

El técnico de apoyo educativo en la educación a distancia con alumnado adulto con trastorno mental: oportunidades para una educación inclusiva

Josep Cazorla Palomo

Universitat Oberta de Catalunya
jcazorlap@uoc.edu

Esther Lobo Polidano

Servicio de Salud Mental y Adicciones,
Badalona Serveis Assistencials
elobo@bsa.cat

Urrutiko helduentzako hezkuntza aukera gisa deskribatzen da, ikasleen premia indibidualei erantzuten baitie. Modalitate honek ikaslearengan jartzen du ikaskuntza-prozesuaren erantzukizuna, atazak autoerregulatuz. Ikerketa hau buru-nahasmendua diagnostikatu zaien ikasleen beharretara eta osasun-zerbitzu bateko hezkuntza-laguntzako teknikari bat sartzearen onuretara hurbiltzen da. Erabilitako metodologia kualitatiboa da, eta aukeratutako tresna, elkarrizketa erdiegituratua. Landa-lanean, Badalonako osasun mental komunitarioko zerbitzu espezializatu bateko ikasleek eta Institut Obert de Catalunyako irakasleek parte hartu dute. Lortutako datuak aztertuta ondorioztatu ahal izan denez, urrutiko hezkuntzan aurrez aurreko laguntza eta laguntza emateak prestakuntzari eustea, arrakasta akademikoa eta ikasleek beren bizi-proiektua lantzea ahalbidetzen duten teknikak eta trebetasunak eskuratzeari errazten du.

Gako-hitzak:

Hezkuntza inklusiboa, urrutiko hezkuntza, helduentzako hezkuntza, aniztasunarekiko arreta, osasun mentala, hezkuntza-euskarriko teknikaria.

La educación para adultos a distancia se describe como una oportunidad, ya que responde a las necesidades individuales del alumnado. Esta modalidad coloca la responsabilidad del proceso del aprendizaje en el estudiante mediante la autorregulación de las tareas. La presente investigación se aproxima a las necesidades del alumnado diagnosticado con trastorno mental y los beneficios de la inclusión de un técnico de apoyo educativo de un servicio de salud. La metodología utilizada es cualitativa y la herramienta escogida, la entrevista semiestructurada. En el trabajo de campo, ha participado alumnado de un servicio especializado de salud mental comunitaria en Badalona y profesorado del Institut Obert de Catalunya. El análisis de los datos extraídos ha permitido concluir que el apoyo y acompañamiento presencial en la educación a distancia favorecen el mantenimiento en la formación, el éxito académico y la adquisición de técnicas y habilidades que permiten que el alumnado elabore un proyecto vital propio.

Palabras clave:

Educación inclusiva, educación a distancia, educación para adultos, atención a la diversidad, salud mental, técnico de soporte educativo.

1. Introducción

El presente artículo tiene como finalidad analizar la inclusión del técnico de soporte educativo en la modalidad de educación a distancia para adultos con trastorno mental, durante el curso 2022-2023, en el contexto del Servicio de Rehabilitación Comunitaria Badalona. La Unesco (2021) destaca cómo, a pesar del reconocimiento del derecho a la educación, persisten barreras estructurales y sociales que dificultan la plena participación de las personas con discapacidad en los sistemas educativos, especialmente en contextos de educación a distancia. En este marco, los objetivos que guían esta investigación buscan comprender cómo la figura del técnico de soporte puede potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificando las necesidades educativas específicas de estas personas y valorando el efecto del acompañamiento presencial en su motivación, autoestima y organización del estudio. Además, se pretende analizar la coordinación entre los servicios de salud mental y el sistema educativo, promoviendo un modelo de intervención interdisciplinar que sea más efectivo y cercano a las necesidades del alumnado.

Este enfoque se sustenta en la reflexión sobre el derecho universal a la educación y cómo, a pesar de los avances normativos y sociales, persisten desigualdades estructurales que limitan la plena inclusión de las minorías, en particular de las personas con trastornos mentales. La sociedad actual, marcada por cambios económicos, tecnológicos y paradigmáticos en los modelos educativos, prioriza la eficiencia y la productividad sobre el reconocimiento de las capacidades humanas y la diversidad (Nussbaum; 2006; Unesco, 2021). La imposición de valores y normas excluye, en muchas ocasiones, a quienes no se ajustan a esos estándares, dificultando su acceso a oportunidades educativas y fomentando la desigualdad. Así pues, el modelo educativo es un claro reflejo de la sociedad actual, en la que persevera el principio de la asimilación de la diferencia y de las minorías, que se ha trazado mediante la imposición y la transición a escuelas e institutos de valores, normas, metodologías y conceptos (Escarbajal Frutos *et al.*, 2012). En este contexto, la figura del técnico de soporte educativo puede resultar clave para reducir estas barreras, ofrecer apoyos personalizados y promover una verdadera inclusión social y educativa para los adultos con trastorno mental en modalidad a distancia.

2. El tránsito en los modelos educativos

Amartya Sen (1988) indicó que el género humano parte de la desigualdad intrínseca en su definición, al encontrarse atravesado por factores ambientales que lo constituyen como heterogéneo, regulan el acceso a los derechos y que, consecuentemente, condiciona las posibilidades de desarrollar las capacidades. Así pues, se puede entender que la negación del derecho a la educación por ser diferente, y no por falta de

habilidades, limita las oportunidades y reduce una parcela de libertad, la de la autodeterminación en la educación.

En concreto, la evolución histórica que ha vivido la educación en nuestro sistema educativo, así como las modificaciones legislativas que se han implantado con el objetivo de garantizar el éxito en la educación, se ha basado en la segregación total de aquellas personas que no cumplen los requisitos estándares, para pasar posteriormente a la educación especial, la integrada y finalmente, a la inclusiva. Según Parra-Dussan (2010), esta evolución en la concepción del objeto de la educación con discapacidad ha transitado desde la omisión, la reclusión, la clasificación, la segregación y la normalización hasta el reconocimiento de la diversidad de cada alumno. Estas afirmaciones se sustentan en los diferentes modelos de la atención a la discapacidad: el modelo *cut out*, el biomédico o rehabilitador y el social. El primero considera a las personas con discapacidad como seres inferiores que deben suprimirse por el bienestar de la comunidad. El biomédico o rehabilitador los interpreta como una enfermedad que debe tratarse y que obliga a los individuos a adaptarse a las exigencias de la comunidad. Finalmente, se ha acabado reconociendo como imprescindible el enriquecimiento que supone la participación en la sociedad de todas las personas que la forman, así como la inclusión de la diversidad y la diferencia que aportan los sujetos con discapacidad, siendo el máximo exponente de esta filosofía el modelo social (Barton, 2018; Oliver, 2004; Palacios y Románach, 2006).

En el cuadro 1, se muestran los principios de los tres principales modelos teóricos en relación con la diversidad de las sociedades, según su perspectiva y comprensión.

Bajo este prisma, puede afirmarse que esta línea del pensamiento del modelo social quiere responder a las diferentes situaciones educativas que las personas con discapacidad puedan encontrarse, evitando la estigmatización o el bloqueo de su desarrollo de aprendizaje, de la misma forma que salvaguarda la promoción de su plena participación en la vida social, política y educativa (Nussbaum, 2006; Artilles *et al.*, 2016). Dado que la educación inclusiva es aquella que considera su objeto de enseñanza a toda la comunidad educativa, independientemente de su condición, se adapta a las necesidades de todo el alumnado y profesorado, por lo que no exige requisitos de acceso para hacer efectivo el derecho a la educación (Parra-Dussan, 2010). De esta forma, releva la educación especial a aquellos casos catalogados como muy graves y que necesitan una elevada intensidad de apoyo educativo y medidas curriculares, metodológicas, organizativas o psicopedagógicas altamente individualizadas¹.

¹ Para el caso de Cataluña, véase el Decreto 150/2017.

Cuadro 1. Comparación del modelo "cut out", el modelo rehabilitador o biomédico y el modelo social		
Modelo <i>cut out</i>	Modelo rehabilitador o biomédico	Modelo social
Es una perturbación y es necesario suprimirla, en aras del equilibrio social.	Limitaciones estructurales, impera la adaptación al medio social para llegar a la normalización.	La sociedad debe velar por la eliminación de barreras y brindar una adecuada equiparación de oportunidades.
La deficiencia es una construcción, un modo de opresión que justifica su exclusión social.	La discapacidad es una construcción y un modo de opresión.	La diversidad forma parte de la sociedad y la enriquece.
La participación social se omite y no se contempla, por considerarse las personas con discapacidad inferiores e incapaces.	En la participación social se excluye a quienes no cumplen con las expectativas marcadas por los estándares normativos.	Todos los sujetos son imprescindibles en la contribución de la sociedad.
Papel pasivo: las respuestas a las situaciones que crean dificultades u oportunidades de acceso son fruto de la beneficencia y la caridad, con el propósito de perpetuar el aislamiento.	Papel pasivo: las respuestas están diseñadas por profesionales, sobre la base de un diagnóstico.	Papel activo: las respuestas son elaboradas con la participación de las personas a las que van dirigidas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Palacios y Bariffi (2007)

2.1. Educación inclusiva

Una de las primeras reformas jurídicas del derecho a la educación se encuentra en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), donde se incluyen principios relacionados con la igualdad de oportunidades en el acceso y desarrollo de la personalidad humana, que amparan los principios democráticos de convivencia como son el respeto, la comprensión, la tolerancia, las libertades y los derechos humanos (Gómez-Jiménez, 2021). Otra modificación que constituye el marco jurídico internacional se encuentra en la resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas llamada Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993), ratificada por la Unesco (2021), que vela por que los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad tengan derecho a la igualdad de oportunidades de educación, en los diferentes niveles y entornos interdisciplinarios, y por que su educación sea una parte integrada del sistema de enseñanza.

Siguiendo esta visión, en 2006, se aprobó la Convención Internacional de la ONU, que tiene como propósito la erradicación de las barreras y desigualdades que limitan la participación en igualdad de condiciones educativas de las personas a las que se llama discapacitadas, y que en España se aprobó y ratificó en mayo de 2008 (Barton, 1998 y 2018; Palacios, 2008; Carralero *et al.*, 2020; Cazorla, 2020). En particular, en su artículo 24, dedicado

exclusivamente a la educación de las personas con discapacidad, se especifican una serie de recomendaciones para asegurar el acceso a y el mantenimiento en la educación —tanto primaria y secundaria como superior y para adultos—, con el objeto de facilitar el aprendizaje a lo largo de la vida, sin discriminación y en igualdad de condiciones (García-Barrera *et al.*, 2021). Por esta razón, la Agenda 2030 recoge la magnitud y complejidad de la transformación de los sistemas educativos de los países firmantes, lo que requiere la aplicación de recursos y sistemas esenciales para garantizar el aprendizaje gratuito y de calidad, así como ajustes, apoyos y medidas para responder a las necesidades individuales y personales del alumnado con discapacidad, y, a su vez, facilitar su desarrollo académico, cultural y social (Crosso, 2014; Coll, 2016; Unesco, 2021; Godoy-Martín, 2022).

En Cataluña, el Decreto 50/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, prevé en sus artículos 9 y 19 las medidas y soportes adicionales del alumnado más allá de las enseñanzas obligatorias, señalando que las escuelas de adultos presenciales o a distancia deben orientarse a la obtención del título de graduado en ESO, por lo que el alumnado debe recibir el soporte adecuado y adaptado a su situación y, especialmente, como continuidad en el plan de apoyo individualizado, por lo que debe hacerse constar en el expediente académico en caso de que el alumno tenga un certificado de discapacidad y así lo requiera.

2.2. Educación para adultos, la asignatura pendiente

La educación para adultos es la asignatura pendiente del sistema educativo. Por esta razón, la Unesco, conjuntamente con la ONU, organizó en 2019 un acto llamado el "Amigo invisible: educación de adultos y los objetivos de desarrollo sostenible", con el propósito de resaltar la baja representatividad, la amplitud y el alcance de este hecho en el marco de del cuarto objetivo de desarrollo sostenible de la Unión Europea (Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022). Para Ramírez y Víctor (2010), así como para Duk y Murillo (2018), esta situación se debe a que la educación para adultos ha sido olvidada y precarizada por las políticas educativas, al encontrarse en manos de la arbitrariedad política de los Gobiernos estatales.

Así pues, en la educación para adultos confluyen factores pedagógicos y sociales que afectan a la autoestima, al estatus del alumnado y a la toma de responsabilidad del aprendizaje de sus actores, aunque varios tratados expresan su compromiso de fomentar la educación inclusiva, de oportunidades y de calidad en esta modalidad educativa (Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, 2019; Rujas, 2020; Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022).

Siguiendo esta línea de adaptabilidad que ha de fomentar la educación para adultos, y buscando responder a las distintas casuísticas, se concibió que la educación a distancia se caracterizará por su flexibilidad en cuanto a ritmos de aprendizaje y por facilitar el acceso a aquellas personas que habían sido expulsadas del sistema educativo mediante el acompañamiento individualizado del aprendizaje y el descubrimiento del cumplimiento con un horario establecido por los centros educativos (Durán y Manresa, 2019). Es decir, los estudios a distancia responden a la diversidad de perfiles del alumnado adulto, facilita su reincorporación a la formación reglada y le permite compaginar con otras responsabilidades. Esta modalidad educativa y sus características permiten mejorar su posición laboral, social y afectiva (Queralt, 2011).

Una cuestión que resaltar de la educación a distancia es que traslada el foco del aprendizaje a las actividades y experiencias que el propio alumnado debe llevar a cabo, para que así se produzca el proceso de la adquisición de los conocimientos o competencias fijadas (Jackson, 2012; González-Gómez *et al.*, 2016). Este cambio de paradigma implica que el alumnado debe asumir un papel más activo y un mayor grado de autonomía, pero también un mayor compromiso, dado que es responsable de su propio aprendizaje, mediante la interacción estudiante-contenido (Durán y Manresa, 2016; Prada, Hernández y Avendaño, 2022). Sin embargo, la formación a distancia ha presentado, en su puesta en práctica, más fracasos educativos que grandes transformaciones en las teorías del aprendizaje y en el progreso que suponen las tecnologías de la información y de la comunicación tecno-pedagógica (Correa, 2021).

Uno de los motivos detectados para Cabero *et al.* (2016) es la falta de competencias del profesorado para crear materiales y actividades en línea de calidad y motivadoras, que eviten trivializar con la implementación de una metodología organizativa que requiere la tecnología en línea. En este sentido, Cabero y Gisbert (2005) y Correa (2021) argumentan que el profesorado tiene la responsabilidad de comprometerse con los objetivos pedagógicos en la preparación de recursos y la organización sistemática de los contenidos de los estudios a distancia, así como con la adaptación de las metodologías instruccionales que respondan a las necesidades, generen habilidades de aprendizaje y sean atractivas para el alumnado.

Sin embargo, y según estudios recientes, el alumnado adulto que estudia a distancia muestra una baja cuota de autonomía en su proceso de aprendizaje, se concentran en la tarea sin realizar una revisión crítica de su aprendizaje, requieren un apoyo más intensivo con los andamiajes educativos y una mayor implicación del profesorado para afrontar y concretar los objetivos del aprendizaje (Manresa y Ramos, 2021; Prada, Hernández y Avendaño, 2022). Además, el alumnado adulto que accede a los estudios asincrónicos parte de una alineación del mercado laboral y de lo que la sociedad esperaba de ellos, al no cumplir con los estándares preestablecidos, lo cual produce agotamiento, autolimitaciones y situaciones donde el alumnado se siente superado por las cargas personales, familiares o laborales que les abocan a no concentrarse en los estudios en línea.

Un tercer obstáculo para garantizar el éxito de los entornos virtuales de aprendizaje es la creencia de que "resultan especialmente etéreos y difusos, al residir en escenarios donde se entrelazan varios canales de interacción con culturas de comunicación contrapuestas" (Celaya, Naval y Arbués, 2020: 2). Ello se debe a que los estudios a distancia dificultan la relación y comunicación profesorado-alumnado y el trabajo colaborativo entre el alumnado, al ser únicamente telemáticos, a la vez que aumenta la sensación de soledad ante la labor del aprendizaje y que relega la retroalimentación a los comentarios escritos (Saza-Garzón, 2016; Durán y Manresa, 2019; Guerrero-Parra y Herrero-Villoria, 2023).

Otro factor que limita la comunicación es la elevada ratio de alumnado que tiene asignado cada docente, que condiciona el tiempo del que dispone para producir una conversación de calidad, eficiente y real, abocándolo a la elaboración de comentarios preestablecidos, lo cual suscita dudas sobre la significatividad de las retroacciones (Manresa y Ramos, 2021). Por ello, se evidencia la necesidad de que el profesorado ofrezca una proximidad continuada que repercuta de forma positiva en la actitud del alumnado frente a los estudios, así como la necesidad de utilizar otros soportes para incrementar la percepción de presencialidad docente, que tiene una consecuencia directa en la esfera emocional del aprendizaje del alumnado (Cabero, 2006; Morris y

Chikwa, 2016; Espasa *et al.*, 2019). La representación gráfica de esta voluntad de implementación educativa podría ser una espiral, que busca la comunicación bidireccional y que se fundamenta en las relaciones dialécticas entre el objeto y el sujeto del aprendizaje (Pichon-Rivière, 1992). Esta serie de estrategias docentes tienen como finalidad sedimentar los conocimientos adquiridos e incentivar la motivación por el aprendizaje. Bajo esta voluntad de alternativas de apoyo educativo, el artículo 24 de la Convención Internacional de la ONU (2006) hace especial énfasis propiciar la efectiva participación social y la conversión en miembros plenos de la comunidad de referencia, mediante el aprendizaje de habilidades para la vida diaria. Asimismo, en ese artículo se especifica la imprescindible inclusión de otras figuras educativas que trabajen de forma coordinada en todos los niveles y que tengan la función de apoyo educativo del alumnado con discapacidad. En Cataluña, el Decreto 150/2017 va más allá y, en su artículo quinto, establece que corresponde a la administración educativa la garantía de la sectorización, es decir, el avance en la coordinación interdepartamental de los servicios educativos y sociosanitarios para asegurar una atención integral y de proximidad al alumnado, con el propósito de conseguir la transición a la vida adulta mediante la orientación y seguimiento de su itinerario formativo.

Otro desafío del contexto es el impulso de espacios de interacción positiva entre el alumnado, tanto en el aula —con el aprendizaje— como en espacios de ocio, que generen conocimiento de la diferencia y eviten guetos (Arnaiz y De Haro, 2004; Artiles *et al.*, 2016; Dosil-Santamaría *et al.*, 2023). A pesar de esta buena voluntad, la Unesco (2021) advierte que, sin una inversión que produzca un cambio de paradigma y que repercuta de forma sostenida en las creencias, actitudes y comportamientos de la comunidad en relación con la integración de la diversidad en educación, existen pocas

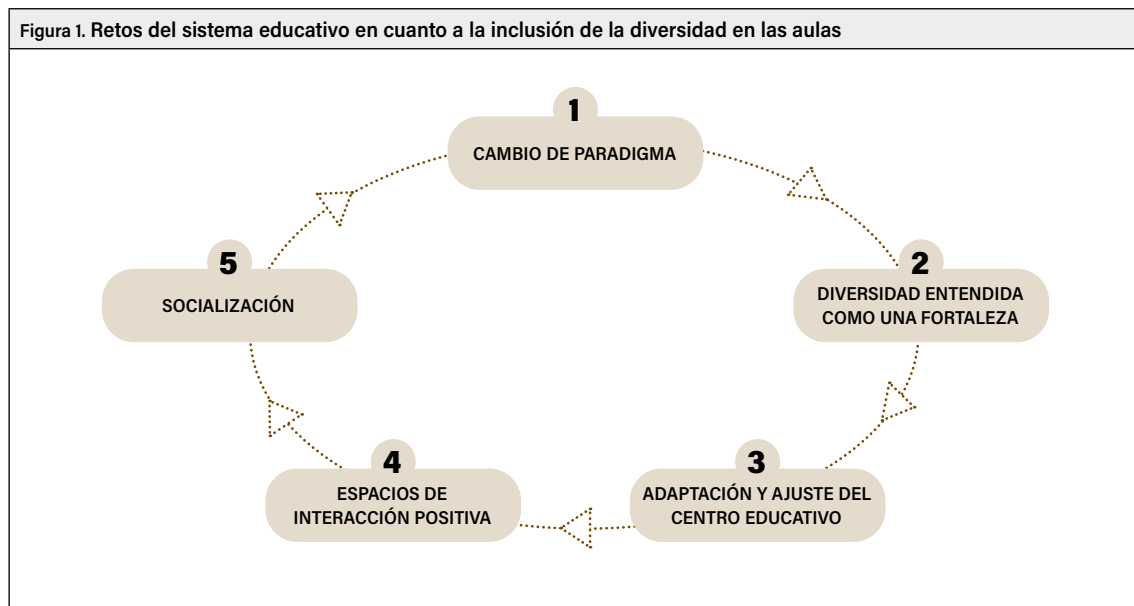
probabilidades de conseguir este hito. Por esta razón, esta misma organización, elaboró en 2017 una *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, en la que señalaba la importancia de conceptualizar la educación inclusiva como un proceso continuo que requiere movilizar a todos los actores políticos, sociales y educativos para propiciar las condiciones idóneas para llevar a cabo un aprendizaje inclusivo y una mayor comprensión de los principios de la inclusión y equidad (Duk y Murillo, 2018).

En la figura 1, se presentan gráficamente los retos del sistema educativo relativos la inclusión de la diversidad en las aulas.

2.3. ¿Quién nos ampara?

En nuestro país, varias iniciativas anteriores y posteriores han tenido como objetivo dar estas respuestas, como es el caso de la Constitución española en su artículo 27 o los ajustes que la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación articulará e implantará en el sistema educativo vigente y cómo derogará las diferentes leyes que ha regulado la materia hasta la actualidad. En concreto, el artículo 27 de la Constitución recoge, en sus puntos primero y quinto, una serie de requisitos que coinciden con la Declaración Universal de Derechos Humanos, en la que se prevé el acceso universal de la educación y unos principios ideológicos democráticos que sostuvieran el desarrollo personal y la convivencia (Hernández-Beltrán, 2008). Estos postulados se desarrollan de forma más concisa en las diferentes garantías que los poderes públicos tienen como encargo y que se cristalizan en la participación de todos los implicados en la construcción de las respuestas a las necesidades educativas. Desde esta perspectiva, pueden entenderse la inclusión de

Figura 1. Retos del sistema educativo en cuanto a la inclusión de la diversidad en las aulas



Fuente: elaboración propia

la diversidad en el aula, así como las adaptaciones curriculares o metodológicas que los y las docentes crean pertinentes para conseguir el aprendizaje óptimo del alumnado.

Otro aspecto que cabe resaltar de la Ley Orgánica 3/2020 es su voluntad de fomentar la participación del alumnado en la gestión y control de los centros educativos, como recoge su título VII (Fernández Barrera, 2005). Esta voluntad política transfiere el poder a los discentes para intervenir en las respuestas a sus necesidades o carencias detectadas, y, en cuestión de la diversidad, puede propiciar la aparición de situaciones que el resto de la comunidad educativa no se haya planteado nunca, a la vez que convierte al alumnado en agente activo de cambio social.

El propósito de la citada ley es introducir una ruptura en la cultura institucional de la educación, mediante reformas estructurales, metodológicas y curriculares, para responder a las necesidades de la población con discapacidad, así como abolir la concepción de la normalización extensa en la educación (Esteban-Bara y Gil-Cantero, 2022). El motivo es que los paradigmas educativos empleados en las últimas décadas se encuentran obsoletos, al concentrar sus esfuerzos en la enseñanza de un contenido en lugar de en el aprendizaje del alumnado (González-Olivares y Beltrán-Llera, 2010). La meta de esta reforma es reconocer las capacidades y habilidades del alumnado frente al proceso de aprendizaje y abandonar de esta forma la persistente insistencia de la homogeneización del perfil del alumnado y los prejuicios que se pueden adquirir relacionados con la discapacidad (García-Barrera, 2021).

Por esta serie de razones, la solución que se cree más conveniente es la intervención temprana, la diversificación del currículo, la inclusión y la equidad en el sistema educativo, el diseño universal del aprendizaje y la incorporación de metodologías para favorecer la adquisición de capacidades de aprendizaje y que favorezcan el desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado (Duk y Murillo, 2018; Gómez-Jiménez, 2021).

A pesar de esta propuesta para flexibilizar el sistema educativo, debe evitarse la idealización de todas las posibilidades que la actual ley de educación propone, dado que la diversificación del currículum puede suponer un detrimento de la calidad, y los contenidos del aprendizaje pueden plegarse a las demandas del mercado si se desarrollaran únicamente las competencias orientadas al desarrollo laboral. Es cierto que la finalidad de la educación es la adquisición de un aprendizaje que tiene como objetivo la inserción laboral. Sin embargo, la falta de una cultura institucional real del profesorado de los institutos de educación secundaria y los centros de educación de adultos en el dominio de la didáctica y la evolución de la enseñanza por competencias, la innovación docente y las diferentes estrategias metodológicas educativas pueden suponer un peligro para el aprendizaje del alumnado, al responder solo

a la demanda específica de contractibilidad que las personas manifiestan en un momento determinado (Quintal-Berny y Bolaños-Arias, 2021).

Otra modificación que refleja la actual ley de educación es el fomento, recogido en los títulos V y VII de la ley, de la autodeterminación y la capacidad de decisión del alumnado a la hora de elegir su itinerario formativo. Para conseguir estas metas, es imprescindible realizar una aproximación a la realidad social y detectar las necesidades más urgentes del alumnado, para aflorar la responsabilidad e implicación de su propio proceso de aprendizaje de forma activa (Ramírez y Víctor, 2010; Godoy-Martín, 2022). Esta mejora se encuentra relacionada con la derogación de los currículos rígidos que, hasta la actualidad, habían dominado el panorama educativo, y abre una serie de posibilidades de diversificación que habrá que explorar. Siguiendo esta lógica de diversificación curricular, la nueva ley educativa se concentra en la transformación del currículo, para que se concreten currículos competenciales. El propósito de este cambio es conseguir que el alumnado adquiera un aprendizaje significativo en los distintos itinerarios y niveles educativos (Gómez-Jiménez, 2021). La Ley Orgánica Modificada de la Ley Orgánica de Educación también es garante del derecho al acceso a la educación superior al eliminar las barreras existentes y mantener la oferta gratuita de los niveles obligatorios, así como el reconocimiento de las singularidades de cada alumno. Por eso, adoptará medidas organizativas, metodológicas y curriculares acordes con los principios del diseño universal de aprendizaje, que facilita el acceso a los apoyos necesarios para cada alumno (Coll, 2016).

Además, dicha ley enfatiza más que las anteriores, como la Ley Orgánica de Educación (2006) y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), la adaptación de la educación secundaria obligatoria a la realidad social, al incorporar materias como la orientación laboral y personal o valores éticos, morales y cívicos. Estos cambios persiguen preparar al alumnado para la emergencia de las competencias personales y digitales, para reducir la fractura social, así como para favorecer el aprendizaje, la participación, la proyección profesional y laboral del alumnado (Decreto 150/2017; Zubillaga y Gortázar, 2020; Esteban-Bara y Gil-Cantero, 2022). Este giro elimina los planes docentes de las materias a favor del compromiso con las competencias curriculares, aproximándose así al modelo que ha desarrollado la formación profesional desde su creación para facilitar la obtención de certificados académicos que acrediten estas competencias y faciliten la entrada en el mundo laboral.

En resumen, la Ley Orgánica Modificada de la Ley Orgánica de Educación ambiciona someter al sistema educativo actual y al cuerpo de profesorado a una secuencia de desafíos que se plasman en una serie de propuestas enumeradas hasta este punto y que persiguen la adecuación de la educación a las demandas y necesidades del alumnado y

del contexto. Así pues, esta ley plantea el reto del derecho —recogido anteriormente en la Convención de las Naciones Unidas de 198— a la inclusión total de la diversidad en el aula. Este principio rector considera toda vida humana, independientemente de su capacidad, igual de digna y valiosa que las consideradas normativas, aceptando la diferencia (Oliver, 2004; Barton, 2018). Para que el sistema educativo consiga este objetivo debe dejar de concebir y responsabilizar al alumno de su situación individual como un problema que justifica la segregación, para transmitir al profesorado el estímulo positivo que supone la inclusión de la discapacidad en el aula por el aprendizaje (Unesco, 2021).

La intención de esta alternativa es fomentar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el sistema educativo y el cuerpo docente estén predispuestos a identificar y reconocer las capacidades y la individualidad de cada alumno, más allá de su etiqueta, como una pieza clave en la constitución de toda la comunidad educativa, a la vez que favorece el desarrollo humano del aula (Parra-Dussan, 2010; Duk y Murillo, 2018). Así pues, este enfoque supone una reforma en las políticas educativas, en los centros educativos y en la práctica docente, al concentrar sus esfuerzos en la conquista de los derechos del alumnado que históricamente ha sido excluido por su diversidad con la justificación de la falta de recursos del sistema para ofrecer una respuesta (Nussbaum, 2006). A pesar de estas afirmaciones, no puede caerse en la simplificación del sistema educativo, ya que deben tenerse en cuenta los factores ambientales que pueden afectar a la disponibilidad y al despliegue de iniciativas inclusivas; además, a medida que los centros educativos se vuelvan más inclusivos, el profesorado tendrá que asumir nuevos retos para responder con mayor eficiencia a la diversidad de situaciones y perfiles que se encontrarán (Unesco, 2021). Por consiguiente, se puede considerar que la inclusión de la diversidad y la fragmentación de la concepción rígida de la enseñanza requieren que el profesorado lidere el cambio de concepción hacia su colectivo, tome conciencia de la necesidad de desarrollo profesional constante y contribuya y consolide el avance hacia la plena inclusión del alumnado.

3. Metodología

El presente artículo pretende captar, mediante la metodología cualitativa, los beneficios del soporte de la figura del técnico de soporte educativo de salud mental en la educación a distancia durante los cursos 2021-2023. Para ello, se consideró que la herramienta más adecuada era la entrevista individual en profundidad basada en un guion semiestructurado adaptado al perfil de la persona entrevistada, pues facilitaba la aproximación al objeto de estudio. Esta técnica busca un modelo de conversación fluida entre iguales y abandona la rigidez de las entrevistas estructuradas, que utilizan un intercambio formal de preguntas y respuestas (Taylor y Bogdan, 1987).

Las entrevistas realizadas fueron grabadas en audio para garantizar la fidelidad de la información recabada. Además, los participantes firmaron el consentimiento informado, en el que aceptaron participar voluntariamente y con pleno conocimiento de los principios éticos de la investigación. Para el análisis de las transcripciones, se utilizó el programa Atlas.ti, que facilitó la codificación y organización de los datos. En cuanto al enfoque analítico, las categorías de análisis fueron establecidas desde un enfoque deductivo, partiendo de teorías y marcos conceptuales previos, así como de la experiencia del propio investigador, y se aplicaron a los datos recogidos para identificar patrones y relaciones relevantes.

La muestra está compuesta por tres profesoras vinculadas al proyecto de apoyo educativo que ofrece el Servicio de Rehabilitación Comunitaria Badalona para el alumnado adulto a distancia a través del Institut Obert de Catalunya (IOC). Los otros componentes del trabajo de campo fueron diez estudiantes con diagnóstico de trastorno mental que utilizaban el citado servicio de rehabilitación comunitaria en ese momento, de un universo de doce. El criterio de inclusión fue que estuvieran realizando el curso para la obtención del graduado en ESO con el apoyo del técnico de soporte educativo y que hubieran recibido el diagnóstico al menos de tres años antes, puesto que se trataba de captar y de interpretar sus vivencias, sus impresiones y sus relatos fruto de la autocomprensión. Asimismo, también se consideró relevante que las personas candidatas cumplieran con los criterios de conciencia de su evolución de los procesos de salud y educativo, así como que se encontraran entre la mayoría de edad y los 30 años. En cuanto al criterio de exclusión, fue que no cumplieran los requisitos o se negaran a participar en el estudio.

4. Análisis

4.1. Ventajas de la educación a distancia para adultos con trastorno mental: accesibilidad, flexibilidad y autocuidado

La elección de los estudios a distancia para adultos está relacionada con la situación vital del alumnado y la evolución de su diagnóstico, así como con la posibilidad de volver a los estudios reglados mediante un sistema flexible y accesible, que les permite compaginarlos con otros compromisos o responsabilidades (Durán y Manresa, 2019). Estas ventajas que ofrece la educación en línea suponen una respuesta a las dificultades personales de adaptación a una estructura rígida y a una forma de autocuidado del alumno diagnosticado con trastorno mental, que evita así enfrentarse a situaciones que podrían desestabilizarlo, por la falta de soportes del sistema o cultura institucional:

Aunque tengan la iniciativa o la motivación para estudiar, los alumnos con trastorno mental

tienen muchas dificultades para volver a un aula presencial, por otros motivos que no son sus capacidades cognitivas o su inteligencia, que les permitiría realizar unos estudios normalizados y con el rendimiento. Pero claro, la enfermedad mental provoca esa desestructuración y la falta de hábitos para estudiar o, simplemente, matricularse. Además del peso del estigma de tener que afrontar en un aula en la que los identificarán como enfermos. (Profesora 2)

Para gran parte del alumnado diagnosticado con trastorno mental, la influencia del entorno es negativa, dado que este no comprende su diferencia, lo cual favorece que, cuando vuelven a estudiar, decidan hacerlo a distancia. El cambio más importante de esta modalidad de estudio es la personalización del aprendizaje mediante la elección, por parte del alumnado, de su itinerario formativo, con el consiguiente incremento del rendimiento académico. La educación a distancia fomenta la adecuación a cada perfil de estudiante y el principio de autonomía (Durán y Manresa, 2016; Prada, Hernández y Avendaño, 2022). Este hecho repercute en la atención a la diversidad, debido a que evita la exclusión y la estigmatización por las capacidades del alumnado, dado que el aprendizaje va ligado a ellas, y potencia la equidad en el desarrollo de las capacidades del alumnado, superando los prejuicios asociados a la diferencia. Otro aspecto que resaltar es que el trabajo por competencias permite realizar una evaluación transversal de los aprendizajes. También implica una mejor armonización en el proceso de aprendizaje, evitando de esta forma la repetición de aprendizajes y potenciar las habilidades y capacidades del alumnado, puesto que se realiza una educación integral y ajustada al alumno:

Escogí la educación a distancia porque, aparte de que porque quería compaginar con otros cursos, formaciones y otras cosas, quería también dejar de sentirme un bicho raro. En clase sentía, que molestaba y los profesores me trataban como si fuera tonto. (Alumno 1)

Mi historia en el instituto es muy negativa, sobre todo por los compañeros que me trataban mal y también a nivel formativo. Siempre hacíamos lo mismo, me bloqueaba en los exámenes y, para mí, era muy pesado ir a clase, porque había días que no me podía levantar, por la medicación. (Alumno 4)

Yo creo que no todas las personas aprenden de la misma forma y al mismo tiempo, y no puedes tratar a treinta alumnos que tiene en una clase de la misma manera, porque cada uno tiene sus capacidades y su forma de aprender. A nivel *online*, yo creo que es todo más personalizado, más individual; que, quieras o no, hay más alumnos, pero tienes esa atención que te da el técnico de soporte educativo, que, en formato presencial, no te la dan. (Alumno 5)

4.2. Desafíos y contradicciones en la atención a la diversidad en la educación a distancia para adultos

La educación para adultos en línea, como señalan Jackson (2012), Manresa y Ramos (2021) y Prada, Hernández y Avendaño (2022), predispone a que el alumnado sea el centro del proceso de aprendizaje, pues se espera que este disponga de unas competencias fruto de la maduración de la edad, que, a su vez, le permitan autorregular ese aprendizaje. Estos mismos autores añaden que las funciones del profesorado se postergan en la comunicación mediante el *feedback* de las evidencias ofrecidas y que estas sirven para demostrar la adquisición de los conocimientos. Esta premisa, aunque históricamente haya sido la más común en la educación de adultos a distancia, desconsidera las necesidades del alumnado con diversidad y el derecho de acceso en igualdad de condiciones a niveles superiores a primaria, que los diferentes tratados, normativas y leyes promueven (Unesco, 2021). Según las personas participantes en nuestro estudio, en la educación a distancia para adultos no existe recurso reglado alguno para responder a las demandas del alumnado, de lo cual se deduce una contradicción entre las políticas educativas y su concreción práctica, que no cumple con las obligaciones establecidas en la normativa:

El Departamento de Educación no está poniendo todos los apoyos necesarios para los NESE [las personas con necesidades específicas de soporte educativo]. Para un niño autista, el Departamento de Educación asigna dos horas y media de cuidadora en una escuela de primaria; [...] en una escuela de adultos, esta figura no existe, nadie acompaña en el proceso de aprendizaje. O sea, existe ese recurso, [pero] en adultos desaparece, absolutamente no hay ningún recurso para adultos. [...] En las escuelas de adultos, [...] no tenemos la figura del orientador, ni tenemos la figura del psicopedagogo; por tanto, vamos avanzando con dificultades, porque no tenemos como profesores, las herramientas para acompañar en el proceso de aprendizaje en línea de estos alumnos con necesidades educativas especiales. (Profesora 1)

Para acceder a los estudios del IOC, se necesita autonomía, y a estas personas con enfermedad mental, justamente, lo que les hace falta en este momento es esto, y necesitan el apoyo de una forma continuada de medidas o soportes para matricularse, planificarse y mantener los estudios, y es ese apoyo el que para adultos no existe. (Profesora 3)

Además, el profesorado detecta una serie de carencias del sistema que se contradicen con lo que las normativas indican con relación a la diversidad y su atención. Ello produce un agravio comparativo y de oportunidades para las personas que acceden a los estudios de estas características, agravio que puede ser entendido como una mengua del estatus de los estudios para adultos (Rujas, 2020):

Pienso que hay una desconexión entre lo que marca la normativa en relación con los alumnos con discapacidad y los recursos que disponemos, porque no podemos dar un apoyo individualizado, ya que en la enseñanza de adultos no tenemos un apoyo individualizado. No se hace un seguimiento individualizado a adultos, porque no hay recursos, no tenemos orientadores educativos que hagan este apoyo individualizado. No hay aulas más pequeñas, aulas de refuerzo, a las escuelas de adultos todos van juntos en el mismo sitio. Incluso todos los EAPs [equipos de asesoramiento psicopedagógicos], cuando llegan a bachillerato, ya no quieren seguir a los alumnos, pues ahora imagina a los adultos. (Profesora 2)

4.3. Necesidades en el apoyo educativo para adultos en formación a distancia

Para el alumnado, las barreras más relevantes para mantener sus estudios y combatir los obstáculos del sistema educativo para adultos son el acompañamiento y la proximidad en la educación en línea que les ayudan a organizar y regular su proceso de aprendizaje (Espada *et al.*, 2019; Durán y Manresa, 2019). Se pone de manifiesto la necesidad de cumplir con el apoyo y las medidas adicionales para el aprendizaje de las personas adultas con discapacidad a distancia que garantiza el Decreto 150/2017, pero que no se plasman en el sistema educativo actual:

Mis dificultades en los estudios están relacionadas con la falta de una persona más cercana que me pueda ayudar en distintos aspectos de los estudios o con alguna duda de la web o lo que sea. Estudiar *online* era algo complicado, porque no era tan cercano, y a través de los *mails* y tal, los profesores te ayudan, pero no de la forma que lo hace la técnica de soporte educativo. También me ha ayudado a mantener el ritmo y los espacios de seguimiento me ayudan a organizarme de otro modo mi trabajo. (Alumno 6)

Yo me matriculé sola y me creía que estudiar a distancia sería más fácil que ir al instituto, porque presencialmente me fue muy mal, pero nunca me ponía y tampoco tenía una rutina, me sentía sola. (Alumno 9)

Por esta razón, el sistema que se ha llevado a cabo para responder a este reto que supone el apoyo educativo a la diversidad, pasa por el tejido de una red de comunicación entre los diferentes servicios y departamentos de Educación y Salud, liderado por el técnico de apoyo educativo desde Salud, que tiene como propósito producir un cambio en la conceptualización de la educación inclusiva como un proceso continuo y sostenido en el tiempo, que requiere la implicación de los distintos agentes del territorio (Unesco, 2017 y 2021; Duk y Murillo, 2018):

Me parece muy interesante la interseccionalidad y el trabajo en red que hace el técnico de apoyo

educativo, porque utiliza la escuela de adultos para hacer el apoyo, está en contacto con la tutora colaboradora del Institut Obert de Catalunya y con los servicios centrales. Además, es un servicio de salud, por lo que da respuesta a todas las necesidades del alumnado con diversidad. El ir a la escuela de adultos es un paso más hacia la integración educativa. (Profesora 3)

Considero que el técnico en apoyo educativo hace un muy buen trabajo, es un profesional de la salud mental que sabe tratar a los alumnos, viene a la escuela de adultos, hablamos de los alumnos, y eso, como tutora del Institut Obert de Catalunya, me ayuda mucho y que, sin ese apoyo, este apoyo, estos alumnos no se sacarían el graduado de educación secundaria. (Profesora 1)

4.4. Beneficios del técnico de apoyo educativo

Las voces que expresan los beneficios que aporta el técnico de apoyo educativo son principalmente del alumnado, pero también del profesorado, al cumplir con el compromiso que las leyes y tratados tienen con la educación inclusiva, el fomento de oportunidades y de calidad del aprendizaje del alumnado con discapacidad (Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, 2019; Contreras-Villalobos y Baleriola, 2022):

Nosotros hemos tenido la experiencia de personas que, después de superar los inicios de una enfermedad mental, han estado estudiando de manera autónoma desde casa y enfrentan muchas dificultades; no logran destacar. La diferencia que supone contar con el apoyo de un técnico de apoyo educativo es muy notable. Entre quienes están solos en casa y quienes están con el técnico de salud mental, no hay color. Este acompañamiento es imprescindible, porque [estas personas] no pueden ir todavía a una escuela de adultos de forma presencial, están como en un *impasse*. (Profesora 3)

El beneficio de la figura del técnico educativo de apoyo, por mis tareas como tutora, es del 100 %, porque yo las tareas que está haciendo esta figura yo no las puedo hacer: yo puedo guiar, yo puedo acompañar al alumno en el proceso de matriculación, pedir una prórroga; pero si tiene dificultades en una tarea, yo no puedo ponerme con él, porque no son clases presenciales. Si este alumno opta por las clases presenciales, tampoco tenemos herramientas dentro de la clase para ayudarlo. Por tanto, este alumno siempre iría más retrasado que los demás y le costaría el doble de tiempo alcanzar el objetivo que el resto de la clase está alcanzando, por falta de un apoyo humano, no material, por falta de un apoyo humano, personal. (Profesora 2)

Con este apoyo, se pretende revertir el fracaso de la educación ordinaria y, consecuentemente, la descalificación social, cultural y económica que han

vivido las personas que, por su diagnóstico, han sido excluidas o aisladas de un proceso educativo propio (Queralt, 2011; Rujas, 2020). Por tanto, el técnico de apoyo educativo busca el desarrollo social del alumnado con diversidad, para propiciar la efectiva participación social y la conversión en miembros plenos de la comunidad de referencia, mediante el aprendizaje de habilidades que les permitan elaborar un proyecto propio y afrontar la vida diaria (Convención Internacional de la ONU, 2006):

La figura del técnico de apoyo educativo es totalmente para el alumno y el apoyo, en consecuencia, es para la sociedad, porque alumnos que podrían estar sin ningún tipo de titulación en nuestra sociedad, de repente se ven ayudados, se les dan herramientas, se les dan estrategias para ir avanzando, pues se le abre todo el mundo laboral; es que, si no, estos alumnos están excluidos del mundo laboral. Por tanto, el apoyo es humano para avanzar en las materias, para avanzar en los contenidos, pero para avanzar en sus propias herramientas y estrategias para sobrevivir el día a día y, por tanto, esto es un beneficio para la sociedad, porque evita que haya población aislada de la educación, no tenemos guetos. Por tanto, el técnico de apoyo educativo en adultos ayuda a integrarse en un sector de la población social y educativamente. (Profesora 1)

[Para] el enfermo mental, la verdadera rehabilitación es la inserción y la inserción muchas veces pasa por esta formación y, entonces, es básico que lo hagan [que se formen] y, más, los jóvenes. (Profesora 3)

Estos beneficios para afrontar la cotidianidad son descritos por el alumnado como una atención integral y de proximidad que, mediante la orientación y el seguimiento de su itinerario formativo, busca la emancipación y la adquisición de hábitos, funciones que responden a las carencias del sistema que expone el Decreto 150/2017:

El técnico de soporte educativo me ha ayudado a ser más proactiva en mi relación con la tutora del IOC, puesto que, cuando tenía dudas en algo del funcionamiento, me ha guiado para que le envíe un correo. En otro momento, me habría quedado paralizada, se me habría pasado el plazo y nadie lo habría sabido. Por eso, creo que me ha ayudado a aclararme con las dudas que yo tengo. Por eso, creo que me ha ayudado a estructurarme. (Alumno 10)

Yo era un caos, nunca cumplía los plazos o directamente no sabía qué había que hacer. La verdad es que me faltaba una rutina y un sitio donde ir. Gracias al técnico de soporte educativo, he aprendido, bueno no, he vuelto a ser consciente de la importancia que tiene esto para mí y mi futuro. (Alumno 2)

Además, el alumnado expresa la repercusión positiva y directa que ha experimentado en su autoestima y

en su autoconocimiento en la esfera de su proceso de aprendizaje (Espasa *et al.*, 2019). El objetivo de esa voluntad no es otro que luchar por la plena inclusión en la educación y que, consecuentemente, ello incida en las expectativas de futuro del alumnado, así como en sus capacidades más allá de la educación:

El técnico de soporte educativo me ha aportado muchos beneficios conmigo misma y saberme ver capaz de estudiar, porque es alguien que se preocupa de preguntarme cómo voy, las tareas que hago, para que no lo deje colgado. (Alumno 1)

Ahora me veo que puedo hacer cosas, afrontar nuevos retos y no depender de nadie para poder hacerlo. (Alumno 3)

Mi experiencia era muy negativa, temía volver a estudiar, pensaba que no servía y que no sabía hacerlo, pero con el acompañamiento del técnico de salud mental he podido ver que sí se y que se me da bien, me da esperanzas. (Alumno 4)

A nivel de estudiar, me he sentido muy sola. El técnico me ha ayudado, porque estudiar sola en el IOC es más complicado. El estar acompañada me ha ayudado bastante, ya que a la tutora del IOC la veo como más externa. (Alumno 7)

4.5. Funciones del técnico de apoyo educativo

En relación con sus funciones, la figura del técnico de apoyo educativo para adultos se describe como un profesional que está preparado para dar una atención emocional y psicológica a las necesidades educativas de la diversidad humana, por lo que se entiende que debe disponer de una serie de habilidades y de formación diferenciada en la materia a la del profesorado estándar (Convención Internacional de la ONU, 2006). Esta afirmación puede ser comprendida vinculándola con la formación de base del profesional, quien proviene del ámbito social y aspira a luchar contra la discriminación y a desarrollar su carrera dentro de un servicio de salud mental especializado que pretende trabajar por el reconocimiento de la diversidad como una pieza clave en la comunidad de pertenencia. También quiere reducir la fractura social, al preparar al alumnado para que desarrolle competencias personales y digitales, entre otras (Esteban-Bara y Gil-Cantero, 2022). Además, la incorporación del técnico de apoyo para adultos se comprende como una conquista hacia la transversalidad de la atención interdepartamental entre Salud y Educación, que supone un incremento en la eficiencia y la integración de la respuesta a una misma situación de un alumnado con discapacidad (Decreto 150/2017):

Las funciones que creo que debe desarrollar el técnico de apoyo educativo es el acompañamiento, sobre todo, el acompañamiento del alumnado. Y esta figura debe tener unas habilidades que no deben ser tan solo teóricas, de contenido; debe

saber cómo acercarse a los alumnos adultos con NESE, porque estos alumnos necesitan mucha motivación, vienen de momentos de su vida que han sido rechazados por el sistema educativo. Por tanto, la etiqueta de “yo no podré” ya la lleva consigo [este alumnado], como una marca muy marcada. Esta figura de los servicios no solo está destinada a brindar apoyo en el ámbito académico, sino que también responde a necesidades emocionales, psicológicas y humanas. (Profesora 1)

Pienso que la figura del técnico de apoyo educativo da una estructura, una organización, les da un espacio y les da un horario, que es muy importante para este tipo de alumno. Les ayuda a organizarse el trabajo, y el estudio, además de enseñarles todas las competencias digitales que ellos necesitan para poder hacerlo. Aparte del aspecto humano, que consiste en actuar como tutores y brindarles seguimiento durante todo el proceso, también ejercen de puente y contacto con el IOC para informar sobre su situación, gestionar prórrogas o comunicar cualquier incidencia. Este tipo de apoyo resulta ser muy importante. (Profesora 2)

La visión que aporta la técnica de apoyo educativo, al no ser profesor y ser un profesional del ámbito social que viene desde la salud mental, es muy enriquecedora, porque yo muchas veces no entiendo qué ocurre con los alumnos con diversidad, no envían correos, no preguntan, no tienen dudas, desaparece... Yo pensaba que era por desinterés, pero ahora he entendido que, claro, hay diferentes situaciones de salud que no tenemos en cuenta y que acaban en fracaso por falta de comunicación. Me ha abierto los ojos. (Profesora 3)

Sin embargo, esta concepción expresada por el cuerpo docente puede ser interpretada como la respuesta a una necesidad de cambio de modelo educativo que centra el aprendizaje en que este sea universal y significativo. Así pues, el técnico de apoyo educativo se convierte en un guía del aprendizaje de cada alumno, un guía que tiene en cuenta la diversidad. Por tanto, este profesional aplica las metodologías de aprendizaje que se centran en la adquisición de las competencias necesarias para guiar al alumnado.

Para el alumnado, el técnico en soporte educativo da respuesta individual a la vivencia de la discriminación que las personas con diagnóstico de salud mental han experimentado a lo largo de su trayectoria educativa. Por tanto, con inclusión de esta figura en la educación secundaria a distancia se asegura la voluntad del artículo 24 de la Convención Internacional de la ONU, que persigue que la educación para adultos sea accesible y continuada, así como el desarrollo personal, social y emocional del alumnado con discapacidad (Duk y Murillo, 2018; García-Barrera, 2021; Gómez-Jiménez, 2021). Dado que esta figura profesional lleva a cabo el encargo de fomentar el reconocimiento de las capacidades de cada alumno

en su proceso educativo, de forma personalizada y evita la cosificación del diagnóstico, al igual que la vivencia de ser diferente al resto. Por ello, se puede indicar que los recursos pedagógicos de la proximidad y de la presencialidad que ofrece al alumnado telemático tienen un efecto motivador en los estudios (Espasa *et al.*, 2019):

Creo que las funciones que debe hacer la técnica de soporte educativo para nosotros, las personas con un trastorno, que queremos estudiar son las de acompañar, guiar. Te pueda recomendar hacer esto, hacer lo otro. A nivel individual, el seguimiento que da no es igual que en otro instituto. (Alumno 1)

A mí personalmente, me ha ayudado bastante y me he sentido comprendida, cosa que mis experiencias anteriores en el instituto no lo habían hecho, y creo que es porque es una profesional social de salud mental. (Alumno 8)

4.6. Percepción del efecto del apoyo técnico en la educativa de adultos en línea

Los participantes en el presente estudio se muestran favorables a la inclusión de un técnico de apoyo educativo en los estudios de personas adultas a distancia, lo cual confirma que esta figura da respuesta tanto al profesorado como al alumnado con diversidad. Además de valorarse cualitativamente su atención, se comprueban los buenos resultados que presenta el alumnado en la continuidad, la participación y el rendimiento académicos, y también cómo favorece la proyección profesional y laboral del alumnado (Zubillaga y Gortázar, 2020):

El técnico educativo que está en nuestro centro es excelente, pero el número de alumnado que solicita su apoyo está creciendo y que llegará un momento que no podrá llegar a todos. Por tanto, es necesario que se incluya esta figura, que nos aporta ayuda a los docentes, pero realmente el beneficio es para el alumnado, porque cada vez el número de alumnos NESE adultos es mayor. (Profesora 1)

Una vez han estado con el técnico de apoyo educativo y han visto que eran capaces de volver a estudiar, les sube la autoestima al ver que pueden ir superando módulos y después vuelven a la escuela de adultos. [Esa] es la idea: después de la rehabilitación, vuelven a un entorno más normalizado, o muchos de ellos encuentran trabajo [y] pueden seguir estudiando en el IOC y han aprendido las habilidades para poder estudiar en línea. (Profesora 2)

Para el alumnado, la propuesta del acompañamiento de un técnico de soporte educativo aporta un plus relacionado con el simbolismo de la lucha contra el fracaso educativo y su repercusión directa en su estatus e identidad como alumnado que no cumple

con la norma institucional (Rujas, 2020). Así pues, se puede entender que el técnico de soporte educativo reduce las desigualdades de las transiciones en la vida adulta de las personas diagnosticadas con trastorno mental:

Creo que es necesario que haya más técnicos de soporte educativo, porque es guay que una persona pueda ofrecer estos servicios y que pueda acompañar a muchos chavales que lo necesitan por su diagnóstico o por su situación personal y que no se sientan unos fracasados. (Alumno 1)

Yo, la verdad, es que empecé sin muchas expectativas, por lo mal que me había ido el instituto, y la verdad es que estoy sorprendida con todo lo que he conseguido gracias al apoyo del técnico educativo. Pienso que debería ser una alternativa para nosotros, los alumnos, porque ahora tengo hambre de estudiar. (Alumno 3)

Mira, yo antes solo no me ponía nunca [a estudiar] y ahora me lo estoy sacando [el graduado en ESO] y es gracias al acompañamiento del técnico. Pienso que podré tener un futuro. (Alumno 4)

5. Conclusiones

A continuación, se sintetiza el análisis realizado en el punto anterior. Para poder llevar a cabo esta tarea, se pone de manifiesto la necesidad de relacionar las preguntas iniciales de la investigación con los objetivos de esta, teniendo en cuenta los conceptos teóricos trabajados, para acabar presentando el conocimiento extraído de la investigación.

5.1. Análisis de las barreras y percepciones en la educación a distancia para adultos con trastornos mentales

El estudio revela que el técnico de soporte educativo para adultos diagnosticados con trastorno mental que estudian a distancia es una oportunidad para responder a las necesidades educativas, a las barreras y limitaciones que el sistema mantiene instauradas en el acceso a este colectivo. Aunque la ecología de la educación para adultos a distancia sea concebida como una opción que, *a priori*, se adapta a las necesidades y obligaciones del alumnado, les responsabiliza de su aprendizaje y posiciona al profesorado como mero revisor de ese proceso (Jackson, 2012; Manresa y Ramos, 2021; Prada, Hernández y Avendaño, 2022). Bajo este pretexto, se evidencia la falta de inversión y de interés del sistema educativo en ofrecer recursos de apoyo que eviten la quiebra del profesorado que no cumple con los requisitos que el propio sistema dicta. Esta respuesta discriminatoria se excusa en la voluntariedad, la autorregulación y la motivación del estudiante y se contradice con los múltiples tratados y normativas internacionales, nacionales y autonómicos que regulan la educación para personas con discapacidad

y que, a su vez, incluyen apartados y puntos específicos sobre la educación a distancia y para adultos (Convención Internacional de la ONU, 2006; Unesco, 2021; Godoy-Martín, 2022).

Por esta razón, puede afirmarse que las políticas garantes al derecho de acceso universal a la educación más allá de la educación obligatoria se han concentrado en la exclusión, la segregación y la arbitrariedad de la clasificación de la diferencia, al determinarse y centrarse en la catalogación de qué aspectos de las personas eran entendidos como válidos y cuáles como negativos. Consecuentemente, esta corriente del pensamiento se concreta en los modelos de atención a la diversidad llamados rehabilitadores o biomédicos, que requieren que sea la persona identificada como discapacitada la que realice el esfuerzo de adaptarse a los requisitos del sistema, bajo la amenaza del bloqueo de sus derechos y participación en su proceso educativo (Cazorla, 2020). Para Rujas (2020), el sistema educativo ha creado un itinerario alternativo para aquellos que son comprendidos como alejados de la norma escolar, itinerario que les aboca a reproducir el mismo papel de paria que se les ha asignado a estas personas en el instituto. Alcanzar esta meta requiere la implicación de toda la comunidad educativa, que debe participar en la degradación del estatus del alumnado tachado de molesto por el sistema.

Este mecanismo de apoyo en el aprendizaje pretende, como objetivo principal, el control de las resistencias a la expulsión y las expectativas frente a los estudios y al mundo laboral. Así pues, puede comprenderse que aquellas personas catalogadas como no aptas por el sistema educativo sean consideradas alumnado de segunda clase y que no sean tributarias de una inversión en investigación de alternativas pedagógicas y sociales para la inclusión.

A pesar de este primer acercamiento, la elección de los estudios en línea entre las personas con diversidad está condicionada por una combinación de factores:

- En primer lugar, el alumnado opta por esta modalidad debido a su supuesto desencorsetamiento, que proporciona flexibilidad y adaptación a las casuísticas individuales, lo cual resulta especialmente relevante para este sector de estudiantes.
- Por otro lado, el modelo pedagógico de la educación para adultos se ha asentado en una visión global y transversal del proceso de aprendizaje. Este enfoque reconoce los conocimientos previos y el bagaje educativo del alumnado, promoviendo una enseñanza que parte de sus experiencias y capacidades previas (Jackson, 2012; González-Gómez *et al.*, 2016), algo que es muy apreciado.
- Al margen de esos factores internos, hay que considerar la influencia de los prejuicios externos sobre la educación en línea, prejuicios que derivan del entorno y la cultura educativa.

- Finalmente, están las percepciones internas, relacionadas con el temor del profesorado a enfrentarse nuevamente a un aula presencial, que pueden generar cierta resistencia o inquietud respecto a esta modalidad.

5.2. Desafíos en la educación inclusiva para estudiantes con diversidad en entornos de educación a distancia

El alumnado con diversidad que opta por los estudios a distancia reclama un referente que lo acompañe en su proceso de aprendizaje, desde una posición de igualdad y proximidad, que le genere confianza y que tenga como objetivo la plena inclusión en la educación, así como que le ayude a constituir de forma autónoma un proyecto vital de futuro (Decreto 150/2017). Este último deseo del alumnado se encuentra relacionado con sus experiencias educativas anteriores, en las que la regulación de la participación se encontraba dominada por las líneas de los centros educativos y la voluntad del profesorado de invertir tiempo y metodologías que favorecieran la adquisición de competencias que fomentaran su capacidad de toma de decisiones y de autorregular el aprendizaje, o lo que es lo mismo, que lo reconociera como el centro del proceso del aprendizaje y no como un objeto (Convención Internacional de la ONU, 2006; Nussbaum, 2006; Artiles *et al.*, 2016; Espada *et al.*, 2019). Ha habido diferentes estrategias e iniciativas que han perseguido paliar esta situación, así como evidenciar los errores del sistema, pero no las suficientes como para calificar la educación actual como inclusiva. Según el profesorado participante en el trabajo de campo, la carencia de recursos específicos orientados a la atención a la diversidad y la voluntariedad en la atención real a la diversidad justifica su pasividad ante situaciones de injusticia y violación de derechos. La interiorización de este discurso institucional, además de evidenciar la adopción de discursos excluyentes, genera la percepción del docente como una carga adicional de trabajo, pero también refleja su voluntad, interés y sensibilidad en relación con la educación inclusiva (Duk y Murillo, 2018; Unesco, 2021). De ello puede deducirse que el profesorado, al exponerse a una situación desconocida, la evita, la clasifica con una etiqueta y busca un recurso concreto donde derivarlo. Sin embargo, la contradicción entre las políticas educativas y la cultura institucional de los centros le ampara en la evasión del cumplimiento de las obligaciones marcadas en la educación inclusiva.

5.3. El papel del técnico de soporte educativo en la inclusión y apoyo del alumnado

El técnico de soporte educativo se comprende, en gran medida, como un apoyo imprescindible para evitar un nuevo fracaso del alumnado que ha vivido la expulsión de los centros y que le ha alejado de la trayectoria ordinaria por su diferencia (Rujas, 2020). Los beneficios verbalizados por los participantes

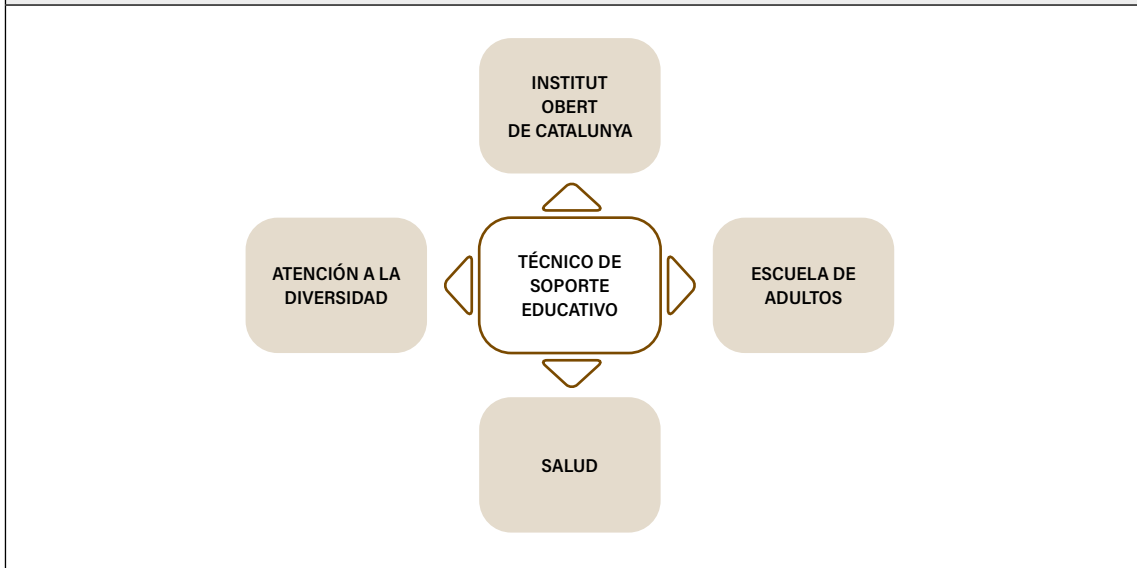
en esta investigación se refieren a la atención individual cualitativa, al aprendizaje, así como a la recuperación de competencias, técnicas y habilidades que les proporciona autonomía para hacer frente a las dificultades de la vida diaria y del tránsito a la vida adulta (Decreto 150/2017; Prada, Hernández y Avendaño, 2022), cubriendo así carencias del sistema educativo vigente. Como paso previo al éxito educativo de este alumnado y, más concretamente, al acompañamiento que realiza el técnico de soporte educativo, resulta necesario que el alumnado aborde aspectos como el sufrimiento emocional y afectivo, fruto de su experiencia académica, institucional y social, con el propósito de desarrollar una percepción, un pensamiento y una valoración de sus capacidades que le permita enfrentar el reto del aprendizaje (Cabero, 2006; Morris y Chikwa, 2016; Gómez-Jiménez, 2021). Para que este objetivo sea posible, la relación interpersonal presencial se vuelve inevitable, al aportar una serie de beneficios adicionales en la comprensión y retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes, generando una comunicación bidireccional y abierta (McCarthy, 2015).

El profesorado juzga positivamente la oferta de puentes de comunicación entre los departamentos implicados en la formación del alumnado objeto de análisis en este trabajo, como son los de Educación y Salud. Dado que la atención que propone el técnico de soporte educativo tiene en el centro a la persona y sus limitaciones, perspectiva compartida por ambos departamentos, se puede afirmar que dicha figura evita que se den respuestas paralelas a una misma necesidad, o lo que es lo mismo, soslaya que el ejercicio de poder institucional los cosifica y los fracciona mediante etiquetas. Asimismo, también reconocen las tareas que lleva a cabo en la orientación y el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumnado con diversidad, así como la materialización de una estructura tangible de los estudios a distancia (Saza-Garzón, 2016; Celaya, Naval y Arbués, 2020). Otro punto fuerte que destacan es que el técnico de soporte educativo da respuesta a las diferentes esferas en las que el alumnado diagnosticado con trastorno mental presenta necesidades, al crear una red de comunicación directa con los agentes implicados en el proceso educativo y favorecer la integración en la educación ordinaria y presencial (Decreto 150/2017). La figura 3 representa gráficamente estas conexiones que el técnico educativo lleva a cabo con los diferentes representantes institucionales.

5.4. Competencias profesionales y perfil del técnico de soporte educativo en la educación de adultos con discapacidad a distancia

Una cuestión emergente para las diferentes voces, y altamente relacionada con los beneficios de incluir técnicos de soporte educativo en la educación para adultos con discapacidad, es el perfil profesional y las competencias que debe tener esta nueva figura. Así pues, puede entenderse que una disciplina del

Figura 2. Retos de la red creada por el técnico de soporte educativo



Fuente: elaboración propia

ámbito social, la experiencia en salud mental y una posición externa a la del profesorado aportan un enriquecimiento del equipo deslocalizado que supone el apoyo en el aprendizaje de adultos a distancia adultos y una garantía para introducir el modelo social en el sistema educativo. Como se anunciaba al inicio de esta investigación, esta figura se sustenta en los derechos humanos, en el reconocimiento de la diferencia y en la diversidad como una pieza clave para la comunidad y velará por el acceso universal y no discriminatorio de las personas (Cazorla, 2020). En cuanto a la praxis del técnico de soporte educativo, se ha demostrado que su acompañamiento responde a la falta de cultura de recursos y soportes educativos que

presenta la educación para adultos a distancia (Unesco, 2017 y 2021; Guerrero-Parra y Herrero-Villoria, 2023; Instituto para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida, 2019). Además de aportar herramientas al alumnado para un desarrollo personal que le permite emanciparse de la etiqueta de enfermo y de los servicios que lo atienden, la intervención del técnico de apoyo educativo busca el crecimiento social del estudiante más allá de la educación. El solapamiento interdepartamental que supone la incorporación de esta figura en el panorama educativo permite la racionalización de las respuestas a las necesidades del alumnado y lo posiciona en el centro de la acción educativa, como protagonista del proceso de aprendizaje.

- ARNAIZ, P. y DE HARO, R. (2004): "Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI", *Educatio Siglo XXI*, vol. 22, pp. 19-27, <<https://revistas.um.es/educatio/article/view/97>>.
- ARTILES, J.; MARCHENA, R. y SANTANA HERNÁNDEZ, R. (2016): "Los recreos del alumnado con discapacidad en centros de educación secundaria", *Siglo Cero*, vol. 47, n.º 2, pp. 79-98, <<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0210-1696/article/view/scero20164727998>>.
- BARTON, L. (2018): *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.
- CABERO, J. (2006): "La calidad educativa en el e-learning: sus bases pedagógicas", *Educación Médica*, vol. 9, pp. 7-12, <https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132006000700003>.
- CABERO, J.; BARROSO, J.; LLORENTE, M. C. y YANES, C. (2016): "Redes sociales y tecnologías de la información y la comunicación en educación: aprendizaje colaborativo, diferencias de género, edad y preferencias", *Revista de Educación a Distancia*, n.º 51, <<https://doi.org/10.6018/red/51/1>>.
- CABERO, J. y GISBERT, M. (2005): *La formación en Internet. Guía para el diseño de materiales didácticos*, Sevilla, Eduforma.
- CARRALERO, A.; EIROA-OROSA, F. J.; PÉREZ, B.; PLAZA, M. y SAMPÍETRO, H. M. (2020): "Cuidar sin atar: experiencias internacionales de atención a la salud mental libres de contención mecánica" [póster], en *Siglo XXI: La Salud Mental un Derecho: "Hacia una salud mental con derechos"*, Tudela, 17-01-2020.
- CATALUÑA (2017): "Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu", *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, n.º 7477, 19-10-2017, <<https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf>>.
- CAZORLA, J. (2020): *El treball social en l'àmbit de la salut mental. El reconeixement de l'experiència de l'altre* [tesis doctoral], Barcelona, Universitat de Barcelona, <<https://hdl.handle.net/2445/175668>>.
- CELAYA, I.; NAVAL, C. y ARBUÉS, E. (2020): "El estudio netnográfico de comunidades transmedia en torno al podcast: nuevos horizontes en la investigación de ecologías de aprendizaje digitales", *Education in the Knowledge Society*, vol. 21, <<https://doi.org/10.14201/eks.23388>>.
- COLL, C. (2016): "La personalización del aprendizaje escolar. El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable", en VILALTA, J. M. (dir.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'educació*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill. <http://psyed.edu.es/archivos/grintie/Coll_2016_LaPersonalizaci%C3%B3nDelAprendizajeEscolar.pdf>.
- CONTRERAS-VILLALOBOS, T. y BALERIOLA, E. (2022): "Educación para jóvenes y adultos: visibilizando diversas trayectorias educativas", *Revista de Psicología*, vol. 40, n.º 1, pp. 73-96, <<https://doi.org/10.18800/psico.202201.003>>.
- CORREA, M. E. (2021): "Diseño instruccional: aplicaciones en la educación en línea", en RIZO, M. L.; AYALA RAMÍREZ, S. y CHÁVEZ, P. R. (coords.), *El diseño instruccional elemento clave para la innovación en el aprendizaje. Modelos y enfoques*, pp. 13-36, <<https://rua.uam.mx/portal/recursos/ficha/3902/>>.
- CROSSE, C. (2014): "El derecho a la educación de personas con discapacidad: impulsando el concepto de educación inclusiva", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, n.º 2, pp. 79-95,

- <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9806795>>.
- DOSIL-SANTAMARÍA, M.; ALONSO, I.; MORATA, T.; IGLESIAS, E.; MACÍ, L. y CELAÁ, E. (2023): "Impulsar el desarrollo comunitario desde el ocio educativo: algunas claves, dificultades, oportunidades y retos", *Zerbitzuan*, n.º 80, pp. 101-110, <<https://doi.org/10.5569/1134-7147.80.07>>.
- DUK, C. y MURILLO, F. J. (2018): "El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, n.º 1, pp. 11-13, <<https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>>.
- DURÁN, C. y MANRESA, M. (2016): "Acompañar la escritura en la educación a distancia", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n.º 71, pp. 14-20.
- ESPASA, A.; MAYORDOMO, R. M.; GUASCH, T. y MARTINEZ-MELO, M. (2019): "Does the type of feedback channel used in online learning environments matter? Students' perceptions and impact on learning", *Active Learning in Higher Education*, vol. 23, n.º 1, pp. 49-63, <<https://doi.org/10.1177/1469787419891307>>.
- ESTEBAN BARRA, F. y GIL CANTERO, F. (2022): "Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 80, n.º 281, pp. 13-30, <<https://www.jstor.org/stable/48645736>>.
- ESCARBAJAL FRUTOS, A. et al. (2012): "La atención a la diversidad: la educación inclusiva", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 15, n.º 1, pp. 135-144, <<https://revistas.um.es/reifop/article/view/207711>>.
- ESPAÑA (1990): "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 238, 04-10-1990, pp. 28927-28942, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>>.
- (2006): "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 106, 04-05-2006, pp. 17158-17207, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>>.
- (2020): "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación", *Boletín Oficial del Estado*, n.º 340, 30-12-2020, <<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>>.
- FERNÁNDEZ BARRERA, J. (2005): *Els infants com a ciutadans* [tesis doctoral], Barcelona, Universitat de Barcelona, <<https://hdl.handle.net/2445/43011>>.
- GARCÍA-BARRERA, A. (2021): "Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena", *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 14, n.º 2, pp. 254-266, <<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/654>>.
- GODOY-MARTÍN, F. J. (2022): "Aproximación al aprendizaje de la comunicación oral en la educación secundaria para adultos. Un estudio de casos", *Revista Complutense de Educación*, vol. 33, n.º 1, pp. 71-80, <<https://doi.org/10.5209/rced.73702>>.
- GÓMEZ JIMÉNEZ, O. (2021): "La atención a la diversidad en España: de la Ley General de Educación a la LOMLOE", *Revista Inclusiones*, vol. 8, pp. 463-480.
- GONZÁLEZ-GÓMEZ, D. et al. (2016): "Métodos de enseñanza activos aplicados a las ciencias experimentales en el contexto de la enseñanza universitaria a distancia" [comunicación], en BRAVO GALÁN, J. L. (ed.), *27 Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*, Badajoz, Universidad de Extremadura; APICE, pp. 1091-1097, <https://www.researchgate.net/publication/307932000_Metodos_de_ensenanza_activos_aplicados_a_las_ciencias_experimentales_en_el_contexto_de_la_ensenanza_universitaria_a_distancia>.
- GONZÁLEZ-OLIVARES, L. A. y BELTRÁN-LLERA, J. A. (2010): "Programa de Mejora de las Competencias Sociocognitivas en Personas con Capacidades Diferentes como recurso especializado de orientación (Programa Almida)", *Revista de Psicología y Educación*, vol. 1, n.º 5, pp. 154.
- GUERRERO-PARRA, R. M. y HERRERO-VILLORIA, C. (2023): "Los retos de la educación digital en adolescentes con necesidades específicas de apoyo educativo. Estudio de caso", *Sociedad e Infancias*, vol. 7, n.º 2, pp. 189-199, <<https://doi.org/10.5209/soci.90793>>.
- HERNÁNDEZ BELTRÁN, J. C. (2008): "La educación en la Constitución Española de 1978. Debates parlamentarios", *Foro de Educación*, n.º 10, pp. 23-56, <<https://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/406>>.
- INSTITUTO PARA EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA (2019): *UIL stresses critical importance of adult education at UN HLPF in New York*, s. l., Unesco, <<https://web.archive.org/web/20230928232024/https://uil.unesco.org/event/uil-stresses-critical-importance-adult-education-hlpf-new-york>>.
- JACKSON, N. (2012): *Exploring learning ecologies*, Chank Mountain, Lulu.
- MANRESA, M., y RAMOS, J. M. (2021): "¿Cómo perciben los estudiantes adultos de educación secundaria en línea el feedback de sus docentes?", *Holos*, vol. 37, n.º 2, <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/12075>>.
- MCCARTHY, J. (2015): "Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks", *Issues in Educational Research*, vol. 25, n.º 2, pp. 153-169, <<http://www.iier.org.au/iier25/mccarthy.pdf>>.
- MORRIS, C., y CHIKWA, G. (2016): "Audio versus written feedback: exploring learners' preference and the impact of feedback format on students' academic performance", *Active Learning in Higher Education*, vol. 17, n.º 2, pp. 125-137, <<https://doi.org/10.1177/1469787416637482>>.
- NUSSBAUM, M. (2006): *Las fronteras de la justicia*, Paidós, Barcelona.
- NACIONES UNIDAS (1948): *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, <<http://www.un.org/es/documents/udhr/>>.
- (1989): *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, A/RES/44/25.
- (1993): *Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, A/RES/48/96, de 04-03-1994, <<https://www.ohchr.org/es/instruments->

- mechanisms/instruments/standard-rules-equalization-opportunities-persons-disabilities>.
- (2006): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo*, s. l., Organización de las Naciones Unidas, <<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>>.
- OLIVER, M. (2004): "If I had a hammer: the social model in action", en SWAIN, J.; FRENCH, S.; BARNES, C. y THOMAS, C. (eds), *Disabling barriers – enabling environments*, Londres, Sage.
- PALACIOS, A. (2008): *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Madrid, Cinca.
- PALACIOS, A. y BARIFFI, F. (2007): *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación sobre los derechos de las personas con discapacidad*, Madrid, Cinca.
- PALACIOS, A. y ROMANACH, J. (2006): *El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*, Madrid, Diversitas.
- PARRA-DUSSAN, C. (2010): "Educación inclusiva: un modelo de educación para todos", *Revista ISEES*, n.º 8, pp. 73-84, <<https://www.fundacionequitas.cl/publicaciones/isees/8/3777544.pdf>>.
- PICHON- RIVIÈRE, E. (1992): *Teoría del vínculo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PRADA, R.; HERNÁNDEZ, C. A. y AVENDAÑO, W. R. (2022): "La interacción en la educación mediada por TIC obligada durante el encierro por covid-19. Un análisis desde las perspectivas de los estudiantes", *Revista Boletín Redipe*, vol. 11, n.º 2, pp. 366-380, <<https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1690>>.
- QUERALT, J. (2011): "Un largo viaje en la educación de personas adultas", *Andalucía Educativa*, n.º 72, pp. 6-8, <<http://hdl.handle.net/11162/136>>.
- QUINTAL-BERNY, A., y BOLAÑOS-ÁRIAS, G. (2021): "Educación por competencias con enfoque socioformativo y su impacto en el desarrollo social sostenible", *Ecociencia International Journal*, vol. 3, n.º 4, pp. 39-48, <<https://doi.org/10.35766/ecociencia.21.3.4.3>>.
- RAMÍREZ, L. V., y VÍCTOR, A. C. (2010): "Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México ¿avances o retrocesos?", *Tiempo de Educar*, 2.ª época, n.º 21, pp. 59-78, <<https://www.redalyc.org/pdf/311/31116163004.pdf>>.
- RUJAS, J. (2020): "Cómo se calma al primo en la ESO: la externalización a PCPI y la subjetivación de la selección escolar", *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 13, n.º 4, pp. 546-561, <<http://doi.org/10.7203/RASE.13.4.18069>>.
- SAZA-GARZÓN, I. D. (2016): "Estrategias didácticas en tecnologías web para ambientes virtuales de aprendizaje", *Praxis*, vol. 12, pp. 103-110, <<http://doi.org/10.21676/23897856.1851>>.
- SEN, A. (1988): "¿Igualdad de qué?", en MCMURRIN, S. M. (ed.), *Libertad, igualdad y derecho*, Barcelona, Ariel.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*, Paidós, Barcelona.
- UNESCO (2017): *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*, París, Unesco, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>>.
- (2021): *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco*, París, Unesco, <<http://hdl.handle.net/11181/6553>>.
- ZUBILLAGA, A. y GORTÁZAR, L. (2020): *Covid-19 y educación: problemas, respuestas y escenarios. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria*, s. l., Fundación Cotec 5.