomentando la inevitable improvisación de unos planes individualizados que sin unos protocolos previos pueden promover una desigualdad educativa.

Referente a las limitaciones de investigación se deben considerar las propias de un estudio en situación de confinamiento y cierre escolar.

Podría ser interesante en futuras investigaciones ampliar la muestra y la región de estudio, así como utilizar otras variables y metodologías de corte cualitativo o mixto.

## Referencias

- Abadzi, H. (2009). *Instructional Time Loss in Developing Countries*. World Bank Research Observer, 24(2), 267-290. <https://doi.org/https://doi.org/10.1093/wbro/lkp008>
- Arbeláez-Gómez, M. C., & Onrubia-Goñi, J. (2014). *Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura*. Revista de Investigaciones, 14(23), 14-31. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i1.5>
- Asensio-Ramón, P. (2017). Las aulas hospitalarias en España. Un estudio comparado de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Extremadura, Madrid, País Vasco y Comunidad Valenciana. [Tesis, Universidad de Valencia]. Repositorio institucional Roderic.
- Blanco-Guijarro, R. (2008). *Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. Revista de Educación, 347, 33-54.
- Bonal-Sarró, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. Revista de Sociología de La Educación-RASE, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.18177>
- Cabrera, L. (2020). *Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España*. Revista de Sociología de La Educación-RASE, 13(2), 114-139. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Ceballos-López, N., & Saiz-Linares, Á. (2020). *¿Es posible la mejora educativa desde los centros? El papel de la organización escolar en los procesos internos de cambio*. Aula Abierta, 49(2), 151-158. <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.151-158>
- Díaz-Herrera, C. (2018). *Investigación cualitativa y análisis de contenido temático*. Orientación intelectual de revista Universum. Revista General de Información y Documentación, 28(1), 119-142. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Fernández-Antón, E. (2022). *La educación compensatoria en tiempos de pandemia: el caso*

- de la atención domiciliaria. En S. Carrascal, D. Melaré, & D. J. Gallego (Eds.), *Nuevas metodologías, espacios y estilos de Enseñanza-Aprendizaje. Prácticas docentes e innovación Educativa*. (pp. 319-334). Universitat.
- Fernández-Pascual, E. (2020). *Adaptación curricular y coordinación en atención domiciliaria para 4º de ESO en la Comunidad Autónoma de Cataluña*. [Tesis no publicada, Universidad Antonio de Nebrija].
- García-Rubio, J. (2017). *Evolución legislativa de la educación inclusiva en España*. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.
- Goodman, J. (2014). *Flaking out: Student Absences and snow days as disruptions of instructional time*. NBER Working Paper Series, 20221. <https://doi.org/http://www.nber.org/papers/w20221>
- Hernández-Izquierdo, L., & Marchesi, Á. (2021). *Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España*. *Ciencia y Educación*, 5(1), 7–24. <https://doi.org/https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp7-24>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza-Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Le-Breton, D., Agustín-Follari, R., Violant-Holz, V., González-González, C. S., Muñoz-Violat, S., & Schlemenson, S. (2022). *Tendencias sobre investigación en Pedagogía Hospitalaria: problemas analítico-metodológicos* (1ª Edición). CELEI.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Pub. L. No. BOE-A-1970-852, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=-BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. BOE-A-2006-7899, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2006). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación, Pub. L. No. BOE-A-2009-13038, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2009). <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12/con>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, Pub. L. No. BOE-A-2013-12886, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2013). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Pub. L. No. BOE-A-2020-17264, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2020). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Lorenzo-Vicente, J. A. (2009). *Perspectiva legal de la Educación Especial en España (1970-2007)*. Hacia la plena integración educativa y social de las personas con discapacidad. En Universidad Pública de Navarra & Nafarroako Unibertsitate Publikoa (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación* (Vol. 1, pp. 495-510). Upna.
- Massa-Domínguez, B. (2017). *La hospitalización a domicilio en el siglo XXI*. *Hospital a Domicilio*, 1(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.22585/hospdomic.v1i1.8>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J. (2020). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (R. Holland, Ed.; 4th ed.). SAGE.
- Molina-Garuz, M.C., Arredondo-Vallejos, T.M., & González-Blanco, J.P. (2019). *Buenas prácticas e innovación en pedagogía hospitalaria*. La atención hospitalaria y domiciliaria. Octaedro.
- Moreno, J. M., & Gortazar, L. (2020, abril 8). *Preparación de las escuelas para el aprendizaje digital, en opinión de los directores*. Un análisis

- sis de PISA 2018 y sus implicancias para la respuesta a la crisis del COVID-19 (Coronavirus). Education for Global Development. <https://blogs.worldbank.org/es/education/schools-readiness-digital-learning-eyes-principals-analysis-pisa-2018-and-its>
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Estudios de Sociolingüística: Linguas, Sociedades e Culturas, 3(1), 1-42.
- Real Decreto 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, Pub. L. No. BOE-A-2013-12632, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2013). <https://www.boe.es/eli/es/rdlg/2013/11/29/1>
- Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, Pub. L. No. BOE-A-2020-3692, Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado (2020). <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463/con>
- Resolución EDU/3699/2007, de 5 de diciembre, por la que se aprueban las instrucciones para establecer el procedimiento para que el alumnado que sufra enfermedades prolongadas pueda recibir atención educativa domiciliaria por parte del profesorado del Departamento de Educación, Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya (2007). <https://dogc.gen.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=448512>
- Revert-Ruiz, M., & Raga-García, L. (2019). *Las escuelas sin Escuela: Aulas hospitalarias y atención educativa domiciliaria*. En Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar (Vol. 3, pp. 89-96). AS-UNIVER.
- Rodríguez-Morales, S. (2009). *La atención domiciliaria: Pautas de actuación*. Revista Digital Para Profesionales de Enseñanza, 4.
- Rogero-García, J. (2020). *La ficción de educar a distancia*. Revista de Sociología de La Educación-RASE, 13(2), 174-182. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17126>
- Romero-Chaves, C. (2005). *La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa*. Revista de Investigaciones Cesmag, 11(11), 113-118.
- Ruiz-Andrés, R. (2016). *Medidas de atención a la diversidad*. Una experiencia de aula alternativa de adaptación e intervención educativa en Burgos para alumnos en riesgo de fracaso escolar [Tesis, Universidad de Burgos]. <https://doi.org/10.36443/10259/4664>
- Ruiz-Andrés, R. (2020). *Dificultades y contradicciones en la respuesta educativa para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo (ACNEAE)*. Aula, 26, 149-168. <https://doi.org/10.14201/aula202026149168>
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (2ª ed.). Universidad de Antioquía.
- Vallespin, I. (8 de abril de 2020). *Educació detecta 55.000 famílies sense ordinador o sense connexió per poder seguir les classes a distància*. El País. [https://elpais.com/cat/2020/04/08/catalunya/1586359707\\_283384.html](https://elpais.com/cat/2020/04/08/catalunya/1586359707_283384.html)