

# EL APOYO AL ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA CON NECESIDADES EDUCATIVAS DURANTE LA COVID-19 EN EXTREMADURA

## SUPPORT FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS WITH EDUCATIONAL NEEDS DURING COVID-19 IN EXTREMADURA

Belén Suárez Lantarón, Irene Mesas Barrero

Universidad de Extremadura

Correspondencia: Belén Suárez Lantarón

Correo: [bslantaron@unex.es](mailto:bslantaron@unex.es)

Recibido: 2022-03-24 Aceptado: 2022-09-13

DOI: 10.17398/0213-9529.41.2.147

### RESUMEN

Durante la COVID-19, en España, fue necesario un período de enseñanza virtual. El objetivo de este estudio es indagar acerca de la experiencia virtual en Extremadura, desde tres perspectivas: la del alumnado con necesidades educativas, la de sus familias y la del profesorado especialista de apoyo en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. El método utilizado es mixto. Se diseñan tres cuestionarios de escala tipo Likert, así como entrevistas semiestructuradas y se aplica a una muestra de diferentes centros educativos, tanto ordinarios como de Educación Especial. Los resultados muestran ciertas carencias durante este período virtual, tanto en la planificación por parte del profesorado como en falta de recursos tecnológicos y de competencia digital por parte del profesorado, alumnado y sus familias. Se pone de manifiesto, por tanto, la necesidad de una adecuada formación en competencias digitales en los centros educativos.

**Palabras clave:** apoyo educativo; competencia digital; COVID-19; necesidades educativas; tecnología educativa.

### ABSTRACT

During COVID-19, in Spain, a period of virtual teaching was necessary. The objective of this study is to inquire about the virtual experience in Extremadura, from three perspectives: that of students with educational needs, that of their families and that of specialist support teachers in Therapeutic Pedagogy and Hearing and Language. The method used is mixed. Three Likert-type scale questionnaires are designed, as well as semi-structured interviews, and it is applied to a sample of different educational centers, both ordinary and Special Education. The results show certain shortcomings during this virtual period, both in planning by the teaching staff and in the lack of technological resources and Digital Competence by the teaching staff, students and their families. Therefore, the need for adequate training in digital skills in educational centers is highlighted.

**Key words:** COVID-19; digital competence; educational needs; educational support; educational technology.

<b>Sección / Section:</b>	Artículos originales. Monográfico: Las tecnologías digitales en la Educación y la Formación en Tiempos de Pandemia.
<b>Editoras de Sección / Edited by:</b>	Pilar Ibáñez Cubillas, Universidad de Málaga. <a href="mailto:pcubillas@uma.es">pcubillas@uma.es</a> Prudencia Gutiérrez Esteban, Universidad de Extremadura. <a href="mailto:pruden@unex.es">pruden@unex.es</a>
<b>Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:</b>	Los autores no declaran conflicto de intereses.
<b>Agradecimientos</b>	-
<b>Financiación</b>	-

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el desarrollo de la tecnología ha provocado cambios que afectan a todos los aspectos de nuestra vida, pero, sobre todo, a la forma en que nos comunicamos y relacionamos. El proceso de enseñanza-aprendizaje no está exento de dicha influencia (Roig-Vila, 2016), más si consideramos que los estudiantes que están en nuestras aulas ya han nacido rodeados de tecnología (*millennials* y *Generación Z*) (Montes de Oca, 2017).

En este modelo de sociedad, en la que las tecnologías adquieren un papel imprescindible en nuestro día a día, tanto a nivel académico como personal y laboral, el desarrollo de la competencia digital (CD) -tanto en docentes (Gisbert et al., 2016; Lores et al., 2019) como entre el alumnado (Cabezas et al., 2014; Colás et al., 2017)- se convierte en un objetivo clave, lo cual supone una revolución de los diferentes modelos de enseñanza (Azorín y Arnaiz, 2013).

Se podría decir que un docente es digitalmente competente cuando dispone de las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para facilitar el aprendizaje del alumnado en un medio altamente digitalizado (Hall et al., 2014). Para poder mantener un nivel adecuado de la CD es imprescindible una formación inicial y permanente por parte del profesorado, actualizándose continuamente. En todo este proceso de formación resulta condicionante la actitud que se adquiere ante el uso de las TIC (Muñoz y Cubo, 2019).

No obstante, habría que poner el foco de atención en ofrecer una formación más pedagógica de las tecnologías, es decir, mostrar a los docentes cuáles son las aplicaciones y funciones didácticas de estos recursos, además de explicar las estrategias de uso curricular de la tecnología (Galiano et al., 2015). Para ello, se hace totalmente necesario el compromiso del profesorado con su propia formación permanente.

Según la legislación vigente, la Competencia Digital es considerada una de las competencias clave (LOMLOE, 2020, modifica LOE y añade cuestiones vinculadas a las TIC).

En el caso del alumnado con necesidades educativas, no solo se debe pensar en el uso de la tecnología y el desarrollo de su CD, sino también en si esta se encuentra adaptada a sus necesidades.

Primeramente, cabe señalar la clasificación de los estudiantes con necesidades educativas establecida por Porto et al. (2017): alumnado con NEE (discapacidad intelectual, discapacidad motora, discapacidad auditiva, discapacidad visual, Trastornos Generalizados del Desarrollo, Trastornos Graves de Conducta/Personalidad y plurideficiencia), alumnado con altas capacidades intelectuales, alumnado de integración tardía al sistema educativo español y Alumnado con otras Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) (retraso madurativo y trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación: dislexia, dislalia, alumnado de desventaja socioeducativa, afasia, mutismo, etc.).

La inclusión de todos estos estudiantes en las aulas conlleva, necesariamente, su inclusión íntegra en la sociedad de la que forma parte, para lo que resulta imprescindible colaborar en su desarrollo como individuo y ciudadano de la Sociedad del Conocimiento en la que se encuentra actualmente. Para lo cual se observan nuevas metodologías en las aulas, en las que se incluyen los recursos tecnológicos.

Estas nuevas metodologías toman la tecnología como uno de sus pilares fundamentales. Los recursos tecnológicos se entienden como un conjunto de sistemas, aplicaciones, herramientas, metodologías y técnicas relacionadas con la digitalización de imágenes, textos, sonidos, etc., manejables en tiempo real (López y Yotagrí, 2019). Estas metodologías muestran mejoras notables en los estudiantes, sobre todo en los ACNEAE. Las herramientas tecnológicas

---

permiten la opción de trabajar y colaborar en entornos sociales interactivos y abren un abanico amplio de posibilidades, siendo Internet un recurso idóneo para el intercambio mutuo de ideas y conocimiento (Azorín y Arnaiz, 2013).

Asimismo, Soto (2007) afirma que la tecnología es un recurso decisivo en la normalización de las condiciones de vida de las personas con necesidades educativas especiales. Doval (2011), por su parte, señala que es necesaria una adecuada implementación de los recursos tecnológicos; ya que, de lo contrario, podría seguir produciéndose una exclusión social de estos estudiantes con necesidades y, a su vez, aumentaría la brecha digital. Para ello habría que realizar una adecuada evaluación de la accesibilidad y la CD del alumnado, llevar a cabo un proceso reflexivo de toma de decisiones sobre la idoneidad de las NNTT y en su papel en las adaptaciones de los ACNEAE.

Se entiende, por tanto, que la tecnología aporta notables mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje de todo el alumnado, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas.

La urgencia de una alfabetización tecnológica se ha hecho aún más visible, si cabe, en el último año, al provocar la COVID-19 que se adoptara como medida sanitaria el cierre perimetral del territorio español y el confinamiento de la población en sus hogares (R.D. 463/2020). Esta situación se tradujo en un período de enseñanza virtual (obligatoria) para todos los niveles educativos, provocando un cambio en la concepción de la enseñanza (Mendoza, 2020; Muñoz y Lluich, 2020).

Como consecuencia, desde las administraciones educativas se inició una carrera a contrarreloj para establecer las normas que guiarían el funcionamiento y recursos a utilizar durante este tiempo (Gleason et al., 2020), pero a la vez, la crisis sanitaria se convirtió en un factor de riesgo para la calidad de la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (Hinojo et al., 2020), situación que provocó que familias y docentes adquirieron de manera urgente el papel compensador de estas diferencias en el caso de este alumnado (Gómez-Gerdel, 2020; Rodríguez y Gómez, 2021).

Ante esta situación, surgieron diferentes interrogantes: ¿cuenta el profesorado con la CD suficiente para asumir una enseñanza virtual?, ¿está el alumnado lo suficientemente adaptado a las circunstancias de la Sociedad del Conocimiento?, ¿qué aspectos de la enseñanza-aprendizaje de este alumnado se podrían mejorar?

Durante los meses de confinamiento debido a la COVID-19 se investigó la situación de aquellos estudiantes que se encontraban en riesgo de exclusión por no poseer los medios tecnológicos adecuados para seguir las clases en línea (Fernández-Fernández et al., 2020). Sin embargo, apenas se indagó sobre la calidad de la educación de emergencia que estaban recibiendo el alumnado con necesidades educativas, aquellos que ya de antemano se encontraban con diversas barreras en la escuela, entre las que se pueden encontrar falta de conocimiento sobre la tecnología, así como falta de uso de la misma. Este motivo promueve el desarrollo de este trabajo, en el que se plantean los siguientes interrogantes: ¿Cuál es la opinión de alumnos y alumnas con necesidades educativas? ¿Cuál es la opinión del profesorado que da apoyo educativo de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL)? ¿Cuál es la opinión de las familias de este alumnado? ¿Se han producido cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades educativas tras el período de docencia virtual? ¿Qué formación en competencias digitales tiene el profesorado especialista en PT y AL? ¿Qué apoyo han recibido los y las estudiantes con necesidades educativas durante el

confinamiento por parte del profesorado PT y AL? ¿En qué grado son similares las experiencias vividas por los anteriores tres grupos durante el período de confinamiento?

En base a las cuestiones antes planteadas, este trabajo tiene como objetivo conocer la opinión de docentes especialistas, familias y alumnado con necesidades educativas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollado durante el período de confinamiento del curso 2019-2020.

## MÉTODO

El método elegido es mixto, considerando que es adecuado cuando se plantean problemas complejos y multidimensionales pues al unir métodos cuantitativos y cualitativos, permite superar limitaciones con las que se contaría de forma separada, como la perspectiva de los implicados o la generabilidad de los resultados (Campos, 2014, Martínez et al., 2014) utilizando para ello el modelo de triangulación, involucrando a la misma población en el estudio. Se recogen, se analizan e interpretan datos de ambos enfoques en el estudio de un mismo fenómeno (Escalante et al., 2020).

Siguiendo a Creswell y Plano Clark (2018), en el desarrollo de la investigación se ha considerado que se cumplan las tres condiciones que dichos autores asocian con la aplicación de métodos mixtos: a) utilización de un método cuantitativo y otro cualitativo, b) que cada uno de estos métodos cumpla con el rigor científico y c) se logre la combinación de los métodos en la integración de las fases, resultados y datos de la investigación.

Se utiliza, en una primera fase, un enfoque cuantitativo (utilizando el cuestionario como herramienta para obtener la información), puesto que es un método adecuado cuando el objetivo es describir o explicar un fenómeno, favorece la objetividad y resulta fiable, permitiendo mayor control sobre el estudio del problema y facilita las comparaciones entre variables o con estudios similares (Hernández et al., 2014).

Dado que también se busca comprender el fenómeno en toda su complejidad e interpretar el fenómeno a estudiar (Albert, 2009; Cubo et al., 2020) este se complementa, en una segunda fase, con un enfoque cualitativo (utilizando la entrevista semiestructurada) considerando que nos permitirá conocer de primera mano experiencias, actitudes, pensamientos y creencias que experimentan o manifiestan los sujetos participantes en el de estudio (Escudero y Cortez, 2018).

## Instrumentos

Para recoger los datos se han diseñado tres cuestionarios “ad hoc” (para docentes, familias y alumnado) de escala tipo Likert (siendo 1=Totalmente en desacuerdo y 5=Totalmente de acuerdo). Además, se diseñó una breve entrevista de preguntas de respuesta abierta para docentes y familias.

La descripción de estos instrumentos es la siguiente:

En el caso del Cuestionario para el profesorado especialista en PT y AL, consta de 7 preguntas de carácter sociodemográfico y 47 ítems relacionados con el tema objeto de estudio distribuidos en tres dimensiones (ver tabla 1). El cuestionario incluía 5 preguntas de respuesta abierta:

El Cuestionario para los familiares de los ACNEAE (ver tabla 1) cuenta con 7 preguntas de carácter sociodemográfico y dos dimensiones con un total de 32 ítems, incluyendo, también, 6 preguntas de respuesta abierta.

Finalmente, el Cuestionario para el alumnado con necesidades educativas, (ver tabla 1) consta de una única dimensión con preguntas de respuesta cerrada (opciones de respuesta: Sí/No) y 1 pregunta de respuesta abierta. En este caso, en el formulario se incluyeron imágenes y emoticonos junto a las opciones de respuesta, para así facilitar la comprensión a los estudiantes.

**Tabla 1. Dimensiones e ítems de los cuestionarios**

Cuestionario	Dimensión	Nº de ítem
Docentes	Datos sociodemográficos	7
	Dimensión 1: Competencias digitales	12
	Dimensión 2: Apoyo educativo antes y durante la docencia virtual	19
	Dimensión 3: Percepción del profesorado sobre su alumnado durante la docencia virtual	9
	Dimensión 4: Apoyo educativo tras la docencia virtual	7
Familias	Datos sociodemográficos	16
	Dimensión 1: Percepción de las familias durante la docencia virtual	12
	Dimensión 2: Percepción de las familias tras la docencia virtual	4
Alumnado	Percepción del alumnado sobre la docencia virtual	18

La validez de dichos cuestionarios se comprueba mediante grupo de expertos (6 docentes de universidad, con más de 5 años de docencia y experiencia en atención a la diversidad y educación inclusiva) que evaluaron cada ítem (utilizando escala Likert de 1 a 5) con base en las características de suficiencia, claridad, coherencia, relevancia y pertinencia, al igual que estimaciones relacionadas con la congruencia de los ítems, amplitud de contenido, redacción, claridad y pertinencia del instrumento original. De los resultados obtenidos, y consideradas sus aportaciones, se procede a la mejora de la redacción, supresión y cambio de lugar de algunos de los ítems.

La fiabilidad es medida mediante Alfa de Cronbach, excepto en el caso del cuestionario para el alumnado debido a las características de su diseño (utilización de iconos y solo dos opciones de respuesta). Los resultados obtenidos son .934 en el caso del cuestionario de docentes y .917 en el caso del cuestionario de familias (ver Tabla 2), Ambos valores pueden considerarse como idóneos.

**Tabla 2. Estadísticos de fiabilidad de los cuestionarios**

Cuestionario	Fiabilidad		
	Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N de elementos
Profesorado	.934	.933	47
Familias	.917	.916	16

En el caso del instrumento cualitativo (entrevista semiestructurada), garantizar su fiabilidad (la cual se relaciona con la replicabilidad) y validez (que concierne a la exactitud), se desarrolla siguiendo a Pérez (2011). Por un lado, se busca garantizar la fiabilidad atendiendo a cuestiones como el estatus del investigador (su objetividad), la selección de los informantes (que los individuos participantes aporten información a la experiencia), las situaciones y condiciones sociales sobre el fenómeno a abordar (facilitando al entrevistado la colaboración), así como el método y análisis de los datos (registro y categorías) elaborando y utilizando registros descriptivos que ayudan a regularizar el proceso, facilitando, si se precisara, la réplica del estudio. Se considera, también, para dar validez y credibilidad al estudio, comprobar en la construcción de las categorías que se recojan bajo estas las cuestiones que corresponde.

### **Procedimiento y análisis**

El cuestionario se traslada a la aplicación Google Forms. Utilizando las direcciones de los correos electrónicos de la Dirección y/o Secretaría de los centros educativos de primaria, públicos, privados y concertados, así como ordinarios y de Educación Especial de la Comunidad de Extremadura, se envía un mensaje por correo electrónico con una carta de presentación, en la cual se explicaba el objetivo y características de este estudio, junto con los enlaces a los cuestionarios, solicitando su difusión entre el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), el alumnado ACNEAE y sus familias. Los cuestionarios estuvieron abiertos para la participación durante dos meses.

Una vez cerrados, se procede al análisis de los datos obtenidos utilizando los gráficos y resultados que aparecen en el propio análisis generado por la aplicación Google Forms, así como SPSS en el caso de los estadísticos descriptivos (media, moda, desviación típica).

En el caso de los datos cualitativos, el análisis se realiza de modo tradicional; es decir, sin utilización de programas informáticos, sino de forma manual. El procedimiento seguido ha pasado, en una fase inicial, por la preparación, revisión y transcripción de los datos. Seguidamente, se desarrolla una primera lectura de las transcripciones que permite la codificación de los datos (marcándose con diferentes colores) que se consideran de interés. Posteriormente, se organizan estos y distribuyen en las categorías. Dichas categorías no se establecen previamente, sino que emergen a medida que se profundiza en la lectura y análisis del contenido.

### **Población y muestra**

La población objeto de este estudio la compone el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que cursó Educación Primaria durante el período de 2019-2020 en centros ordinarios o de Educación Especial, de carácter público, concertado o privado, situados en la Comunidad de Extremadura. Asimismo, se incluye como parte del estudio a sus familiares y sus docentes especialistas en PT y AL.

La selección de la muestra se realiza de modo aleatorio simple (se envía un correo electrónico a todos los centros) logrando la participación de un total de 12 docentes (8 trabajan en centros públicos y 4 en centros de educación especial), 20 familiares (8 familias de centros públicos, 3 de centros concertados y 9 de centros de educación especial) y 10 estudiantes (1 con altas capacidades, 3 TDHA, 1 TEA, 1 con parálisis cerebral, 3 con retraso madurativo, 1 con dislexia y 5 con dificultades en la comunicación y el lenguaje).

Su descripción, según los datos sociodemográficos recogidos, es la siguiente:

- Docentes. Todas son mujeres que trabajan, en su mayoría (66,6 %), en centros públicos ordinarios, situados en poblaciones de más de 10.000 habitantes. Cuentan con más de 10 años de experiencia docente y la mitad es especialista en PT y la otra mitad en AL, que tratan alumnado con necesidades educativas que incluyen desde dificultades de aprendizaje, TDAH, necesidades por condición personal o de historia escolar completa, a Trastorno de Espectro Autista (TEA) y otras NEE.
- Familias y alumnado. Según la descripción realizada por las familias sobre sus hijos/as, la mayoría (75 %) son niñas que estudian en centros públicos ordinarios y en centros de educación especial en municipios de más de 10.000 habitantes, teniendo una media de edad de 12 años. La mitad recibe apoyo por parte de un PT y un AL, y la otra mitad solo de un PT o de un AL, presentando diferentes necesidades educativas como, por ejemplo, TDAH, retraso madurativo, trastorno del lenguaje, TEA y parálisis cerebral.

## RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados en relación con los perfiles consultados: profesorado, familias y alumnado; exponiendo primero los resultados obtenidos a partir de los cuestionarios para, después, completar estos con los obtenidos en las entrevistas semiestructuradas.

### Cuestionario profesorado

#### **Dimensión 1:** Competencias digitales docentes

Los resultados muestran que la mayoría del profesorado (75 %) consideró que no se ha formado en tecnología o en el uso de recursos tecnológicos en el aula durante sus estudios universitarios ( $M = 1.75$ ;  $Mo = 1$ ;  $DT = 1.06$ ). Asimismo, el 66.7 % consideró no estar preparado/a para solucionar las dificultades que puedan surgir en torno al uso de las tecnologías.

Sin embargo, un 66.7 % afirmó sentirse cómodo/a trabajando con tecnología y, en igual porcentaje, señala haber aprendido sobre recursos tecnológicos de manera autónoma y, además, haber asistido a algún curso de formación sobre CD y, más de la mitad (58.3 %), señaló conocer más de 4 programas, aplicaciones o software tecnológico para trabajar diferentes materias con su alumna.

Cuando se les pregunta si sabían manejar adecuadamente las plataformas digitales para impartir docencia, si han recibido formación en tecnología en su formación permanente y si consideraban tener suficiente CD para trabajar de manera adecuada con su alumnado, se observa que las opiniones se encuentran divididas.

**Tabla 3.** Estadísticos descriptivos dimensión 1-docentes

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
Media	3.16	3.08	1.75	3.83	4	2.41
Moda	3	4	1	5	5	1
Desv. Típ.	.71	1.16	1.05	1.33	1.20	1.50
	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
Media	3	2.06	3.08	3.58	2.25	2.91
Moda	2	1	4	4	2	3
Desv. Típ.	.85	1.26	1.50	1.24	1.13	.90

**Dimensión 2:** Apoyo educativo antes y durante la docencia virtual

Los resultados indican que el 66.7 % del profesorado suele atender a su ACNEAE en un aula diferente a la de referencia y un 75 % usa material manipulativo o impreso, frente a un 58.4 %, que usa las TAC en más de una materia de las que trabaja con su alumnado.

Consultados/as sobre su docencia durante el confinamiento, la mayoría considera que no realizó suficientes videoconferencias y que no trabajó adecuadamente con su alumnado (no impartió todas las horas lectivas, no trabajó todos los contenidos no resolvió todas las dudas de su alumnado). La mitad de los docentes no se han sentido preparados para atender adecuadamente a su alumnado y el uso de la tecnología les supuso algún problema para impartir dicha docencia.

Se recoge también diversidad de opinión en cuestiones como, por ejemplo, si consideran que muchos apoyos pueden darse utilizando TAC o si su alumnado tenía la CD adecuada. Del mismo modo, tampoco hay acuerdo sobre si se dedicó el mismo número de horas a impartir clase antes y durante el confinamiento.

Una mayoría de docentes (41.7 %) opina que impartió más clases teóricas que prácticas durante este período ( $M = 2.75$ ;  $Mo = 4$ ;  $DT = 1.14$ ), que supo solucionar los posibles problemas que surgieron durante las clases virtuales ( $M = 3.25$ ;  $Mo = 2$ ;  $DT = 1.14$ ) y que, además, hubo una coordinación adecuada entre el profesorado de los ACNEAE ( $M = 2.92$ ;  $Mo = 4$ ;  $DT = 1.38$ ). No obstante, las opiniones se encuentran divididas, como se puede observar en las medidas de tendencia central.

**Tabla 4.** Estadísticos descriptivos dimensión 2-docentes

	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16	Ítem 17	Ítem 18
Media	3.33	2.83	3.41	3.91	3.25	3.5
Moda	4	1	4	4	4	4
Desv. Típ.	1.61	1.52	1.44	.66	1.13	1.16
	Ítem 19	Ítem 20	Ítem 21	Ítem 22	Ítem 23	Ítem 24
Media	2.75	3.66	3.16	3.66	2.91	2.91
Moda	1	3	3	4	2	3
Desv. Típ.	1.35	.98	1.02	.86	1.16	1.44
	Ítem 25	Ítem 26	Ítem 27	Ítem 28	Ítem 29	Ítem 30
Media	2.75	2.58	2.58	3.25	2.5	2.91
Moda	4	2	2	2	2	4
Desv. Típ.	1.13	1.08	1.08	1.13	.79	1.37
	Ítem 31					
Media	2.91					
Moda	4					
Desv. Típ.	1.31					

**Dimensión 3:** Percepción del profesorado sobre su alumnado durante la docencia virtual

Según los datos analizados, la mayoría (75 %) contó con los instrumentos necesarios para acceder a Internet (ordenador, tableta, móvil, etc.), y más de la mitad opina que a su alumnado le resultó complicado trabajar virtualmente. Tan solo un 8.3 % cree que su alumnado estaba familiarizado con el espacio virtual. La mayoría (75 %) no considera que sus estudiantes fueran capaces de manejar claves y contraseñas y, además, que su alumnado no tenía acceso a los recursos tecnológicos necesarios. Además, un 66.6 % considera que sus alumnos/as no se han sentido cómodos durante las clases virtuales.

**Tabla 5. Estadísticos descriptivos dimensión 3-docentes**

	Ítem 32	Ítem 33	Ítem 34	Ítem 35	Ítem 36
Media	3.75	3.75	1.91	1.91	3.25
Moda	4	5	1	2	4
Desv. Típ.	1.13	1.28	.99	.79	1.60
	Ítem 37	Ítem 38	Ítem 39	Ítem 40	
Media	3	2.16	2.16	2	
Moda	5	1	1	1	
Desv. Típ.	1.65	1.11	1.33	1.34	

**Dimensión 4:** Apoyo educativo tras la docencia virtual

Los resultados muestran que la mayoría (75 %) considera que hay aspectos a mejorar respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje virtual de los ACNEAE. Un 83.4 % considera que hay que mejorar la CD de los docentes que trabajan con ACNEAE, así como mejorar la formación digital de este alumnado.

Más de la mitad (58.3 %) opina que, en su centro educativo, no se han realizado un análisis y evaluación adecuados de la docencia impartida a los ACNEAE.

**Tabla 6. Estadísticos descriptivos dimensión 4-docentes**

	Ítem 41	Ítem 42	Ítem 43	Ítem 44
Media	2.58	3.91	3.91	3.91
Moda	1	5	4	4
Desv. Típ.	1.56	1.50	1.40	1.44
	Ítem 45	Ítem 46	Ítem 47	
Media	4	3.75	3.58	
Moda	5	5	4	
Desv. Típ.	1.47	1.48	1.62	

**Entrevista**

En la entrevista, los docentes muestran preocupación por la falta de recursos tecnológicos a la que se enfrentó su alumnado durante el confinamiento, así como la falta de preparación o planificación debido a la inmediatez. Asimismo, señalan como dificultades la falta de conexión a Internet, el elevado grado de necesidad específica de apoyo educativo que tenía parte de su alumnado y la saturación de trabajo diario que tuvo su alumnado en las áreas troncales, lo que impidió a los estudiantes centrarse en otras áreas como las que se trabajan con el profesorado AL y PT.

La mayoría de docentes consultados, afirma que, después de su experiencia docente durante el confinamiento, emplea más la tecnología con su alumnado. Todos coinciden en que es importante desarrollar la CD con estos estudiantes, señalando como motivo principal que esta resulta de vital importancia para la vida diaria.

Además, se pidió al profesorado que señalaran los adjetivos que considerasen que mejor describían su experiencia durante las clases virtuales; asimismo, se pidió también que señalaran las tres emociones y/o sentimientos con los que mejor se identificaron durante su experiencia virtual. Los resultados obtenidos en ambos casos se recogen en la tabla 7.

**Tabla 7. Descripción de la experiencia del profesorado mediante adjetivos y emociones**

Adjetivos	Nº de veces elegido	% de elección	Emociones y sentimientos	Nº de veces elegido	% de elección
Difícil	11	28,95 %	Preocupado/a	10	30,3 %
Estresante	9	23,68 %	Estresado/a	8	24,24 %
Extraña	6	15,79 %	Triste	4	12,12 %
Angustiosa	4	10,53 %	Confiado/a	3	9,09 %
Interesante	2	5,26 %	Tranquilo/a	2	6,06 %
Triste	2	5,26 %	Indignado/a	2	6,06 %
Escasa	2	5,26 %	Satisfecho/a	2	6,06 %
Correcta	2	5,26 %	Sorprendido/a	1	3,03 %
			Angustiado/a	1	3,03 %
Total elecciones	38	100 %	Total elecciones	33	100 %

### Cuestionario familias

#### **Dimensión 1:** Percepción de las familias durante la docencia virtual

La mayoría de familias participantes (75 %) considera que sus hijos/as tenían una adecuada conexión a Internet para realizar las tareas, un 80 % considera que tuvo la posibilidad de usar el ordenador cuando lo necesitaba para sus clases, un 65 % de las familias opina que no tuvo dificultad para acceder a Rayuela y conectarse con los docentes, así como un 65 % opina que su hijo/a tampoco tuvo dificultades para manejar el ordenador durante las clases virtuales.

Sin embargo, se observan opiniones más diversas cuando se consulta si sus hijos/as contaron con suficiente apoyo durante las clases virtuales (40 % de acuerdo y 35 % en desacuerdo). También sobre la creencia de si su hijo/a se sintió bien durante las clases virtuales (45 % de acuerdo y 20 % en desacuerdo) y si consideran que los especialistas se preocuparon por el bienestar de su hijo/a (45 % de acuerdo y 25 % en desacuerdo).

**Tabla 8. Estadísticos descriptivos dimensión 1-familias**

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4	Ítem 5	Ítem 6
Media	3	4.25	4.15	2.30	3.60	3.15
Moda	1	5	5	1	5	4
Dev. Típ.	1.48	1.06	1.30	1.55	1.27	1.30
	Ítem 7	Ítem 8	Ítem 9	Ítem 10	Ítem 11	Ítem 12
Media	3.30	3.10	3	3.20	3.85	3.15
Moda	3	3	3	3	5	5
Dev. Típ.	1.38	1.29	1.41	1.15	1.22	1.49

#### **Dimensión 2:** Percepción de las familias tras la docencia virtual

Una mayoría de familias participantes (60 %) señala que los maestros/as no les consultaron, ni a ellos/as ni a sus hijos/as, sobre qué mejorarían de las clases virtuales.

No obstante, un 40 % considera que los docentes no usan más la tecnología en las aulas tras la experiencia virtual, mientras que un 30 % considera que sí. Asimismo, el 50 % cree que su hijo/a ha aprendido más sobre el uso del ordenador o tableta después de la virtualidad.

**Tabla 9. Estadísticos descriptivos dimensión 2-familias**

	Ítem 13	Ítem 14	Ítem 15	Ítem 16
Media	2.9	3.5	3.15	2.25
Moda	3	2	4	1
Desv. Típ.	1.29	1.14	1.30	1.29

**Entrevista.**

La mayoría de las familias participantes (65 %) indica que sus hijos/as sí recibieron apoyo durante las clases virtuales, pero, de estos, el 23 % explica que, aunque sí recibieron apoyo, este fue insuficiente. Mientras que el 35 % restante considera que no recibieron ningún tipo de apoyo.

En cuanto al incremento del uso de la tecnología por parte de sus hijos/as después del confinamiento, la opinión de las familias se encuentra dividida. La mitad considera que sí mientras que, la otra mitad, opina que no.

Además, la mayoría (75 %) opina que a sus hijos/as no les faltan conocimientos sobre tecnología, aunque un 25 % de estos aclara que han sido ellos/as mismos/as quienes se han ocupado de formar a sus hijos/as. El 25 % que considera que a sus hijos/as les faltan conocimientos sobre los recursos tecnológicos, señala que este se debe a sus necesidades educativas y a una posible incorporación tardía de la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as.

Un 30 % de las familias se considera satisfecho con la enseñanza virtual y no cambiaría ningún aspecto de esta, frente a un 10 % que no está satisfecho y lo cambiaría todo. Los aspectos que indican que se pueden mejorar son: aumentar contacto entre alumnado y profesorado, aumentar contacto entre compañeros/as, grupos más reducidos, mayor número de videollamadas, mejorar formación digital del profesorado, facilitar recursos tecnológicos al alumnado y familias, mayor flexibilidad en la realización de las tareas y realizar tareas más visuales.

Se solicitó a los familiares que señalaran los tres adjetivos que mejor describieran su experiencia durante la docencia virtual, así como las tres emociones y/o sentimientos que mejor describieran cómo se sintieron durante este tiempo de virtualidad. Estos resultados se presentan en la tabla 10.

**Tabla 10. Descripción de la experiencia de las familias mediante adjetivos y emociones**

Adjetivos	Nº de veces elegido	% de elección	Emociones y sentimientos	Nº de veces elegido	% de elección
Escasa	8	13,56 %	Estresado/a	8	17,02 %
Correcta	7	11,86 %	Satisfecho/a	8	17,02 %
Estresante	6	10,17 %	Preocupado/a	7	14,89 %
Agradable	6	10,17 %	Tranquilo/a	7	14,89 %
Tranquila	6	10,17 %	Indignado/a	5	10,64 %
Triste	5	8,48 %	Confiado/a	5	10,64 %
Extraña	4	6,78 %	Triste	3	6,39 %
Interesante	4	6,78 %	Enfadado/a	2	4,25 %
Difícil	3	5,09 %	Feliz	1	2,13 %
Desagradable	3	5,09 %	Sorprendido/a	1	2,13 %
Normal	3	5,09 %			
Maravillosa	1	1,69 %			
Angustiosa	1	1,69 %			
Horrible	1	1,69 %			
Pérdida (de tiempo)	1	1,69 %			
Total elecciones	59	100 %	Total elecciones	47	100 %

### **Cuestionario alumnado**

Los resultados obtenidos muestran que al 100 % del alumnado le gusta estar en clase con sus compañeros/as, trabajar con su profesorado de apoyo en su aula de referencia, usar el ordenador y/o tableta, además de que les gustaría usar más tanto el ordenador como la tableta, así como aprender más sobre su uso. El 100 % también coincide en que tuvo que realizar tareas en casa durante el confinamiento con su ordenador y/o tableta.

Sin embargo, se encuentra una opinión más dividida (50 % sí y 50 % no) cuando se les pregunta si tienen ordenador o tableta en su aula y si tienen contraseña para usar el ordenador o tableta en clase. Un 60 % afirma recordar las contraseñas del ordenador o tableta y le gustaron las clases virtuales, destacando un 80 % al que no le resultó difícil usar el ordenador o tableta para dichas clases.

Además, destacar que el 90 % contaba con ordenador o tableta en su casa, el 60 % tuvo clases mediante videollamadas y para el 90 % la experiencia de tener clase virtual fue agradable.

### **Entrevista**

Se pidió al alumnado que seleccionase tres palabras que mejor definieran cómo se sintió durante las clases desde casa (ver tabla 11).

**Tabla 11.** *Sentimientos expresados por el alumnado*

Emociones y sentimientos	Nº de veces elegido	% de elección
Normal	5	19,22 %
Tranquilo/a	4	15,38 %
Preocupado/a	4	15,39 %
Interesado/a	3	11,54 %
Perdido/a	2	7,69 %
Alegre	2	7,69 %
Cansado/a	2	7,69 %
Enfadado/a	1	3,85 %
Emocionado/a	1	3,85 %
Asustado/a	1	3,85 %
Interesado/a	1	3,85 %
Total elecciones	26	100%

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

Conscientes de que el hecho de contar con una muestra pequeña impide asegurar una distribución representativa o obtención de relaciones o la generalización de resultados, a continuación se exponen la discusión y conclusiones extraídas del estudio.

### **Percepción del profesorado**

Como muestran los resultados obtenidos, la mayoría de docentes consultados, aunque no se sienten incómodos/as utilizando recursos tecnológicos en las clases, señala que no recibió formación digital durante su período de formación inicial y que no se siente preparado para resolver dificultades que puedan surgir con el uso de este tipo de recursos en sus aulas.

Estos resultados coinciden con los señalados en estudios previos, como Fernández-Cruz et al. (2018), Cabero y Martínez (2019) o Muñoz y Cubo (2019) en los que ya se indicaba que España es uno de los países de la Unión Europea que más ha invertido en formación y, sin embargo, en las encuestas los docentes afirman que no están formados para su utilización educativa. Coincidimos con estos autores en que no cabe duda de que la formación que tengan es determinante, por una parte, para que las utilicen en su práctica profesional y, por otra, para que lleven a cabo usos más innovadores de ellas.

En relación con el apoyo educativo que han dado a su ACNEAE, tanto antes como durante el período de docencia virtual, destaca que la mayoría de docentes consultados afirma usar material manipulativo con su alumnado. Este aspecto puede deberse a que, generalmente, este tipo de materiales ya se tienen elaborados, con el consiguiente ahorro de tiempo que ello supone, además de que se sienten más cómodos trabajando con recursos de los que ya conocen sus resultados de aprendizaje.

En esta línea, autores como Viera (2021) hablan de tecnófobos y tecnófilos, refiriéndose a aquellos docentes que huyen del uso de los recursos tecnológicos, frente a aquellos que muestran una clara predisposición a su empleo en las aulas. De hecho, los resultados muestran que no hay un acuerdo entre los docentes sobre si realizan todo lo posible por desarrollar la CD de sus estudiantes. También, llama la atención que no se realizara ningún análisis y evaluación exhaustivos acerca del proceso educativo de los ACNEAE.

### **Percepción de las familias**

Según las familias, el alumnado sí contó tanto con una red de conexión estable a Internet como con recursos tecnológicos durante el confinamiento, además de no haber tenido dificultades para manejar dichos recursos. Esta cuestión contradice la preocupación mostrada en algunos estudios en los que se trata la brecha y la CD (Doval, 2011; García et al., 2020).

También según las familias, los ACNEAE no contaron con el apoyo adecuado y necesario durante el confinamiento y estos no se sintieron bien durante dicho período, lo que se contradice con resultados de otros estudios previos, en los que las familias afirman que sus hijos/as se sintieron bien durante el confinamiento (Rodríguez, 2020). No obstante, los docentes no se preocuparon por el bienestar de los ACNEAE.

Resulta interesante que, según la mayoría de las familias, los ACNEAE usan más los recursos tecnológicos en sus casas tras el confinamiento. Sin embargo, estos nuevos conocimientos sobre tecnología han sido aprendidos en casa, no en las aulas. Este aspecto vuelve a confirmar la necesidad de trabajar la CD en el aula (Azorín y Arnaiz, 2013; Galiano et al., 2015; Soto, 2007).

### **Percepción del alumnado**

A pesar de que todos los estudiantes afirman saber usar los recursos tecnológicos (ordenador y tableta), no todos ellos los tienen en sus aulas, aunque sí en sus respectivas casas. Además, les gusta usar los recursos tecnológicos, por lo que desearían aprender más sobre estos y emplearlos más a menudo en sus aulas, lo que viene a confirmar que el uso de las TAC motiva al alumnado (Amores y de Casas, 2019).

Resulta llamativo que no todos los ACNEAE recibieron clases virtuales a través de videoconferencias durante el confinamiento y, a los que sí las tuvieron, les resultó fácil acceder a ellas a través de los recursos tecnológicos, al contrario de lo que opina el profesorado.

## Emociones y sentimientos

Relacionamos de manera resumida las respuestas de cada grupo (profesorado, familias y alumnado) acerca de las emociones o sentimientos despertados durante el período de clases virtuales (ver tabla 12).

**Tabla 12.** *Emociones profesorado, familias y alumnado*

Grupo	EMOCIONES	
	Positivas	Negativas
Profesorado	Confianza	Preocupación
	Tranquilidad	Estrés
	Satisfacción	Tristeza
	Sorpresa	Indignación
		Angustia
Familias	Satisfacción	Estrés
	Tranquilidad	Preocupación
	Confianza	Indignación
	Felicidad	Tristeza
	Sorpresa	Enfado
Alumnado	Normalidad	Preocupación
	Tranquilidad	Confusión
	Interés	Cansancio
	Alegría	Enfado
	Emoción	Miedo
		Estrés

Por un lado, el profesorado y las familias se han llegado a sentir de manera muy similar durante esta experiencia. Por otro lado, en el caso del alumnado encontramos la elección de emociones que no han sido marcadas por ninguno de los otros dos grupos como, por ejemplo, “alegría” e “interés”. Es decir, esta experiencia virtual fue vivida de manera distinta por los estudiantes, aunque en todos los casos hay un número similar de emociones que podrían considerarse negativas y positivas.

Los resultados coinciden con los observados en otras investigaciones (Díez y Gajardo, 2021; Gómez et al., 2020; Hortigüela et al., 2020; Nivelá et al., 2020) en las que se ha detectado una falta de autonomía del alumnado con necesidades educativas y de conocimiento de las familias en materia de tecnología, además de dificultades durante el período de confinamiento. Otros estudios (Fernández-Sánchez et al, 2021) también exponen la insatisfacción de las familias en relación a la comunicación mantenida con el equipo educativo del alumnado, algo que también se observa en este trabajo.

Tras todo lo expuesto, se puede concluir que la experiencia de estudiar desde casa se ha tratado de una experiencia productiva y medianamente agradable para el alumnado con necesidades educativas. Sin embargo, la percepción de sus padres y madres y del profesorado es bastante distinta, puesto que observaron brechas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos estudiantes, señalando una falta de apoyo educativo durante este período.

Tanto familias como docentes reconocen que no se llevó a cabo un análisis y evaluación posteriores, en el que se incluyese al propio alumnado y su familia, cuyo objetivo podría haber sido compensar las necesidades surgidas durante este período, así como mejorar todos aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje de estos estudiantes. No obstante, sí se observa una

mayor predisposición al uso de la tecnología en las aulas por parte del profesorado PT y AL, así como un mayor uso de este tipo de recursos en sus casas por parte del alumnado.

### Limitaciones y prospectiva

No obstante, deben considerarse las limitaciones con que ha contado este estudio. Por un lado, habría sido interesante analizar una muestra más amplia, buscando así una mayor posibilidad de generalización de los resultados. La situación de pandemia en la que se ha desarrollado este estudio ha impedido el contacto más personal con los sujetos, provocando muestras difícilmente accesibles. También habría sido interesante analizar los resultados de este estudio cruzando los datos con variables como, por ejemplo, la edad, sexo, curso y tipo de centro educativo.

Por ello, se proponen, como futuras líneas de investigación, aumentar la muestra, no solo en la Comunidad, sino también a nivel nacional o internacional, de modo que los resultados puedan ser comparados. También resultaría de interés extraer aquellas buenas prácticas que se hayan seguido durante el período de confinamiento en diferentes zonas geográficas.

Como conclusión, destacar la importancia de seguir investigando sobre la enseñanza que reciben los ACNEAE, sobre todo en aquellas situaciones en las que estos pueden estar o encontrarse más vulnerables. Se destaca la importancia de desarrollar la CD de toda la comunidad educativa, puesto que se ha podido comprobar durante el confinamiento que estas habilidades resultan completamente necesarias, sobre todo para aquellos estudiantes que cuentan con necesidades más concretas, evitando así que este alumnado se vea excluido. Es importante poder asegurar su inclusión íntegra en la sociedad digital de la que forman parte.

### REFERENCIAS

- Albert, M. J. (2009). *La investigación educativa. Claves teóricas*. McGraw Hill.
- Amores, A. J. y de Casas, P. (2019). El uso de las TIC como herramienta de motivación para alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Estudio de caso español. *Hamut'ay*, 6(3), 37-49.
- Azorín, C. M. y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 14-29.
- Cabero, J. y Martínez, A. (2019). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación inicial de los docentes: modelos y competencias digitales. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(2), doi: 10.30827/profesorado.v23i3.9421.
- Cabezas, M., Casillas, S. y Pinto, A. M. (2014). Percepción de los alumnos de Educación Primaria de la Universidad de Salamanca sobre su competencia digital. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (48), 1-14, doi: 10.21556/edutec.2014.48.156
- Campos, A. (2014). *Métodos mixtos de investigación. Interpretación de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Ed. Magisterio.
- Colás, P., Conde, J. y Reyes, S. (2017). Competencias digitales del alumnado no universitario. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 16(1), 7-20, doi: 10.17398/1695-288X.16.1.7
- Creswell, J. W. et Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cubo, S., Martín, B. y Ramos, J. L. (2020). *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (6ª ed). Pirámide.
- Díez, E. J. y Gajardo, K. (2021). Repensar la educación online durante el confinamiento: la visión de las familias de Castilla y León. *Revista de Investigación en Educación*, 19(1), 25-41, doi: 10.35869/reined.v19i1.351
- Doval, M. I. (2011). Tecnologías de apoyo a la diversidad en la escuela inclusiva. En M. Cebrián y M. Gallego (Eds.), *Procesos educativos con TIC en la sociedad del conocimiento* (pp. 45-58). Pirámide.
- Escalante, E.L.; Herrón, M.; Aguirre, C.E. y Ferrer, M.A. (2020). Métodos mixtos en la investigación socioeducativa. En F.J. Pozo (Comp.), *Intervención educativa en contextos sociales* (pp. 133-210). Universidad del Norte.
- Escudero, C.L. y Cortez, L.A. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ed. UTMach.
- Fernández-Cruz, F. J., Fernández, M. J. y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1*, 21(2), 395-416, doi: 10.5944/educxx1.17907
- Fernández-Fernández, C. R., Martínez, J. A., Berral, B. y Cena, C. (2020). Riesgos de los discentes durante un período de confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (Ed.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 49-60). Dykinson.

- Fernández-Sánchez, M. J., Pérez, L. y Sánchez, S. (2021). Escuela pública y COVID-19: dificultades socio-familiares de educación en confinamiento. *Publicaciones*, 51(3), 463-479, doi: 10.30827/publicaciones.v51i3.15981
- Galiano, L., Sanz, P. y Tárraga, R. (2015). Análisis del conocimiento, uso y actitud de las TIC por parte de Maestros de Educación Especial. *ReiDoCrea*, 4(44), 359-369, doi: 10.30827/Digibug.38588
- García, N., Rivero, M. L. y Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Hekademos: revista educativa digital*, (28), 76-85.
- Gisbert, M., González, J. y Esteve, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *RIITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (0), 74-83. doi: 10.6018/riite2016/257631
- Gleason, C., Valencia, S., Kirabo, L., Wu, J., Guo, A., Carter, E. J., Bigham, J. P., Bennett, C. L. y Pavel, A. (26-28 de octubre de 2020). Disability and the COVID-19 Pandemic: Using Twitter to understand accessibility during rapid societal transition. Conference on Computers and Accessibility. Conferencia presentada en el 22nd International ACM SIGACCESS, [Congreso virtual]. Grecia, doi: 10.1145/3373625.3417023
- Gómez, O., Rodríguez, J. y Cruz, P. (2020). La competencia digital del profesorado y la atención a la diversidad durante la COVID-19. Estudio de caso. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 483-502.
- Gómez-Gerdel, M. A. (2020). El Cerebro Pleno del Niño/a: La Labor de un/a Maestro/a de Educación Inclusiva con las Familias en Tiempos de Confinamiento. Una Reflexión Educativa. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3e), 1-10.
- Hall, R., Atkins, L. y Fraser, J. (2014). Defining a self-evaluation digital literacy framework for secondary educators: the DigiLit Leicester Project. *Research in Learning Technology*, 22, doi: [10.3402/rlt.v22.21440](https://doi.org/10.3402/rlt.v22.21440)
- Hernández, R., Hernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Hinojo, F. J., Gómez, G., Rodríguez, C. y Estévez, M. (2020). Impacto del COVID-19 en el alumnado con necesidades educativas especiales. En I. Aznar, M. P. Cáceres, J. A. Marín y A. J. Moreno (Ed.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 26-31). Dykinson.
- Hortigüela, D., Pérez, A., López, M., Manso, J. y Fernández, J. (2020). Familias y docentes: Garantes del aprendizaje durante el confinamiento. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 353-370. doi: 10.15366/riejs2020.9.3.019
- López, M. C. y Yotagrá, N. M. (2019). Las TIC como mediadoras del aprendizaje en niños y niñas con necesidades educativas especiales en los grados de transición y primero. *Revista Senderos Pedagógicos*, (10), 121-143.
- Lores, B., Sánchez, P. y García, M. R. (2019). La formación de la competencia digital en los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(4), 234-260. doi: 10.30827/profesorado.v23i4.11720
- Martínez, R., Castellanos, M.A. y Chacón, J.C. (2014). *Métodos de investigación en Psicología*. EOS Universitaria.
- Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, (L, núm. Esp.), 343-352. doi: 10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.119
- Montes de Oca, T. (2017). La escuela frente a la generación millennials. *Revista científica de educación y comunicación*, 1(14), 115-121. doi: 10.25267/Hachetepe.2017.v1.i14.10
- Muñoz, E. y Cubo, S. (2019). Competencia digital, formación y actitud del profesorado de Educación Especial hacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 23(1), 209-241. doi: 10.30827/profesorado.v23i1.9151
- Muñoz, J. L. y Lluch, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3e), 1-15.
- Nivela, M. A., Molina, C. J. y Campos, R. J. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(6), 18-23.
- Pérez, G. (2011). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. La Muralla.
- Porto, A. M., Gerpe, E. M. y Mosteiro, M. J. (2017). Panorámica, en cifras, de la situación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. *Revista de estudios e investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 142-150, doi: [10.17979/reipe.2017.4.2.3115](https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3115)
- Real Decreto 463/2020, de 20 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. (2020). Boletín Oficial del Estado, 67, sec. I, de 14 de marzo de 2020 (pp. 25390-25400).
- Rodríguez, P. (2020). Alumnos de necesidades educativas especiales, en casa por el COVID-19: experiencias que nos descubren vidas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-11.
- Rodríguez, J. y Gómez, O. (2021). La atención a la diversidad durante la COVID-19: revisión legislativa de las medidas según LOMCE. *Vivat Academia. Revista De Comunicación*, 154, 1-19, doi: 10.15178/va.2021.154.e1241
- Roig-Vila, R. (Coord.) (2016). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Octaedro.
- Soto, F. J. (2007). Nuevas Tecnologías y atención a la diversidad: oportunidades y retos [Archivo PDF]. Recuperado de <http://www.niee.ufrgs.br/eventos/CIIEE/2007/pdf/CE-%20143%20%20Espana.pdf>
- Viera, I. (2021). La tecnología educativa en el proceso de formación docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0.*, 10(2), 5-12, doi: 10.37843/rted.v10i2.206.