

Educación Inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español

Inclusive Education and COVID-19: Analysis of the Spanish Legislative Framework

Victoria Figueredo Canosa (*) <https://orcid.org/0000-0003-4857-9552>

Antonia Lozano Díaz (*) <https://orcid.org/0000-0002-0837-7932>

(*) Universidad de Almería, España

(Recibido: 25 de agosto de 2020; Aceptado para su publicación: 6 de abril de 2021)

Cómo citar: Figueredo, V. y Lozano, A. (En prensa). Educación inclusiva y COVID-19: análisis del marco legislativo español. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e12.4520>

Resumen

El objetivo de este estudio es conocer qué medidas se adoptan desde el marco legislativo para dar respuesta al alumnado con discapacidad de educación obligatoria en las distintas comunidades autónomas españolas durante el último trimestre del curso 2019-2020. Para ello se emplea un diseño metodológico comparativo en base a seis dimensiones de análisis apriorísticas: Adaptaciones de acceso al currículo; Adaptación de los planes de estudio; Diseño Universal para el Aprendizaje; Aprendizaje Basado en Proyectos; Apoyo docente; y Apoyo familiar. Los principales resultados indican que existe disparidad entre las comunidades autónomas españolas y que no se tienen en cuenta todas las estrategias propuestas por la UNESCO para abordar las barreras y ofrecer respuestas inclusivas durante el cierre de las escuelas ocasionado por la crisis de la COVID-19.

Palabras clave: educación inclusiva, educación a distancia, COVID-19, legislación educacional

Abstract

The objective of this study is to know the legal measures taken to attend students with disabilities of compulsory education in the different Spanish autonomous communities during the last quarter of the 2019-2020 academic year. For this, we used compare method based on six aprioristic dimensions of analysis: Adaptations for curriculum access; Adaptation of curriculum; Universal Design for Learning; Project-Based Learning; Teaching support; and Family support. The main results indicate that there is disparity among the Spanish autonomous communities and that not all the strategies proposed by UNESCO to address the barriers and offer inclusive supports during schools closures caused by the COVID-19 crisis are taken into account.

Keywords: inclusive education, distance education, COVID-19, educational legislation

I. Introducción

El cierre de los centros escolares españoles durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 como respuesta a la COVID-19 ha supuesto un reto para el sistema educativo, que ha tenido que adaptarse en un tiempo récord a una nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje para la que no estaba preparado.

Dicha situación no ha afectado por igual a todo el estudiantado, siendo los más vulnerables los que se han visto más perjudicados (Cotec, 2020; Echeita, 2020; UNESCO, 2020a; Save the Children, 2020).

En el caso de los y las estudiantes con discapacidad, que en España son más de 212.500 matriculados en enseñanzas no universitarias (175.308 en centros ordinarios y 37.500 en centros de Educación Especial) (Instituto Nacional de Estadística, 2020); a pesar de que la Orden que regula el marco de actuación ante la situación ocasionada por la COVID-19 establece que:

Los centros educativos organizarán sus recursos de apoyo para favorecer en la medida de lo posible la adecuada atención al alumnado con necesidades educativas especiales, favoreciendo su acceso al currículo por medio de la adaptación de los instrumentos, tiempos y apoyos que aseguren una adecuada atención y evaluación de este alumnado. (Orden EFP/365/2020, p. 29908).

Distintos estudios indican que el cambio derivado de la pandemia conlleva dificultades añadidas al proceso educativo del alumnado.

Campbell et al. (2009) señalan que el alumnado con discapacidad corre el riesgo de ser excluido de la educación si los programas de aprendizaje a distancia no son accesibles o si no disponen de dispositivos de asistencia para permitir la participación y la adaptación a las necesidades de aprendizaje.

Plena inclusión (2020a) destaca entre las principales dificultades con las que se encuentra este alumnado y sus familias: el acceso a recursos tecnológicos, la falta de accesibilidad cognitiva en entornos digitales, las escasas competencias digitales, la falta de apoyo específico para el desarrollo de tareas y sesiones terapéuticas, la conciliación familiar, etc. Se aprecia de esta forma que la dependencia de la tecnología ha hecho emerger nuevas desigualdades durante el confinamiento debido a la brecha digital (Robinson et al., 2020; van Deursen, 2020).

El estudio de Menéndez y Figares (2020) indica que las intervenciones desde la nueva modalidad son menos efectivas principalmente debido a la dificultad para observar de forma directa el desempeño de tareas, retroalimentar y desarrollar el vínculo afectivo con el alumnado. Además, apunta a la existencia de barreras de comunicación con el alumnado y sus familias.

La nueva modalidad educativa caracterizada por el uso potencial de las tecnologías supone una oportunidad para generar espacios inclusivos (Cabero y Fernández, 2014). Sin embargo, en el contexto de pandemia, las tecnologías no han conseguido aminorar las dificultades de acceso, comunicación, participación y aprendizaje.

A la hora de abordar las barreras y ofrecer respuestas al alumnado con discapacidad durante la crisis de la COVID-19, la UNESCO (2020b) propone diferentes estrategias:

- Evaluación de adaptaciones: implica la valoración y evaluación de los ajustes necesarios para el aprendizaje remoto, proponiendo las alternativas más idóneas en cada caso (sistemas de comunicación alternativos y complementarios, adaptación del vocabulario, tecnología de asistencia, etc.).
- Modificar los planes de estudio: supone evaluar y adaptar los elementos que integran los planes de estudio (objetivos, competencias, contenidos, metodología, actividades, evaluación, etc.) a las necesidades de cada estudiante.

- Utilización del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): El DUA tiene por objetivo hacer posible que todo el alumnado disponga de igualdad de oportunidades para participar en cada aspecto del proceso educativo. Para ello, debe ser accesible el entorno construido, los objetos cotidianos, los servicios, la cultura y la información de los centros, además del currículo y los procesos de adquisición de competencias, ajustándose a la diversidad del alumnado. (European Institute for Design and Disability, 2004; Gil y Rodríguez, 2015). El DUA se fundamenta en 3 principios básicos (Alba et al., 2014):
 1. Proporcionar múltiples formas de representación.
 2. Proporcionar múltiples formas de expresión.
 3. Proporcionar múltiples formas de implicación.
- Asegurar un programa de educación individualizado: en estrecha relación con las dos estrategias anteriores se propone diseñar procesos personalizados de enseñanza-aprendizaje para cada estudiante, priorizando la consecución de competencias y teniendo en cuenta los medios con los que cuenta, la disponibilidad, el apoyo familiar y las características personales.
- Implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): partiendo de que el ABP favorece el aprendizaje del alumnado con discapacidad, además de mejorar la autoestima e incrementar el compromiso con el aprendizaje (Filippatou y Kaldi, 2010; Guven y Duman, 2007), se apuesta por diseñar los procesos educativos mediante proyectos basados en problemas de la vida real.
- Apoyo docente: implica proporcionar al profesorado orientación y recursos para guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la modalidad de educación a distancia.
- Brindar apoyo a la familia y al cuidador: requiere asesorar y ayudar a las familias y cuidadores/as con sus responsabilidades en la educación del alumnado.

Atendiendo a dichas estrategias, el objetivo de este estudio es conocer qué medidas se adoptan desde el marco legislativo para dar respuesta al alumnado con discapacidad en las distintas comunidades autónomas españolas durante el período de confinamiento por la COVID-19.

II. Método

En el estudio se empleó el método comparativo, según Caballero et al. (2016), esta metodología en educación se fundamenta en la búsqueda de semejanzas y diferencias para encontrar las tendencias. Las fases que son propias y caracterizan dicha metodología son las siguientes:

Fase descriptiva: Se seleccionó la normativa a nivel autonómico sobre las medidas a adoptar durante el tercer trimestre del curso 2019/2020 en las etapas de educación obligatoria, un total de 24 documentos (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra documental por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Referencia Normativa
Andalucía	Acuerdo de 29 de abril de 2020. Circular de 24 de abril de 2020.
Aragón	Orden ECD/357/2020 de 29 de abril de 2020
Asturias	Resolución de 27 de abril de 2020
Cantabria	Instrucciones para el tercer trimestre y final de curso en Educación Infantil y Educación Primaria, Curso 2019/2020. Instrucciones para el tercer trimestre, evaluación final, promoción y titulación en Educación Secundaria, Curso 2019/2020.
Castilla y León	Instrucción de 17 de abril de 2020. Instrucción de 15 de mayo de 2020.
Castilla La Mancha	Resolución 30/04/2020
Cataluña	Instruccions per al desenvolupament de l'acció educativa ...
Comunidad Valenciana	Resolución del 4 de mayo de 2020
Extremadura	Instrucción nº4/2020 de 8 de abril de 2020. Recomendaciones compartidas en materia de orientación educativa ... (DGIIIE, 2020).
Galicia	Instrucción de 27 de abril de 2020.
Islas Baleares	Resolución del Consejero del 16 de abril de 2020 ... para educación infantil y educación primaria. Resolución del Consejero del 16 de abril de 2020 ... para educación secundaria obligatoria.
Islas Canarias	Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad (2020). Instrucciones para los EOEP (2020)
Madrid	Resolución de la Viceconsejería para final de curso (2020). Resolución de la Viceconsejería sobre refuerzo educativo (2020).
Murcia	Instrucciones del 20 de abril de 2020
Navarra	Instrucciones sobre la actividad educativa ante la suspensión de la actividad presencial en los centros docentes de Navarra.
La Rioja	Resolución del 18 de mayo de 2020
País Vasco	Plan educativo final curso escolar 2019-2020

Fase interpretativa. Para el análisis e interpretación de los datos se tuvieron en cuenta las estrategias establecidas por la UNESCO (2020b). En este sentido se establecieron seis dimensiones de análisis apriorísticas:

- a. Adaptaciones de acceso al currículo: modificación o provisión de recursos espaciales, materiales y de comunicación que facilitan el acceso al currículo.
- b. Adaptación de los planes de estudio: adaptaciones de las medidas de atención a la diversidad ordinarias (agrupamientos y horarios flexibles, acción tutorial, prevención y detección de dificultades, mecanismos de refuerzo y apoyo, orientación y mediación familiar, etc.) y extraordinarias (planes de trabajo individualizados, adaptaciones curriculares, programas específicos, flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa, etc.).
- c. DUA: propuestas de educación individualizada y personalizada a partir del diseño de tareas con diferentes grados de dificultad, así como, distintas posibilidades de enfoque y ejecución que permitan su realización por parte de todo el alumnado.
- d. ABP: diseño de los procesos educativos mediante proyectos basados en problemas de la vida real.
- e. Apoyo docente: funciones a desarrollar por los profesionales de orientación, el profesorado especializado (Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Lengua de Signos, Refuerzo y apoyo) y el personal no docente (Técnico en Integración Social, Fisioterapeuta, Intérprete de Lengua de Signos Española).
- f. Apoyo familiar: coordinación y apoyo a las familias durante el proceso educativo del alumnado.

Fase de yuxtaposición. Los datos recogidos, por Comunidades Autónomas y dimensiones de análisis, se situaron en paralelo a fin de establecer semejanzas y diferencias. De este modo, las 17 comunidades autónomas de España quedan recogidas en una única tabla para cada una de las dimensiones de análisis establecidas en base a las directrices de la UNESCO (2020b): Adaptaciones de acceso al currículo; Adaptaciones de los planes de estudio; DUA; ABP; Apoyo Docente y Apoyo Familiar.

Fase de Comparación. Se llevó a cabo un análisis valorativo y crítico de los aspectos comparados. En esta última fase se recogieron los aspectos más destacables y las diferencias detectadas en cuanto a ausencias, especial énfasis o interpretaciones que las diversas comunidades autónomas recogen en su regulación normativa, considerando las unidades de análisis que derivan de las recomendaciones de la UNESCO (2020b).

Se utilizó el programa informático Atlas.ti (versión 7) para localizar las citas y agruparlas en las diferentes dimensiones de análisis que forman parte del estudio.

III. Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en relación con las dimensiones de análisis.

Adaptaciones de acceso al currículo

Tres comunidades autónomas incluyen medidas que favorecen el acceso al aprendizaje y la comunicación del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2 Adaptaciones de acceso al currículo por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Adaptaciones de acceso	Comunidad Autónoma	Adaptaciones de acceso
Andalucía		Galicia	
Aragón	X	Islas Baleares	
Asturias		Islas Canarias	
Cantabria		Madrid	X
Castilla y León		Murcia	X
Castilla La Mancha		Navarra	
Cataluña		La Rioja	
Comunidad Valenciana		País Vasco	
Extremadura			

En Aragón se hace mención a la atención del alumnado que presenta mayores dificultades para la comunicación:

La dirección de los centros y los equipos educativos adoptarán las medidas necesarias para la atención educativa de todo el alumnado, especialmente con aquéllos que presenten mayores dificultades para la comunicación. Si se detecta alumnado que no se puede atender por dificultades de comunicación, se deberá informar, a través de la inspección educativa, a los respectivos Servicios Provinciales de Educación. (Orden ECD1357/2020 de 29 de abril, p. 10203).

La normativa de Madrid indica que se debe intensificar el uso de instrumentos y herramientas que faciliten el acceso al aprendizaje y estimulen la motivación (Resolución de la Viceconsejería sobre refuerzo educativo, 2020).

Sin embargo, es la Comunidad de Murcia la que destaca por incluir un conjunto de medidas específicas para el alumnado con dificultades de aprendizaje, TDAH, discapacidad, altas capacidades, de integración tardía y de compensación educativa. A modo de ejemplo, las recomendaciones para el desarrollo de actividades de teleformación con el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y TDAH abarcan aspectos en torno al: contraste del color, tamaño de la letra, ancho y separación de líneas, adaptación del vocabulario,

apreciaciones sobre cifras, uso de imágenes, etc. (Instrucciones de 20 de abril de 2020).

Adaptaciones de los planes de estudio

Todas las normativas autonómicas hacen referencia a la necesidad de adaptar las medidas de atención a la diversidad ordinaria y extraordinaria (Tabla 3).

Tabla 3. Medidas de atención a la diversidad ordinarias y extraordinarias por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Medidas Aten. Diversidad		Comunidad Autónoma	Medidas Aten. Diversidad	
	Ord.	Ext.		Ord.	Ext.
Andalucía	X	X	Galicia	X	X
Aragón	X	X	Islas Baleares	X	X
Asturias	X	X	Islas Canarias	X	X
Cantabria	X	X	Madrid	X	X
Castilla y León	X	X	Murcia	X	X
Castilla La Mancha	X	X	Navarra	X	X
Cataluña	X	X	La Rioja	X	X
Comunidad Valenciana	X	X	País Vasco	X	X
Extremadura	X	X			

Nota: Ord. = Ordinarias; Ext. = Extraordinarias.

Las medidas ordinarias más citadas se relacionan con la prevención y detección de dificultades de aprendizaje, la adaptación de la acción tutorial y el desarrollo de actividades de apoyo y refuerzo. Por otro lado, entre las medidas extraordinarias, se alude principalmente a la adaptación de los planes individualizados, las adaptaciones curriculares, los programas específicos, el apoyo de profesorado especializado y la flexibilización de la permanencia en el nivel o etapa educativa.

Diseño Universal para el Aprendizaje

En concordancia con el DUA, cinco comunidades manifiestan la importancia de promover una educación individualizada mediante un diseño de tareas con diferentes grados de dificultad y posibilidades de ejecución que permitan su realización por parte de todo el alumnado (Tabla 4).

Tabla 4. DUA por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	DUA	Comunidad Autónoma	DUA
Andalucía		Galicia	
Aragón		Islas Baleares	
Asturias		Islas Canarias	
Cantabria	X	Madrid	
Castilla y León		Murcia	X
Castilla La Mancha		Navarra	
Cataluña	X	La Rioja	X
Comunidad Valenciana		País Vasco	
Extremadura	X		

Nota: DUA = Diseño Universal de Aprendizaje.

En Cataluña se indica que “hay que velar por que las actividades propuestas tengan un carácter inclusivo y, por tanto, consideren los ritmos, las características y la situación personal de cada alumno” (Instruccions per al desenvolupament de l’acció educativa, 2020, p. 1). En esta línea, se proporciona un enlace web¹ con información sobre cómo organizar acciones pedagógicas inclusivas mediante el DUA.

En los casos de Extremadura y La Rioja se hace alusión al diseño de tareas de aprendizaje incluyendo diferentes posibilidades de representación, información e implicación: “las tareas, además de resultar

¹ <https://view.genial.ly/5e7a023d57cf570e0a5afd3e/vertical-infographic-infografia-orientacions-inclusiva>

significativas para el alumnado, deberán presentar diferentes grados de realización y dificultad y distintas posibilidades de enfoque y ejecución. Debe primar la calidad sobre la cantidad” (Instrucción nº 4/2020 de 8 de abril; p. 4; Resolución de 18 de mayo de 2020; p. 4721).

En la misma línea, en Cantabria se dispone la posibilidad de realizar varios itinerarios:

Los centros deberán llevar a cabo todas las medidas organizativas que faciliten un aprendizaje personalizado. En consecuencia, es posible que en cada aula existan varios itinerarios educativos, varias tareas diferenciadas a realizar, de forma que se mantengan los principios de atención a la diversidad del proyecto educativo. (Instrucciones para la finalización del curso en Educación Infantil y Educación Primaria, 2020; p. 4).

Por último, en Murcia también se manifiesta la importancia de promover procesos de enseñanza-aprendizaje personalizados considerando los recursos con los que se cuenta, la disponibilidad, las necesidades de apoyo y la ayuda familiar (Instrucciones de 20 de abril de 2020).

Aprendizaje Basado en Proyectos

La única alusión a la metodología de ABP se localiza en la normativa de Murcia, más concretamente en el Anexo II dedicado a presentar espacios virtuales de trabajo y recursos educativos. En dicho Anexo se incluye el “Centro Nacional de Desarrollo Curricular en Sistemas no Propietarios”, un organismo dependiente del Ministerio de Educación que contiene un banco de contenidos educativos abiertos basados en metodologías como ABP o Flipped Classroom (Instrucciones de 20 de abril de 2020).

Apoyo docente

Quince comunidades concretan las funciones a desarrollar por los profesionales de la orientación, el profesorado especializado o el personal no docente (Tabla 5).

Tabla 5. Personal especializado por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Personal especializado	Comunidad Autónoma	Personal especializado
Andalucía	X	Galicia	X
Aragón		Islas Baleares	X
Asturias	X	Islas Canarias	X
Cantabria	X	Madrid	
Castilla y León	X	Murcia	X
Castilla La Mancha	X	Navarra	X
Cataluña	X	La Rioja	X
Comunidad Valenciana	X	País Vasco	X
Extremadura	X		

Más concretamente, once comunidades establecen que los profesionales de la orientación deben asesorar en las adaptaciones de las medidas de atención a la diversidad y en los procesos de comunicación con las familias (Tabla 6).

Tabla 6. Funciones de los profesionales de la orientación por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Profesionales de la orientación	Comunidad Autónoma	Profesionales de la orientación
Andalucía	X	Galicia	X
Aragón		Islas Baleares	X
Asturias		Islas Canarias	X
Cantabria		Madrid	
Castilla y León	X	Murcia	X
Castilla La Mancha	X	Navarra	
Cataluña	X	La Rioja	X
Comunidad Valenciana		País Vasco	X
Extremadura	X		

Diez comunidades aluden al papel del profesorado especializado, principalmente el profesorado de Pedagogía Terapéutica, el profesorado de Audición y Lenguaje y los especialistas en apoyo educativo (Tabla 7). Las funciones asignadas se relacionan con asesorar en las adaptaciones de las medidas de atención a la diversidad, planificar intervenciones educativas y realizar el seguimiento del alumnado.

Tabla 7. Funciones del profesorado especializado por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Profesorado especializado	Comunidad Autónoma	Profesorado especializado
Andalucía		Galicia	
Aragón		Islas Baleares	
Asturias	X	Islas Canarias	X
Cantabria	X	Madrid	
Castilla y León		Murcia	X
Castilla La Mancha		Navarra	X
Cataluña	X	La Rioja	X
Comunidad Valenciana	X	País Vasco	X
Extremadura	X		

Tres comunidades hacen mención al papel del personal no docente (Tabla 8), cuya principal función es atender y asesorar al profesorado, alumnado y familias.

Tabla 8. Funciones del personal no docente por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Personal no docente	Comunidad Autónoma	Personal no docente
Andalucía		Galicia	
Aragón		Islas Baleares	
Asturias		Islas Canarias	
Cantabria		Madrid	
Castilla y León		Murcia	X
Castilla La Mancha		Navarra	
Cataluña		La Rioja	
Comunidad Valenciana		País Vasco	X
Extremadura	X		

Apoyo familiar

En todas las normativas se refleja la importancia de la coordinación con las familias para avanzar en el proceso educativo del alumnado, así como, la necesidad de apoyo que éstas requieren.

En cuanto a las familias del alumnado con discapacidad, diez comunidades hacen referencia al trabajo coordinado, la comunicación, el asesoramiento o el acompañamiento (Tabla 9).

Tabla 9. Apoyo Familiar por comunidades autónomas

Comunidad Autónoma	Apoyo familiar	Comunidad Autónoma	Apoyo familiar
Andalucía		Galicia	
Aragón		Islas Baleares	X
Asturias	X	Islas Canarias	X
Cantabria		Madrid	
Castilla y León		Murcia	X
Castilla La Mancha	X	Navarra	
Cataluña	X	La Rioja	X
Comunidad Valenciana	X	País Vasco	X
Extremadura	X		

Asturias (Resolución del 27 de abril de 2020), Castilla La Mancha (Resolución 30/04/2020) e Islas Baleares (Resolución del Consejero de Educación, Universidad e Investigación del 16 de abril de 2020 para educación infantil y educación primaria) recalcan que es necesario priorizar la coordinación y el asesoramiento de los servicios de orientación con las familias de cara a las modificaciones en las medidas de atención a la diversidad. La Rioja también hace referencia al asesoramiento de las familias para seguir el Plan de Atención a la Diversidad a distancia, atendiendo a las necesidades y demandas de éstas (Resolución de 18 de mayo de 2020).

En Extremadura, además del asesoramiento por parte de los profesionales de la orientación, se proporcionan diferentes medios para favorecer la comunicación y la motivación (como páginas web, redes sociales y recursos online de la administración educativa). La Comunidad Valenciana también señala la importancia del asesoramiento, el acompañamiento y la comunicación con las familias (Resolución del 4 de mayo de 2020).

En las Islas Canarias, se destaca la necesidad de proporcionar apoyo emocional y educativo tanto al alumnado como a las familias (Instrucciones para los EOEP, 2020).

En la normativa de Cataluña se incluye un enlace web² con herramientas dirigidas a implicar a las familias en el proceso educativo del alumnado (Instruccions per al desenvolupament de l'acció educativa, 2020).

El País Vasco establece que es necesario proporcionar orientaciones específicas a las familias, cauces de comunicación efectiva y fórmulas de intervención conjunta, así como conocer las perspectivas familiares para facilitar la adaptación del proceso educativo a distancia (Plan educativo. Final Curso escolar 2019-2020).

Finalmente, en la normativa de Murcia se manifiesta la necesidad del asesoramiento familiar por parte del personal no docente, como es el caso de los fisioterapeutas (Instrucciones de 20 de abril de 2020).

IV. Discusión

A pesar de la importancia de las adaptaciones de acceso al currículo para el alumnado con discapacidad, solo tres comunidades las regulan en sus normativas (Aragón, Madrid y Murcia). Además, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI, 2020a) denuncia que los problemas de accesibilidad a los materiales y apoyos, la falta de dispositivos electrónicos y las escasas vías de comunicación han supuesto serias dificultades para el alumnado.

La nueva modalidad educativa implica promover un diseño curricular accesible para todos, que tenga en cuenta las posibles barreras de accesibilidad, comunicación, participación y aprendizaje. La no atención a este aspecto supone ahondar en la vulnerabilidad del alumnado más desfavorecido debido a la desigualdad

² <http://ensenyament.gencat.cat/ca/arees-actuacio/families/>

digital (van Deunsen, 2020), en este caso relacionada con el acceso, uso y apropiación de las tecnologías.

En esta línea, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020) considera fundamental garantizar que las plataformas de educación a distancia sean seguras y accesibles para el alumnado con discapacidad. Igualmente, Save the Children (2020) recomienda el uso de soportes online personalizados y advierte que se debe asegurar la accesibilidad y disponibilidad de recursos adaptados, así como sesiones virtuales para acompañar y evitar la exclusión del alumnado.

En cuanto a las adaptaciones de los planes de estudio, en concordancia con la normativa estatal (Orden EFP/365/2020), todas las legislaciones autonómicas incluyen alusiones a la necesidad de adaptar las medidas de atención a la diversidad ordinarias y extraordinarias, con un mayor o menor grado de detalle. Aun así, el CERMI (2020a) alerta que en muchos casos no se han tenido en cuenta las adaptaciones curriculares y no se han implementado métodos de evaluación adecuados. A ello se le suma, la disminución de apoyos psicológicos y emocionales que ha afectado negativamente al estado mental, físico y social del alumnado con discapacidad (CERMI, 2020a). No obstante, estudios como el de Trujillo et al. (2020), muestran como las principales preocupaciones del profesorado durante el confinamiento han sido la motivación y el estado emocional de su alumnado.

De acuerdo con Save the Children (2020) y Plena Inclusión (2020b), se debe priorizar el seguimiento, apoyo y refuerzo de las necesidades educativas del alumnado desde un enfoque educativo y psicosocial. En este sentido, además de las medidas de carácter educativo, se deben impulsar estrategias dirigidas a mitigar el impacto psicológico y social de la situación derivada de la COVID-19, como: promover hábitos saludables, establecer rutinas de actividades que contemplen periodos de ejercicio y descanso, fomentar los procesos de comunicación y participación, incidir en la educación emocional, etc. (Paricio y Pando, 2020)

En relación con el DUA, pese al potencial que presentan las tecnologías para su logro (Arnáiz y Azorín, 2012), solo cinco comunidades (Cataluña, Extremadura, La Rioja, Cantabria y Murcia) regulan la necesidad de proporcionar una educación individualizada y personalizada basada sus principios. Además, la mayoría de los programas y actividades que se ofrecen no son accesibles para el alumnado con discapacidad (Murillo y Duck, 2020).

Teniendo en cuenta que la urgencia de la situación sanitaria no ha permitido realizar un cambio planificado, coordinado y gradual de modalidad educativa, y principalmente se ha tendido hacia una “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al., 2020); es importante destacar estas propuestas que apuestan por diseñar entornos de aprendizaje accesibles para todos con el apoyo de las tecnologías.

El DUA constituye una estrategia idónea para promover la educación inclusiva en contextos digitales (Villa y Martín, 2020) y el profesorado juega un papel fundamental en su implementación. Por ello, además de fortalecer su regulación normativa, se hace prioritario promover desde la formación docente competencias para su puesta en práctica (Moreno et al., 2020).

En el caso del ABP es destacable que no se promueve desde casi la totalidad de las normativas, aunque su implementación potencia y enriquece el aprendizaje del alumnado con discapacidad (Filippatou y Kaldi, 2010; Mohedano y Tobal, 2014).

La idoneidad del ABP queda reflejada en estudios como el de García y González (2020), donde tras su aplicación con un grupo de 24 estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo se concluye que favorece la inclusión, además del aprendizaje por competencias, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo, la participación, el diálogo, la motivación, etc. Debido a ello, es importante promover metodologías activas como el ABP para favorecer una práctica inclusiva desde el marco legislativo y desde la formación docente (Fernández, 2017).

En la dimensión de apoyo docente, quince comunidades aluden a las funciones a desarrollar por los profesionales de la orientación, el profesorado especializado o el personal no docente. Por tanto, la importancia de estos profesionales en el marco de la educación inclusiva queda reflejada en prácticamente

todas las normativas (a excepción de Aragón y Madrid) apreciando diferentes niveles de especificación. Sin embargo, el CERMI (2020a) manifiesta una seria preocupación por la disminución en los apoyos para el alumnado con discapacidad durante el confinamiento (como intérpretes de lengua de signos, fisioterapeutas, etc.). Asimismo, Murillo y Duck (2020) señalan que el apoyo especializado ha sido suspendido de forma abrupta en muchas partes.

Las contradicciones entre el marco legal y la implementación real suponen serias dificultades para la continuación de los procesos educativos. Hay que tener en cuenta que, en este caso, la puesta en práctica de las medidas legales supone reforzar las plantillas de los equipos de orientación, profesorado de apoyo, profesorado especializado y personal no docente, adaptando sus funciones a distintas modalidades educativas (Save the Children, 2020).

Finalmente, en cuanto al apoyo familiar, diez comunidades (Asturias, Castilla La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Islas Baleares, Islas Canarias, Murcia, La Rioja y País Vasco) apuntan con un mayor o menor grado de especificación a los procesos de comunicación, trabajo coordinado, asesoramiento o acompañamiento con las familias del alumnado con discapacidad. A pesar de lo extenso de su adopción entre las comunidades no llega a abarcar todo el territorio español, ello supone una desventaja para la adaptación del alumnado a la educación a distancia dado el papel que en ello juega el capital cultural, social y económico de las familias (Bonafant y González, 2020). Además, cabe destacar que el CERMI (2020a) denuncia que las familias han estado desprovistas de apoyos emocionales y recursos para facilitar la continuación de los procesos educativos.

El apoyo a las familias resulta fundamental para lograr la participación de éstas en el proceso educativo del alumnado (Menéndez y Figares, 2020) y en su disposición a sobrellevar de modo adaptativo el confinamiento (Fernández-Prados et al., 2020). Por ello, Save the Children (2020) recomienda el acompañamiento a las familias como parte de la educación a distancia mediante tutorías online o telefónicas. Pero, además de favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, el apoyo debe dirigirse al cuidado de la salud mental y el bienestar psicosocial de las familias (UNICEF, 2020).

V. Conclusiones

El reto derivado del cierre de los centros escolares durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 ha conllevado a la proliferación de políticas educativas dirigidas a organizar y regular una nueva modalidad educativa caracterizada por la no presencialidad. En España, cada comunidad autónoma ha dispuesto unas medidas concretas que reflejan cierta disparidad educativa por regiones en el marco de la educación inclusiva. La falta de coordinación entre el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, así como, la escasa comunicación con las entidades del sector de la discapacidad han sido aspectos que han dificultado la implementación de medidas adecuadas para atender a las necesidades del alumnado y han contribuido a su exclusión (CERMI, 2020a).

Los resultados del estudio indican que la mayoría de las normativas autonómicas establecen medidas relacionadas con la adaptación de los planes de estudio, el apoyo docente y el apoyo familiar; existiendo diferencias notables entre ellas. No obstante, en otros estudios se identifican carencias importantes en la implementación real de dichas medidas (CERMI, 2020a; Murillo y Duck, 2020; Save de Children, 2020). Esto sugiere que, pese a la regulación normativa, el alcance real de las medidas ha resultado insuficiente para dar respuesta a las necesidades educativas y psicosociales del alumnado y las familias.

Por otro lado, las adaptaciones de acceso al currículo, el DUA y el ABP se mencionan en menor medida a lo largo de las normativas. Las escasas medidas relacionadas con estas dimensiones han supuesto problemas de accesibilidad, comunicación, participación y aprendizaje para el alumnado con discapacidad (CERMI, 2020a; Murillo y Duck, 2020)

En este sentido, es fundamental impulsar a nivel normativo medidas dirigidas a paliar las desigualdades generadas y potenciadas por la modalidad de educación a distancia. Además, resulta prioritario promover procesos educativos personalizados basados en los principios del DUA y metodologías que activas como el

ABP que favorezcan la inclusión.

Llegado este punto, cabe destacar que el total de medidas propuestas por la UNESCO (2020b) pueden ser entendidas como un conjunto de acciones especialmente efectivas cuando se aplican en su totalidad, por lo que la ausencia de una o varias de ellas debilita la buena intención pedagógica y compensadora de la propuesta inicial.

De acuerdo con el CERMI (2020b), en los momentos de crisis se hace primordial el diseño de políticas educativas inclusivas y garantizar el derecho a la educación. La situación de pandemia supone un evento traumático que afecta a todas las esferas sociales, impactando con gran fuerza en la educación. Frente a estas situaciones destaca la necesidad de desarrollar la capacidad de resiliencia, es decir, la adquisición de mecanismos eficaces para hacer frente a situaciones adversas (McGinnis, 2018; Ramón, et al., 2019). Ello pasa por desarrollar la resiliencia a nivel comunitario aprovechando las posibilidades de la esfera digital (Lozano-Díaz et al., 2020). De este modo, el nuevo escenario educativo derivado de la COVID-19 debe entenderse como una oportunidad para trabajar desde y hacia la inclusión, tanto desde la normativa como desde la práctica educativa y la formación docente.

Las propuestas de la UNESCO deben ser, por tanto, entendidas y asumidas como planes socioeducativos desde los que fortalecer a las comunidades vulnerables, como en el caso actual, para afrontar situaciones de riesgo como la derivada por la COVID-19. Tal y como señala Klees (2020), es importante no atribuir a cuestiones individuales (alumnado, profesorado, familias) lo que es responsabilidad y atribuible a la política educativa puesta en funcionamiento por la administración.

casualidad que desde la educación superior se organicen foros, debates y coloquios para hacer frente a los retos y desafíos que deben asumir estas instituciones en una economía y arquitectura del conocimiento cada vez más impredecible, digitalizada y competitiva. Uno de los últimos informes de la UNESCO en abordar estas preocupaciones, dirigido por Knyazeva (2016), augura una transformación en las funciones que asumirán las instituciones de educación superior (IES) a partir del 2030 como fecha de inflexión, con nuevos modos de enseñanza impregnados por los avances tecnológicos, una significativa evolución en los enfoques pedagógicos y, especialmente, con nuevos roles docentes asociados a un cambio en las relaciones estudiante-profesor, creándose nuevos espacios de comunicación y surgiendo nuevas competencias para el tutor universitario.

Referencias

Alba, C., Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño universal para el aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo*. Edelvives.

Arnáiz, P. y Azorín, C. M. (2012). El edublog como herramienta de aprendizaje para todos en el entorno virtual. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, (24), 1-12.
<http://dimglobal.net/revistaDIM24/revista24ARedublog.htm>

Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE). Circular de 24 de abril de 2020 de la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar por la que se dictan instrucciones para la adaptación del proceso de detección e identificación de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y organización de la respuesta educativa. ADIDE Andalucía.
<https://www.adideandalucia.es/normas/circulares/Circular24abril2020DeteccionNeae.pdf>

Boletín Oficial de Aragón. (BOA). (2020). Orden ECD/357/2020, de 29 de abril, por la que se establecen las directrices de actuación para el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2019/2020 y la flexibilización de los procesos de evaluación en los diferentes niveles y regímenes de enseñanza. Publicado en el BOA, (83), el 29 abril 2020. <https://tinyurl.com/yeh3b2dg>

Boletín Oficial del Estado. (2020). Orden EFP/365/2020, de 22 de abril, por la que se establecen el marco y las directrices de actuación para el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021,

ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. Publicado en el BOE (114), el 24 de abril de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/04/24/pdfs/BOE-A-2020-4609.pdf>

Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA). (2020). Acuerdo de 29 de abril de 2020, del Consejo de Gobierno, por el que se toma conocimiento de la Instrucción de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020. Publicado en el número 22, el 30 abril 2020. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2020/522/1>

Boletín Oficial de La Rioja. (2020). Resolución de 18 mayo de 2020, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se aprueban las instrucciones para la organización de la finalización del curso 2019/2020 y la preparación del inicio del curso 2020/2021, en las enseñanzas no universitarias en el ámbito de la Comunidad Autónoma de La Rioja, ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. Publicado en el BOR (59), el 19 de mayo del 2020. https://ias1.larioja.org/boletin/Bor_Boletin_visor_Servlet?referencia=12907183-1-PDF-531089-X

Boletín Oficial del Principado de Asturias. (2020). Resolución de 27 de abril de 2020, de la Consejería de Educación, por la que se ordena la continuación de procedimientos para la finalización del curso escolar y se aprueban instrucciones para la evaluación del 2.º Ciclo de Educación Infantil, la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato con la misma finalidad. Publicado en el BOPA (82), el 29 de abril del 2020. <https://sedemovil.asturias.es/bopa/2020/04/29/2020-03080.pdf>

Butlletí Oficial de les Illes Balears. (2020a). Resolución del consejero de Educación, Universidad e Investigación, de 16 de abril de 2020, por la que se aprueban con carácter extraordinario las instrucciones complementarias, debido a la epidemia de COVID-19, para evaluar el aprendizaje de los alumnos del segundo ciclo de educación infantil y de la educación primaria en las Illes Balears para el curso 2019-2020. Publicado en el BOIB (58), el 18 de abril del 2020. https://www.caib.es/sites/advocacia/es/normativa_estat_dalarna_covid-19/archivopub.do?ctrl=MCRST4885ZI314768&id=314768

Butlletí Oficial de les Illes Balears. (2020b). Resolución del consejero de Educación, Universidad e Investigación de 16 de abril de 2020 por la que se aprueban con carácter extraordinario las instrucciones complementarias, debido a la epidemia de COVID-19, para evaluar el aprendizaje de los alumnos de la educación secundaria obligatoria en las Illes Balears para el curso 2019-2020. Publicado en el BOIB (58), el 18 de abril del 2020. https://www.caib.es/sites/advocacia/es/normativa_estat_dalarna_covid-19/archivopub.do?ctrl=MCRST4885ZI316350&id=316350

Bonal, X. y González, S. (2020). The impact of lockdown on the learning gap: Family and school divisions on times of crisis. *International Review of Education*, 66, 635-655. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>

Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. y Valle, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39-56. <http://www.saece.com.ar/relec/revistas/9/art3.pdf>

Cabero, J. y Fernández, J.M. (2014). Una mirada sobre las TIC y la educación inclusiva. Reflexiones en torno al papel de las TIC en la educación inclusiva. *Comunicación y Pedagogía*, (279-280), 38-42. <https://idus.us.es/handle/11441/25617>

Campbell, V. A., Gilyard, J. A., Sinclair, L., Sternberg, T. y Kailes, J. I. (2009). Preparing for and responding to pandemic influenza: Implications for people with disabilities. *American Journal of Public Health*, 99(2), 294-300. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2009.162677>

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (6 de agosto 2020a). El movimiento CERMI reclama a las administraciones educativas que no ignoren las necesidades del alumnado con discapacidad en la vuelta a las aulas. <https://www.cermi.es/es/actualidad/noticias/el-movimiento->

[cermi-reclama-las-administraciones-educativas-que-no-ignoren-las](#)

Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad. (CERMI). (2020b). *El impacto de la pandemia del Coronavirus en los Derechos Humanos de las personas con discapacidad en España*. Cinca.

Cotec (2020). *COVID-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios*. Fundación Cotec.

Diario Oficial de Castilla La Mancha. (2020). Resolución de 30/04/2020, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se establecen instrucciones para la adaptación de la evaluación, promoción y titulación ante la situación de crisis ocasionada por el COVID-19. Publicado en el DOCM (89), el 6 de mayo del 2020.
https://anpecastillalamancha.es/openFile.php?link=notices/att/7/instruc_eval_prom_titu_t1588746623_7_1.pdf

Diari Oficial de la Generalitat Valenciana. (2020). Resolución de 4 de mayo de la Secretaría Autonómica de Educación y Formación Profesional por la que se establecen el marco y las directrices de actuación a desarrollar durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y el inicio del curso 2020-2021, ante la situación de crisis ocasionada por la COVID-19. Publicado en el DOGV (8807), el 8 de mayo del 2020.
https://www.dogv.gva.es/datos/2020/05/08/pdf/2020_3268.pdf

Dirección General de Innovación e Inclusión Educativa (DGIIE). (abril 2 del 2020). Recomendaciones compartidas en materia de orientación educativa y profesional y atención a la diversidad durante el periodo de suspensión de las actividades educativas presenciales.
https://www.educarex.es/pub/cont/com/0004/documentos/RECOMENDACIONES_DGIIE.pdf

Echeita, G. (2020). La Pandemia del Covid-19. ¿Una oportunidad para pensar en cómo hacer más inclusivos nuestros sistemas educativos? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 7-16.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12152>

European Institute for Design and Disability Stockholm (2004). Declaration 2004: Design for all.
http://www.designforall.org/en/documents/Stockholm_Declaration_ang.pdf

Fernández, C. (2017). Formación en la atención a la discapacidad: metodologías activas y aprendizaje basado en problemas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 163-172.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1039>

Fernández-Prados, J.S., Lozano-Díaz, A. y Muyor-Rodríguez, J. (2020). Factors explaining social resilience against COVID-19: the case of Spain. *European Societies*, 23(sup 1), 1-11.
<https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1818113>

Filippatou, D. y Kaldi, S. (2010). The effectiveness of project-based learning on pupils with learning difficulties regarding academic performance, group work and motivation. *International Journal of Special Education*, 25(1), 17-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ890562.pdf>

García, S. y González, L. (2020). La inclusión educativa a través del aprendizaje basado en proyectos: una experiencia en educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 5(3), 42-57.
http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/CRESUR_REIIE/article/view/632

Gil, S. y Rodríguez, C. (2015). *Diseño para todos en educación*. CEAPAT-IMSERSO.

Güven, Y. y Duman, H. G. (2007). Project based learning for children with mild mental disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(1), 77-82. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ814472.pdf>

Hodges, Ch., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. EducaseReview.

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Instituto Nacional de Estadística (07 de mayo, 2020). Alumnado con necesidades educativas especiales integrado y en Educación Especial en el curso 2018-2019.

<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Educacion/Alumnado/Apoyo/Curso18-19/Acnee&file=pcaxis&l=s0>

Instrucción de 15 de mayo de 2020, de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, por la que se amplían y concretan determinados aspectos de la instrucción de 17 de abril de 2020, relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso Académico 2019-2020. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. <https://n9.cl/0rev5>

Instrucción de 17 de abril de 2020, de la Dirección General de Centros, Planificación y Ordenación educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, relativa al desarrollo de la actividad educativa durante el tercer trimestre y la evaluación final del curso académico 2019-2020. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. <https://tinyurl.com/yeastxp2>

Instrucciones de 20 de abril de 2020, de la Consejería de Educación y Cultura sobre medidas educativas para el desarrollo del tercer trimestre del curso 2019-2020 motivadas por el impacto del COVID-19 en los centros educativos de la Región de Murcia. Portal de Educación de la Región de Murcia. <https://drive.google.com/file/d/1zUkt37USE7L0xrmzyFbyiADiQF19oWU/view>

Instrucción n.º4/2020, de 18 de abril de 2020, de la Secretaría General de Educación, referente a la organización de las actividades lectivas no presenciales, la evaluación del aprendizaje de alumnado y otros aspectos de la organización y funcionamiento de los centros educativos y del sistema educativo en su conjunto, durante el tercer trimestre del curso 2019-2020 y previsiones para el curso 2020-2021. Portal de Educación de la Junta de Extremadura.

<https://www.educarex.es/pub/cont/com/0064/documentos/Instruccion-4-2020.pdf>

Instrucciones para el tercer trimestre y el final de curso en Educación Infantil y Primaria. Curso 2019-2020. Portal de Educación del Gobierno de Cantabria. https://www.educantabria.es/docs/19_de_abril_2020_-_Instrucciones_Infantil_y_Primaria.pdf

Instrucciones para el tercer trimestre, evaluación final, promoción y titulación en Educación Secundaria. Curso 2019-2020. Portal de Educación del Gobierno de Cantabria.

https://www.educantabria.es/docs/19_de_abril_2020_-_Instrucciones_Secundaria.pdf

Instrucciones para los EOEP de zona y específicos para priorizar las acciones a realizar en el tercer trimestre del curso escolar 2019/2020. Portal de Educación del Gobierno de Canarias. <https://tinyurl.com/yfb6s8pf>

Instrucciones sobre la actividad educativa ante la suspensión de la actividad presencial en los centros docentes de Navarra. Publicado en ANPE Navarra el 22 de abril. <https://documentos.anpenavarra.es/19-20/CENTROS/INSTRUCCIONES-22-04-20.pdf>

Instruccions per al desenvolupament de l'acció educativa i l'avaluació en el tercer trimestre dels alumnes en els centres on s'imparteixen els ensenyaments del segon cicle d'educació infantil, primària, secundària obligatòria i batxillerat davant la prolongació del període de confinament pel Covid19. Portal de Educación de la Generalitat de Catalunya.

<https://documents.espai.educacio.gencat.cat/IPCNormativa/DisposicionsInternes/Instruccions-accio-educativa-avaluacio-3T.pdf>

Instruções do 27 de abril de 2020, da Direção Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa para o desenvolvemento do terceiro trimestre do curso académico 2019/20, nos centros

docentes da Comunidade Autónoma de Galicia. Publicado el 28 de abril de 2020 en el Portal de Educación de la Xunta de Galicia. <https://www.edu.xunta.gal/portal/es/node/30937>

Klees, S. J. (2020). Beyond Neoliberalism: Reflections on Capitalism and Education. *Policy Futures in Education*, 18(1), 9-29. <https://doi.org/10.1177/1478210317715814>

Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo, V. y Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education*, (Special Issue), 79-104. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5925>

McGinnis, D. (2018). Resilience, life events, and well-being during midlife: Examining resilience subgroups. *Journal of Adult Development*, 25, 198-221. <https://doi.org/10.1007/s10804-018-9288-y>

Menéndez, D. y Figares, J. L. (2020). Retos educativos durante el confinamiento: la experiencia con alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12229>

Mohedano, E. y Tobal, J. (2014). Trabajo por proyectos en el aula abierta. En J. Navarro, M. D. Gracia, R. Lineros y F. J. Soto (Coords.), *Claves para una educación diversa* (pp. 1-11). Consejería de Educación, Cultura y Universidades.

Moreno, R., Tejada, A. y Díaz, M. (2020). *Covid-19. Educación inclusiva y personas con discapacidad: fortalezas y debilidades de la teleeducación*. La Ciudad Accesible.

Murillo, F. J., y Duk, C. (2020). El Covid-19 y las Brechas Educativas. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>

Paricio, R. y Pando, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>

Plan educativo. Final curso escolar 2019-2020. Portal de Educación del Gobierno Vasco. https://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/koronavirusa_coronavirus/es_def/adjuntos/Plan_educativo_final_curso_2019_2020_c.pdf

Plena Inclusión (2020a). El derecho a la educación durante el COVID-19. Análisis, propuestas y retos para la educación del alumnado con discapacidad intelectual o del desarrollo durante el confinamiento. Autor. https://www.plenainclusion.org/sites/default/files/el_derecho_a_la_educacion_durante_el_covid19.pdf

Plena Inclusión (2020b). Propuestas para la desescalada ante la crisis del COVID-19. Autor. <https://www.plenainclusion.org/informate/publicaciones/propuestas-para-la-desescalada-ante-la-crisis-del-covid-19>

Ramón, J., Llamas, F. y Gutiérrez, M. (2019). Revisión bibliográfica y evolución del término resiliencia. *Revista Educativa Hekademos*, (26), 40-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985276>

Resolución de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se dictan instrucciones para la finalización del curso escolar 2019/2020 y para el inicio del curso 2020/2021, en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, en todos los centros docentes de la comunidad autónoma de Canarias. Portal de Educación del Gobierno de Canarias https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/galerias/descargas/normativa-internas/resolucion_fin_inicio_curso_24abril20.pdf

Resolución de la Viceconsejería de Política Educativa por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del tercer trimestre y final del curso 2019-2020 en la comunidad de Madrid como consecuencia del estado de alarma provocado por coronavirus (COVID-19). Portal de Educación de la Comunidad de Madrid.

https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/20.04_resolucion_final_curso_covid-19.pdf

Resolución de la Viceconsejería de Política Educativa por la que se dictan instrucciones sobre medidas de refuerzo educativo para alumnos ante la situación de suspensión temporal de las actividades lectivas presenciales derivada de la crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19. Portal de Educación de la Comunidad de Madrid. <http://innovacion.educa.madrid.org/refuer20/docs/instrucciones.pdf>

Robinson, L., Schulz, J., Khilnani, A. Ono, H., Cotten, S. R., McClain, N., Tolentino, L., Chen, W., Huang, G., Casilli, A. A., Tubaro, P., Dodel, M., Quan-Haase, A., Ruiu, M. L. Ragnedda, M., Aikat, D. y Tolentino, N. (2020). Digital inequalities in time of pandemic: COVID-19 exposure risk profiles and new forms of vulnerability. *First Monday*, 25(7), 1-34. <https://doi.org/https://doi.org/10.5210/fm.v25i7.10845>

Save the Children (mayo 8 del 2020). COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada. Save the Children. <https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha>

Trujillo, F., Fernández, M., Montes, R., Segura, A., Alaminos, F. J. y Postigo, A. Y. (2020). *Panorama de la educación en España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa*. Fundación de Ayuda a la Drogradicción.

UNESCO. (2020a). Including learners with disabilities in COVID-19 education responses. <https://en.unesco.org/news/including-learners-disabilities-covid-19-education-responses>

UNESCO. (2020b). Empowering students with disabilities during the COVID-19 crisis. <https://bangkok.unesco.org/content/empowering-students-disabilities-during-covid-19-crisis>

UNICEF. (2020). COVID-19 response: Considerations for Children and Adults with disabilities. https://www.unicef.org/disabilities/files/COVID-19_response_considerations_for_people_with_disabilities_190320.pdf

van Deursen, A. (2020): Digital inequality during a pandemic: Differences in COVID-19-related internet uses and outcomes among the general population. *Journal of Medical Internet Research*, 22(8), 1-13. <https://doi.org/10.2196/20073>

Villa, N. y Martín, A. (2020). Educación inclusiva y digital: desafíos y propuestas a partir del COVID-19. *Revista Virtu@lmente*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.21158/2357514x.v8.n2.2020.2715>