

12



Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España

*Teacher training and educational inclusion:
a comparative study in Italy and Spain*

Verónica Nistal Anta*;
Mercedes López-Aguado**;
Lourdes Gutiérrez-Provecho***

DOI: 10.5944/reec.44.2024.37938

Recibido: 1 de junio de 2023

Aceptado: 3 de noviembre de 2023

***VERÓNICA NISTAL ANTA:** Doctoranda en el programa de Doctorado de Psicología Evolutiva y Ciencias de la Educación de la Universidad de León. Profesora en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) con docencia en los Grados de Educación Infantil y Primaria en las menciones de Audición y Lenguaje y Pedagogía Terapéutica y en el Grado de Psicología en la mención de Educación. Ha participado en proyectos de innovación educativa sobre formación del profesorado hacia la inclusión educativa. Tiene diversas publicaciones sobre esta temática. Todas las autoras han participado activamente en todas las fases del trabajo y elaboración del manuscrito. **Datos de contacto:** meavna00@estudiantes.unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-7769>

****MERCEDES LÓPEZ-AGUADO:** Profesora Titular del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de León. Ha participado en numerosos proyectos de investigación educativa tanto en el ámbito de la educación formal (lectoescritura, procesos de aprendizaje en educación superior, competencias docentes) como de la no formal, especialmente en el ámbito del Observatorio para la Inclusión Social de la ciudad de León, con diversas publicaciones relacionadas con ambas líneas. Es la Investigadora Principal del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad de León Educación y Sociedad (EDUSOC). **Datos de contacto:** mmlopa@unileon.es ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4822-6901>

*****LOURDES GUTIÉRREZ-PROVECHO:** Profesora Titular del Área de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de León. Ha participado en numerosos proyectos de investigación educativa tanto en el ámbito de la educación formal (enfoques de aprendizaje, actitudes, prácticum, competencias docentes) como de la no formal, especialmente en el ámbito del Observatorio para la Inclusión Social de la ciudad de León, con diversas publicaciones relacionadas con ambas líneas. Ha dirigido numerosos trabajos de fin de carrera. Participa como investigadora en del Grupo de Investigación Consolidado de la Universidad de León Educación y Sociedad (EDUSOC). **Datos de contacto:** lourdes.gutierrez@unileon.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3822-2496>

Resumen

La inclusión educativa está incluida en las políticas de muchos países europeos, entre ellos, Italia y España. Este estudio tiene como objetivo conocer y comparar los sistemas educativos de ambos países en relación a la educación inclusiva. Asimismo, se pretende analizar la organización escolar para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales y la formación inicial del profesorado en inclusión educativa en la educación superior universitaria. Para ello, se siguen las fases propias del método de Educación Comparada. Se emplea el análisis documental como herramienta para la extracción de datos. Se examinan diversas categorías organizadas de manera jerárquica. Los resultados indican diferencias significativas en la atención al alumnado con necesidades educativas especiales en ambos países destacando como indicador comparativo la modalidad de escolarización. Asimismo, se observa que el concepto de necesidades educativas especiales no es el mismo, lo que puede suponer una atención diferente para el alumnado y, por lo tanto, una intervención educativa más inclusiva en un país que en otro. Se resalta la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para la atención de este tipo de alumnado priorizando contenidos inclusivos dentro de los planes de estudio de las universidades. Esta investigación sugiere la eliminación del tradicional modelo dual de separación entre el docente curricular y el docente especializado de apoyo ya que parece ser inadecuado para representar una realidad educativa inclusiva.

Palabras clave: educación especial; política de la educación; educación comparada; formación de profesores

Abstract

Inclusive education is included in the policies of many European countries, including Italy and Spain. This study aims to understand and compare the education systems of both countries in relation to inclusive education. It also aims to analyse the school organisation for the care of students with special educational needs and the initial training of teachers in inclusive education in higher education. To this end, the phases of the Comparative Education method are followed. Documentary analysis is used for data collection. A number of hierarchically organised categories are examined. The results indicate significant differences in the attention given to students with special educational needs in both countries, with the mode of schooling standing out as a comparative indicator. It is also observed that the concept of special educational needs is not the same, which may imply different attention for students and, therefore, a more inclusive educational intervention in one country than in the other. The importance of initial and ongoing teacher training for this type of student is highlighted, prioritising inclusive content in university curricula. This research suggests the elimination of the traditional dual model of separation between the curricular teacher and the specialised support teacher, as it seems to be inadequate to represent an inclusive educational reality.

Keywords: special education; education policy; comparative education; teacher education; teacher training

1. Introducción

1.1. Inclusión, equidad y calidad educativa

La educación inclusiva busca garantizar que todo el estudiantado, independientemente de sus diferencias, tenga igualdad de oportunidades para aprender y tener éxito en la escuela. Esto implica eliminar las barreras que puedan impedir la participación y el progreso de los estudiantes, ya sea debido a discapacidades, diferencias culturales, lingüísticas o a cualquier otro factor (Echeita y Ainscow, 2011; Durán y Giné, 2017). La inclusión no se limita a ubicar a estudiantes con necesidades especiales en aulas regulares, sino que se trata de crear un entorno educativo que sea verdaderamente receptivo y adecuado para las necesidades individuales, independientemente de las diferencias. Esto implica ajustar el currículo, los métodos de enseñanza y los recursos para garantizar que todos puedan participar y aprender de manera efectiva (Echeita y Simón, 2020).

La educación inclusiva y equitativa desempeña un papel fundamental en la transformación de los sistemas educativos, en particular, en relación a los Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEES). Asimismo, está alineada con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), que propone garantizar que todas las personas tengan acceso a una educación de calidad a lo largo de sus vidas (ONU, 2015).

Son muchos los estudios y organismos que sostienen que los sistemas educativos que obtienen buenos resultados combinan la calidad con la equidad en la educación (Checchi *et al.*, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019; OCDE, 2012). En la práctica, calidad y equidad educativa están interconectadas. Un sistema educativo de alta calidad debe ser inclusivo y equitativo, asegurando que todos los estudiantes tengan acceso a las mismas oportunidades de aprendizaje (Echeita y Simón, 2020). Por otro lado, la equidad en la educación contribuye a mejorar la calidad general del sistema, ya que la diversidad de experiencias y perspectivas enriquece el proceso educativo (Parker *et al.*, 2018).

1.2. Inclusión del ACNEE: breve recorrido legislativo en España e Italia

El sistema escolar italiano tiene una larga tradición en educación inclusiva, que comenzó en la década de 1970 con las primeras experiencias de integración de alumnado con discapacidad en las escuelas ordinarias. Desde entonces, la legislación ha evolucionado para garantizar al estudiantado con discapacidades y otras necesidades educativas el derecho a la individualización y la personalización (Ianes *et al.*, 2020).

La Legge Quadro n.104 (1992) regula los aspectos que tienen que ver con la formación, la inserción laboral, la protección estándar en concursos públicos, las actividades deportivas y la eliminación de barreras arquitectónicas para las personas con discapacidad. La Legge Quadro es considerada la más completa en este ámbito en Italia (Filippi, 2015).

La Ley de discapacidad del 27 de diciembre de 2012 (basada en la Circular Ministerial número 8 del 6 de marzo de 2013), «Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica», se dirige específicamente a la formación, centrándose en las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Esta Ley, cuyo objetivo es la atención educativa individualizada, se dirige a todo el alumnado con NEE, incluyendo las personas con trastorno por déficit de atención e hiperactividad y dificultades de aprendizaje. La apuesta de Italia por una atención inclusiva queda reflejada en el Artículo 34 de su Constitución, que «garantiza la escuela para todos» (European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], 2021).

La actual ley reguladora es la Legge 107/2015 (Ley 13 de julio de 2015, n.0107) para la reforma del sistema nacional de educación, Plan llamado La Buona Scuola (La Buena Escuela). Esta ley señala que la educación inclusiva es básica y elemental, no contemplando, salvo casos muy específicos, la escolaridad segregada (centros de educación especial). Esta ley se completa con el Decreto legislativo n. 66 del 13/4/2017 en el que se establecen las normas para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad (EASNIE, 2021).

Este recorrido es bien diferente, en España. Mientras en 1970 en Italia se inicia la inclusión en escuelas ordinarias, en España se aprueba la Ley General de Educación (1970), en la que se crea una nueva modalidad de escolarización, paralela a la ordinaria, la educación especial. Se crean así los centros de educación especial que tienen el objetivo de ayudar a las personas con discapacidad para que puedan desarrollar su potencial.

La legislación en relación a la inclusión educativa comienza con la aprobación de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en la que se establecen los principios de normalización e integración escolar y aparece por primera vez el término de ACNEE desapareciendo así el de deficientes e inadaptados. La escolarización en centros de educación especial o en unidades especiales será únicamente para aquellos estudiantes que no puedan ser atendidos en centros ordinarios debido a sus necesidades educativas. El diagnóstico de estas necesidades se realizará por equipos integrados por distintos profesionales, a diferencia del sistema italiano, en el que el sistema sanitario es el que valora la condición de estudiante con discapacidad (Echeita y Simón, 2020).

La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEGCE) de 1995, supuso un progreso importante al definir al ACNEE refiriéndose, de una parte, a los alumnos con necesidades derivadas de discapacidad o trastornos graves de la conducta y, de otra, a los alumnos con necesidades asociadas a situaciones sociales y culturales desfavorecidas.

Con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE 2002), se mantuvo el enfoque de integración e inclusión de estudiantes con discapacidades en el sistema educativo regular. Además, estableció el concepto de «atención educativa» para ACNEES.

En la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), aparecen los principios de normalización e inclusión y se incluye en la definición de necesidades específicas de apoyo educativo al alumnado con dificultades de aprendizaje, altas capacidades y aquellos de incorporación tardía al sistema educativo.

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) continúa promoviendo la inclusión de estudiantes con NEE en el sistema educativo regular y establece medidas para mejorar la atención a la diversidad.

Por último, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) que aboga por la libertad de la enseñanza y señala que, al igual que sucede en Italia, los padres o tutores legales pueden elegir el tipo de centro escolar en el que desean que se escolarice a sus hijos. Es la primera Ley que menciona el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), esencial para promover la inclusión en las aulas. El DUA nace como respuesta a la diversidad del alumnado, promoviendo la equidad y accesibilidad a los contenidos curriculares con el objetivo de eliminar barreras que impiden el proceso de aprendizaje de los estudiantes (De Jesús-Gallegos, 2021; Roski *et al.*, 2021).

La LOMLOE define al ACNEE como aquel alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de discapacidad física, psíquica sensorial y trastornos graves de la

conducta (LOMLOE, 2020). Sin embargo, la definición en Italia es diferente, considerando ACNEES al estudiantado con discapacidad certificada (superior al 3 %), trastornos específicos del desarrollo (se incluyen las dificultades de aprendizaje) y desventaja socioeconómica, lingüística y cultural (Decreto legislativo n. 66 del 13/4/2017). Dicho de otra forma, el sistema italiano considera los ACNEES a las personas vulnerables, que deben enfrentar desafíos particulares que los hacen más susceptibles a la exclusión, la discriminación y la desigualdad en la educación (Ainscow, 2020; Echeita, 2017; Echeita, 2021). Es fundamental que los sistemas educativos y la sociedad en su conjunto trabajen para garantizar la inclusión, la igualdad de oportunidades y el respeto por los derechos de los ACNEES (OCD, 2019).

1.3. El profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva

Booth y Ainscow (2000) presentan el Index for Inclusion como una guía para fomentar comunidades educativas inclusivas y mejorar continuamente los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, el profesorado de apoyo desempeña un papel crucial y es visto como un indicador del desarrollo de prácticas inclusivas que facilitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En España, el término «profesorado de apoyo» se refiere a especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), quienes siguen siendo esenciales para la inclusión del ACNEE.

En muchos países, el profesorado de apoyo lleva a cabo intervenciones mixtas, que incluyen sesiones individuales o en grupos pequeños fuera del aula regular, complementadas con apoyo dentro del aula. A medida que las prácticas educativas inclusivas han ganado terreno, ha surgido una colaboración más estrecha entre el profesorado titular y el de apoyo, desarrollando relaciones de co-enseñanza (Pérez *et al.*, 2021).

La educación inclusiva se basa en principios que deben reflejarse en las políticas y prácticas educativas cotidianas, como la coexistencia de todos los estudiantes en el mismo espacio de aprendizaje (Pérez *et al.*, 2021). EASNIE (2012) enfatiza cuatro valores esenciales para el profesorado en la inclusión educativa, que incluyen valorar la diversidad, apoyar a todos los alumnos, trabajar en equipo y buscar el desarrollo profesional constante. Estos valores están relacionados con las áreas de competencia del docente: actitudes, conocimientos y habilidades, que coinciden con las propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) así como con las conclusiones de diferentes investigaciones que resaltan la importancia de las competencias en actitudes y conocimientos para fomentar la inclusión educativa (Kunz *et al.*, 2021; Myronova *et al.*, 2021; Olsson y Roll-Pettersson, 2020).

Sin embargo, a pesar de estas propuestas, el avance hacia una educación de calidad para todos los estudiantes sigue siendo un desafío pendiente (Echeita, 2017; López-López y La Malfa, 2020). Se necesita más que el desarrollo de competencias docentes adecuadas, incluyendo una mayor formación, menores ratios de estudiantes por docente y más apoyo dentro del aula para los estudiantes con NEE (Echeita, 2021; Fernández-Batanero, 2017; Saloviita y Consegna, 2019). La presencia de un coordinador de bienestar también es fundamental (LOMLOE, 2020). A pesar de estos desafíos, los docentes especializados en la atención del ACNEE desempeñan un papel esencial en el desarrollo, la convivencia y el progreso de estos estudiantes que requieren un programa educativo adaptado a sus necesidades específicas.

Es necesario enfocarse en el profesorado como agente de cambio para avanzar hacia una educación que fomente la diversidad cultural como un enriquecimiento (Echeita y

Ainscow, 2011; Biggeri *et al.*, 2020). Se requiere profesorado reflexivo y comprometido con la diversidad del alumnado, así como una formación que propicie el desarrollo de prácticas inclusivas tanto en las escuelas como en las universidades (De Anna y Covelli, 2021; OCDE, 2019). También es necesario transformar los planes de estudio de las Facultades de Educación para incorporar contenidos inclusivos que permitan a los futuros docentes aprender prácticas dirigidas a la integración de todos los estudiantes (Nketsia *et al.*, 2020).

2. Diseño metodológico

El objetivo principal de esta investigación es conocer y comparar los sistemas educativos europeos de Italia y España en relación a la educación inclusiva.

Además, se han propuesto los siguientes objetivos específicos:

- Comparar la organización escolar para la atención del ACNEE en infantil y en los niveles de educación obligatoria.
- Comparar las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades educativas especiales en los mismos niveles educativos.
- Comparar la formación inicial del profesorado de apoyo educativa en la educación superior universitaria.

Para alcanzar estos objetivos, se ha aplicado la metodología propia de la Educación Comparada, siguiendo las fases propuestas por Caballero *et al.*, (2016). Se ha empleado una metodología cualitativa de análisis documental para la recogida de datos (Latorre *et al.*, 2005; Pacheco, 2021).

2.1. Fase I. Selección, definición del problema y presupuestos de partida

Se ha seleccionado el área educativa como objeto de investigación, en concreto, la inclusión educativa apoyada por los organismos europeos. Una de estas instituciones hace referencia a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad del 2006 que en su artículo 24 sobre Educación señala que las personas con discapacidad tienen derecho a la educación, sin discriminación, con igualdad de oportunidades y asegurando una educación inclusiva. También la EASNIE señala la necesidad de la inclusión educativa y de que los sistemas educativos inclusivos garanticen que todo el alumnado tenga oportunidades educativas de alta calidad (EASNIE, 2021). Por último, la Universidad de Padova ha desarrollado el Manifiesto de la Inclusión (2017) creado a partir de la colaboración de más de 600 investigadores que inciden en que no es suficiente con hablar de inclusión, sino que hay que desarrollar iniciativas y acciones para que todos puedan acceder a la educación y a la formación.

En España, la Confederación Plena Inclusión España (2017) entiende que debe haber un cambio de políticas y prácticas educativas que fomenten la inclusión en las aulas. Insisten en la importancia de eliminar obstáculos que dificultan la inclusión como la falta de apoyos, la falta de formación del profesorado y la inflexibilidad de los currículos actuales que hacen que la educación sea segregadora.

Por lo tanto, parece que el problema que se plantea esta investigación radica en que las políticas educativas no promueven la verdadera inclusión educativa de las personas con NEE.

Como presupuestos de partida se plantea cómo se estructura la organización de la escolarización del ACNEE y cómo es la formación inicial del profesorado que atiende a este alumnado. Se parte de un marco legislativo nacional con diferentes enfoques cuya finalidad es determinar qué sistema educativo es el más inclusivo en base a las unidades de análisis seleccionadas.

Para dar respuesta a estas preguntas, se realiza un estudio comparativo de dichas dimensiones enmarcadas en dos sistemas educativos europeos, España e Italia. La elección de estos países, responde a distintos factores: los dos países pertenecen a la Unión Europea y ambos países son similares en la atención del ACNEE. Asimismo, Italia tiene una trayectoria más amplia en inclusión educativa que España por lo que es un motivo importante para realizar un estudio comparativo con el fin de buscar semejanzas y diferencias que propongan mejoras y reformas en las políticas educativas.

2.2. Fase II. Elección de la unidad de análisis

El ámbito de estudio es a nivel nacional (España) e internacional (Italia), se realiza un análisis comparativo entre dos países. A nivel temporal es una investigación comparativa estática, es decir, se analiza la situación educativa actual en relación a la atención al ACNEE.

Se examinan diversas categorías organizadas de jerárquicamente. Cada dimensión puede tener diversos parámetros y los parámetros diversos indicadores (tabla 1). Los indicadores son las unidades comparativas mínimas de estudio.

Tabla 1.
Árbol de indicadores o categorías

Dimensiones	Parámetros	Indicadores
Organización de la escolarización	Titularidad de centros educativos	Pública
		Privada
		Concertada
	Etapas educativas	Educación infantil
		Educación primaria
		Educación secundaria
	Estudiantes con NEE	Nº estudiantes matriculados
		Nº estudiantes con NEE
Medidas de atención al alumnado con NEE	Adaptaciones curriculares	
	Modalidades de escolarización	
Formación inicial del profesorado	Menciones o especialidades para la atención de alumnado con NEE	Pedagogía Terapéutica
		Audición y Lenguaje
	Perfil del docente inclusivo	Valores
		Áreas de competencia

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a las fuentes documentales empleadas, Se dividen en fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias son los documentos originales, no manipulados y las fuentes secundarias son las que se elaboran a partir de las primarias, como, por ejemplo, artículos de investigación o resúmenes.

Se ha realizado una búsqueda exhaustiva en las páginas oficiales de los Ministerios de Educación y en Organismos Internacionales. También se han tenido en cuenta diversas revistas para la búsqueda de información en artículos científicos y monografías temática (tabla 2).

Tabla 2.
Fuentes documentales consultadas

Fuentes primarias		Fuentes secundarias	
Ministerios de Educación	Legislación	Organismos internacionales	Tesaruro Europeo de la Educación
			Eurydice
			EASNIE
Organismos Internacionales	UNESCO	Revistas de Educación Comparada	Artículos científicos Monografías temáticas
	OCDE	Revistas de Investigación en Educación	Artículos científicos

Fuente: elaboración propia

3. Resultados

Una vez delimitadas las unidades de análisis, objeto de estudio de esta investigación, se muestran los resultados que serán argumentados en base a las fases propuestas por García-Garrido (1996): fase descriptiva, fase interpretativa, fase de yuxtaposición y fase comparativa o explicativa. Las fases se presentan relacionadas entre sí.

Se muestran los últimos datos que se han extraído de EASNIE. Son datos recopilados del curso 2019/2020 que la Agencia ha elaborado en los años 2020 y 2021.

3.1. Organización de la escolarización

Según los datos proporcionados por la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022b), en Italia hay 3 tipos de escuelas:

- Escuelas públicas, la titularidad es nacional y están financiados con fondos públicos.
- Escuelas privadas, la titularidad es privada y están financiados con fondos privados.
- Escuelas privadas subvencionadas públicamente (*scuole paritarie*).

Las escuelas privadas subvencionadas con fondos públicos pueden emitir certificados con el mismo valor legal que las calificaciones de las escuelas públicas del mismo tipo y nivel. El sistema educativo nacional está compuesto por escuelas públicas y escuelas privadas subvencionadas públicamente, por lo que los datos nacionales solo se refieren a ellas.

Por otro lado, en España, existen también 3 tipos de centros educativos no universitarios según su titularidad y su fuente de financiación Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2023):

- Centros públicos, la titularidad es de la administración educativa y están financiados con fondos públicos.
- Centros privados, la titularidad es privada y están financiados con fondos privados.
- Centros privados concertados, la titularidad es privada, pero pueden estar financiados con fondos públicos mediante un régimen de conciertos.

En España, de acuerdo con los datos de la UNESCO-OCDE-Eurostat (UOE) se consideran instituciones privadas si están controladas y administradas por una organización no gubernamental. Las instituciones privadas se clasifican además como privadas dependientes del gobierno si están financiadas principalmente por fuentes públicas, e instituciones privadas independientes si no lo son (EASNIE, 2022).

En cuanto a la distribución por edades de las etapas educativas, esta investigación se basa en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) que es un instrumento diseñado para recabar datos estadísticos sobre educación a nivel internacional (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

Italia y España coinciden en la edad de la etapa preprimaria de 3 a 5 años (CINE 0-2). En ambos países la etapa obligatoria tiene una duración de 10 años. La edad correspondiente a las etapas educativas es diferentes en ambos países. En Italia la educación primaria (scuola primaria) abarca desde los 6 a los 11 años, corresponde al CINE 1. La educación secundaria (Scuola secondaria di primo grado) abarca entre los 11 y los 14 años (CINE 2) dando lugar al Liceo (CINE 3). En España la Educación Primaria abarca un año más, hasta los 12 años (CINE 1) y la educación secundaria obligatoria hasta los 16 años (CINE 2 y CINE 3) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023a,b).

Tabla 3.
Etapas educativas en España en base al CINE

España															
Etapa	Infantil			Primaria						Secundaria					
Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
CINE	02			1						2			3		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2023a).

Tabla 4.
Etapas educativas en Italia en base al CINE

Italia															
Etapa	Infantil			Primaria						Secundaria			Liceo		
Edad	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	
CINE	02			1						2			3		

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2023a).

Para analizar el número de estudiantes matriculados en los diferentes CINE para ambos países, se han consultado los informes individuales elaborados por cada país que se recogen en EASNIE. Estos informes son una recopilación de un conjunto acordado de indicadores calculados sobre la base de datos que se centran el año escolar 2019/2020 (EASNIE, 2020a, b).

Tabla 5.
Número de estudiantes CINE 02 - CINE 1- CINE 2- CINE 3

	Italia	España
Total de estudiantes matriculados	8.624.348	7.554.696
Estudiantes matriculados con NEE	304.881	212.586

Nota: La tabla muestra los datos más recientes disponible en EASNIE (2020a,b)

El porcentaje de ACNEE en Italia (3.5 %) es ligeramente superior al de España (2.8 %). Estos datos motivan a investigar cómo brindar una respuesta educativa que se ajuste a las necesidades de este alumnado. Para ello, cada país tiene unas medidas para la atención de este alumnado en los centros educativos.

En España, serán las administraciones educativas quienes regulen las medidas adecuadas para la intervención con alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles. Estas medidas se dividen en medidas de carácter ordinario y extraordinario. Las primeras, son aquellas que implican a la organización general del centro y se utilizan para dar respuesta a la diversidad sin cambiar los elementos prescriptivos del currículo. De esta forma no se modifican los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje evaluables o las competencias clave. Las segundas, complementan a las de carácter ordinario. La aplicación de estas medidas requiere, previamente, el diagnóstico de las necesidades educativas del alumnado mediante la evaluación psicopedagógica que realizan los servicios especializados de orientación educativa. Además, es preciso su seguimiento continuado para poder adaptar las decisiones tomadas y permitir el mayor acceso posible de dicho alumnado al currículo y a la escolaridad ordinaria. Estas medidas extraordinarias se aplican solo en la educación obligatoria y las determinan las administraciones educativas. Las medidas que más se suelen realizar, entre otras, son las adaptaciones curriculares, dotación de recursos personales como profesores de apoyo y los cambios de modalidades de escolarización (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c). Las administraciones serán las encargadas de elaborar los planes de atención a la diversidad para este alumnado, tal y como dicta el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP, 2023).

Las adaptaciones curriculares se realizan para adaptar el currículo ordinario a las necesidades del alumnado. Estas pueden ser: significativas, no significativas y de acceso. Las significativas pueden modificar objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Las no significativas pueden adaptar la metodología y el sistema de evaluación (por ejemplo, dejar más tiempo para hacer el examen o modificar el tipo de preguntas) pero sin modificar los criterios de evaluación. Las de acceso permiten modificaciones o provisiones de recursos, ya sean personales o materiales, para que el alumnado con ciertas dificultades de accesibilidad pueda cursar el currículo ordinario (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c).

Por último, las medidas de carácter extraordinario pueden contemplar un cambio de modalidad de escolarización, que en España es de tres tipos: ordinaria, centros específicos de educación especial y combinada, en centros ordinarios y específicos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c). A partir de estas modalidades genéricas, cada Comunidad Autónoma puede proponer las suyas propias. La adjudicación del ACNEE

en centros específicos de educación especial se determina con carácter transitorio y se ha de inspeccionar regularmente, con el fin de fomentar la inclusión educativa. La escolarización en los centros de educación especial solo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios (LOMLOE, 2020). Las medidas ordinarias y extraordinarias para ACNEE se diferencian por su nivel de modificación en el currículo. Las medidas ordinarias responden a situaciones normalizadas sin variación significativa del currículo y las medidas extraordinarias son aquellas que suponen una modificación significativa del currículo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022c).

Tabla 6.
Medidas de atención a la diversidad en los centros educativos en España

España	
Medidas ordinarias	Adaptaciones para el acceso al currículo
	adaptaciones curriculares no significativas
	Diseño Universal de Aprendizaje
	Acción tutorial y orientación
Medidas extraordinarias (complementan a las ordinarias)	Adaptaciones curriculares significativas
	Apoyo por parte de especialistas
	Aulas de educación especial dentro de la educación general
	Cambio de modalidad educativa

Fuente: elaboración propia a partir de Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2022c).

En Italia se entiende la atención a la diversidad de otra forma, en lugar de adoptar medidas en base a las necesidades del alumnado como en España, se tiene en cuenta el tipo de diagnóstico para elaborar un plan personalizado.

Como se ha señalado anteriormente, el reconocimiento de la condición de estudiante con discapacidad no se realiza en el sistema educativo, sino en el marco del sistema nacional de salud. Esta evaluación se basa en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), adoptada por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Son los profesionales del ámbito de la salud quienes determinan si el alumnado tiene discapacidad y ofrecen un diagnóstico funcional, coordinándose con los centros educativos a efectos de planificación y seguimiento del plan educativo individual (PEI), en el que se recogen las necesidades educativas de este alumnado, se establece la planificación general de la acción educativa que debe seguirse con carácter anual y se determinan los apoyos que va a necesitar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022b). El PEI describe, pues, las intervenciones previstas para el estudiantado con discapacidad en un período temporal determinado. Este documento es una de las novedades introducidas por el Decreto Legislativo 66/2017 y contiene todas las actividades educativas y didácticas planificadas por el Grupo Operativo de Trabajo para la Inclusión (GLI), que está compuesto por profesionales de diferentes servicios que trabaja en colaboración con la familia. El PEI, que en realidad es un compromiso de colaboración de los agentes educativos implicados, se revisa y actualiza en cada curso escolar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023c).

Por otro lado, se han creado Centros Territoriales para la Integración (CTI) que asesoran y ayudan a los centros educativos y al cuerpo docente sobre temas relacionados con el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas. Sin embargo, para asegurar que se atiende adecuadamente a sus necesidades educativas, el alumnado con certificado de discapacidad debe tener un PEI.

El profesorado de apoyo se asigna al grupo de clase y no al alumno individual y tiene la tarea principal de facilitar la inclusión del estudiantado con discapacidad mediante la aplicación de estrategias didácticas específicas en colaboración con el profesorado del aula. La evaluación del estudiantado con discapacidad se centra en su comportamiento, así como en las materias y actividades realizadas de acuerdo con el plan educativo individualizado (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023c). En Italia no existe la figura de orientador ya que la evaluación para el reconocimiento de la discapacidad a efectos educativos se realiza desde los centros de salud.

Para el alumnado con trastornos específicos del aprendizaje y con desventaja socioeconómica, lingüística y cultural, aunque no se activan recursos adicionales como en el caso de la discapacidad certificada, las intervenciones individualizadas y personalizadas son desarrolladas por los propios docentes de aula en su Plan Didáctico Personalizado (PDP) (Savia, 2020).

Tabla 7.
Medidas de atención a la diversidad en los centros educativos en Italia

Italia	
Alumnado con discapacidad certificada (CIF)	Plan Educativo Individualizado (PEI)
Alumnado con trastornos específicos del desarrollo y de aprendizaje	Plan Didáctico Personalizado (PDP)
Alumnado con desventaja socioeconómica, lingüística y cultural	

Fuente: elaboración propia a partir de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2023c), Savia, 2020 y D.Lgs. 13 de abril de 2017.

En Italia, todos los ACNEES cursan educación general. No existe una disposición separada, excepto para en institutos especiales para ciegos y sordos, que existían antes de la legislación sobre la integración del alumnado, así como para escuelas con tareas específicas en el ámbito de la enseñanza y la educación para menores con discapacidad o con dificultades graves (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022b) y el alumnado con discapacidad termina la educación obligatoria a los 18 años en lugar de los 16. Las clases, que tienen un máximo de 20 alumnos, pueden incluir a uno o dos estudiantes con NEE. Según sus necesidades, contarán con asistentes proporcionados por las autoridades locales, adaptación de infraestructuras u otros servicios como transporte escolar. En España, las ratios de estudiantes por aula en centros ordinarios se recogen en normativa autonómica, normalmente, un máximo de 25 alumnos por aula. Como ya se ha comentado, en España existen tres modalidades de escolarización: ordinaria, especial y combinada. La escolarización en los centros de educación especial podrá extenderse hasta los 21 años (LOMLOE, 2020). Las etapas educativas que contempla esta modalidad de escolarización son: Educación Infantil Especial (de 3 a 6 años), Educación Básica Obligatoria (EBO) (de 6 a 16 años) y Programas de Transición a la Vida Adulta (PTVA)

(de 16 a 20 años). Para acceder a estos programas el alumnado debe haber cursado EBO o que, por sus necesidades educativas especiales, sea apropiada la continuidad de su proceso formativo en estos programas (Resolución de 21 de junio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de transición a la vida adulta).

Tabla 8.
Modalidades de escolarización para ACNEE en España e Italia

Modalidades de escolarización			
	Ordinaria	Centros de Educación Especial	Combinada
España	X	X	X
Italia	X		

Fuente: elaboración propia

3.1. Formación inicial del profesorado

En Italia, los profesores de apoyo en todos los niveles, necesitan un curso de especialización adicional de 60 ECTS llamado ‘prácticas formativas y activas para profesores de apoyo’ (Tirocinio formativo- TFA per il sostegno) (DM 30.09.2011). Los contenidos principales de este curso giran en torno a la enseñanza y pedagogía especial, pedagogía de la relación de ayuda; psicología del desarrollo y de la educación, derecho público y neuropsiquiatría infantil. Los laboratorios se adaptan a los diferentes niveles educativos y se centran en la enseñanza especial, en la intervención psicoeducativa y didáctica en caso de trastornos de conducta o relacionales, en los lenguajes no verbales y técnicas de comunicación, y en la didáctica de la educación en infantil y primaria.

En España, para ser especialista en la atención del ACNEE se requiere estudios universitarios en el Grado de Educación Primaria o Educación Infantil con Mención en Pedagogía Terapéutica (PT) o Mención en Audición y Lenguaje (AL). Podrá ser docente en centros de titularidad privada o concertada, sin oposición. Para los centros de titularidad pública no está condicionado a haber cursado la Mención pero sí debe de haber cursado Educación Primaria y presentarse a una oposición de PT y AL. Este profesorado especializado forma parte de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que intervienen en Educación Infantil y Primaria y en los departamentos de orientación en Educación Secundaria. Pueden ser esas Menciones o aquellas otras Menciones calificativas relacionadas con la atención al ACNEE (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023d).

Las Menciones que se propongan tendrán entre 30 y 60 créditos europeos, adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria) o de Educación Infantil (Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.)

Cada Universidad propondrá su plan de estudios de las Menciones que serán verificadas por el Consejo de Universidades, previo informe positivo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

En cuanto al perfil de docente inclusivo, varios países europeos han creado el «Proyecto de formación del profesorado para la educación inclusiva», entre los que han participado Italia y España (EASNIE, 2012). Este Proyecto señala que la formación del profesorado en este ámbito permite abordar dificultades tanto sociales como políticas: resolver problemas derivados de la pobreza y marginalización, hacer frente al abandono escolar, mejorar los logros educativos y las competencias necesarias para la participación en la sociedad y eliminar las barreras del alumnado con discapacidad (Duk *et al.*, 2019). Este proyecto común ha analizado cómo está preparado para la inclusión el cuerpo docente a través de su educación inicial. A través de los tres años de su desarrollo se propuso identificar las habilidades, el conocimiento y la comprensión, las actitudes y los valores esenciales que necesitan todas las personas que ingresan a la profesión docente, independientemente de la materia que impartan, la especialidad o el rango de edad del alumnado al que enseñarán o el tipo de escuela en la que trabajarán. Identificaron cuatro valores fundamentales relacionados con la enseñanza y el aprendizaje como base para el trabajo de todo el profesorado en la educación inclusiva (valorar la diversidad, apoyar al alumnado, trabajo en equipo y formación permanente del profesorado). Estos valores se asocian a las competencias docentes formadas por tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades (EASNIE, 2012).

Desde su creación, este proyecto ha tenido fuerte influencia en buena parte de los países que participaron en su construcción, así como en algunos países latinoamericanos (Duk *et al.*, 2019; Echeita, 2012). Esta propuesta inclusiva se puede orientar a los planes de formación universitarios de todos los países europeos.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación ha sido conocer y comparar los sistemas educativos europeos de Italia y España en el ámbito de la educación inclusiva en base a su organización escolar y a la formación del profesorado para la atención del ACNEE. A la luz de los resultados, se exponen unas reflexiones finales sobre el estado de la inclusión educativa y su realidad en los sistemas educativos analizados, así como de la formación inicial del profesorado.

Tal y como se indica en este estudio, existen similitudes y diferencias en ambos sistemas educativos. Con respecto a la obligatoriedad de la enseñanza, ambos países coinciden en situarla entre los 6 y los 16 años. Ambas contemplan también las mismas etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, aunque su duración no siempre es la misma. En Italia la Educación Primaria finaliza a los 11 años, en cambio en España a los 12. La Educación Secundaria en España abarca desde los 12 a los 16 años y en Italia de los 11 a los 14 años. De los 14 a los 18 los alumnos se escolarizan en la etapa llamada Liceo.

Por otro lado, las acciones concretas para la atención del ACNEE es uno de los aspectos en los que se presentan más diferencias. Se ha comprobado que los dos países determinan y apuestan por acciones educativas y de escolaridad para atender al ACNEE. Como ya se ha explicado, en España, el término de NEE se utiliza para referirse a aquellos estudiantes que tienen discapacidades y trastornos graves de la conducta. Este alumnado necesita de adaptaciones curriculares y de apoyo específico para poder desarrollar sus habilidades y competencias. Estas NEE se abordan desde una perspectiva inclusiva, es decir, se busca integrar a estos estudiantes en la educación ordinaria y evitar la segregación. Aunque, en ocasiones, se hace necesaria la escolarización en centros especiales

debido a la atención tan específica que requieren. En cambio, en Italia, el término de ACNEES es diferente al de España. Este alumnado puede presentar discapacidad, trastornos específicos del desarrollo (se incluyen las dificultades de aprendizaje) y desventaja socioeconómica, lingüística y cultural. El estudiantado con discapacidad es evaluado por los servicios sanitarios y colaboran junto con el centro educativo en las medidas a adoptar. Como se puede observar, la definición del ACNEE es más amplia que la de España. El enfoque en la educación de este alumnado se centra en la personalización del proceso educativo. Esto implica que se busca adaptar el entorno y las estrategias educativas a las necesidades de cada estudiante, para que puedan participar de manera efectiva en el aprendizaje. En Italia, se ha adoptado un enfoque más inclusivo, el ACNEE es atendido en el aula ordinaria con el apoyo del docente especialista. Mientras que en España se busca incluir a los estudiantes con NEE en la educación ordinaria y se enfatiza en las adaptaciones curriculares para atender sus necesidades, en Italia se enfoca en la personalización del proceso educativo para cada estudiante y se busca la inclusión en el aula ordinaria con el apoyo de un educador especializado. En general, en Italia, la adaptación se centra en adaptar el entorno y las estrategias educativas a las necesidades de cada estudiante. Así, las adaptaciones en los centros ordinarios son los recursos más utilizados para la atención de la diversidad, resultando interesante su consideración para conocer la actuación de los países de estudio en este sentido (Savia, 2020). Del mismo modo, es importante resaltar que la figura del orientador educativo solo existe en España ya que dicha figura, junto con otros especialistas, son los encargados de determinar el diagnóstico del estudiante y determinar las acciones más adecuadas a nivel educativo.

La diferencia que existe en el concepto de NEE puede suponer que un sistema educativo contemple al ACNEE de una manera más inclusiva en las aulas que otro, precisamente, como se ha comentado, por la simplicidad de realizar las adaptaciones necesarias frente a otro tipo de necesidades, como puede ser la discapacidad o los trastornos graves de la conducta (Llor-Aldás y Aucapiña-Sandoval, 2020). Además, en Italia, los profesores de apoyo se asignan al grupo de clase. Tienen la función principal de facilitar la inclusión del alumnado con discapacidad mediante la aplicación de estrategias didácticas específicas en colaboración con los tutores de clase. En España, el profesorado de apoyo se destina a nivel individual. Este puede ser otro aspecto a favor de la inclusión en Italia puesto que la asignación del profesor de apoyo a un grupo de clase puede favorecer la inclusión del mismo evitando la segregación del alumnado y recibiendo el apoyo necesario dentro del aula. A pesar de ello, estas investigadoras sugieren que se podría eliminar el tradicional modelo dual de separación entre el docente curricular y el docente especializado de apoyo ya que parece ser obsoleto e inadecuado para representar una realidad educativa inclusiva.

Por otro lado, se ha observado en ambos países cómo la legislación defiende y promueve una educación inclusiva. No obstante, la forma en que se pone en práctica es diferente. Puede que Italia sea el país que presenta el modelo educativo más inclusivo, tanto en su legislación como en acciones concretas, tomando como ejemplo la modalidad de escolarización de centros de educación especial frente a los centros ordinarios. El sistema escolar italiano tiene una larga tradición en educación inclusiva desde 1970 con las primeras experiencias de integración de alumnado con discapacidad en las escuelas ordinarias. En cambio, España continúa con la escolarización del alumnado con determinadas necesidades en centros específicos de educación especial. Está claro que esta modalidad es la más segregadora puesto que no se produce a efectos prácticos una

inclusión educativa (Toboso *et al.*, 2020). Por otro lado, en España, el ACNEE tiene un matiz menos patologizante y no requiere diagnóstico en su conjunto por lo que tendría un carácter más inclusivo ya que se centra en las necesidades educativas del estudiante. Además, otro aspecto inclusivo es que el profesorado de apoyo puede trabajar dentro del aula, siempre y cuando el centro disponga de recursos humanos para ello.

En cuanto a la formación inicial del profesorado, para ser profesor de apoyo en ambos países se debe tener la titulación de maestro y luego realizar la especialización. En Italia se hace un curso de 60 créditos legislado por el Ministerio. En España se hace una mención entre 30 y 60 créditos. Son las universidades españolas quienes tienen competencia para proponer los planes de estudios y asignar los créditos de estas menciones. En las universidades italianas no se contempla un margen de créditos, como en España, todas las universidades tienen el mismo número de créditos. Este margen supone que haya variación entre las diferentes universidades españolas y, tal vez, se vea perjudicada la formación de los futuros docentes de apoyo al realizar sus estudios en universidades que tengan menos créditos para estas menciones. En España, los docentes de apoyo no precisan especialización como condición imprescindible de acceso a la profesión, como en Italia. La falta de requisitos de especialización para el profesorado de apoyo en España puede plantear un problema en términos de la preparación y formación adecuada para atender al ACNEE.

Sería interesante comparar los planes de estudio de diversas universidades en ambos países y analizar el tipo de asignaturas que se imparte, así como sus contenidos curriculares. Esta comparación permitiría proponer mejoras en ambos sistemas e incluso valorar si se imparten contenidos relacionados con las competencias y valores propuestos por EASNIE, a nivel Europeo, y con las planteadas por la ANECA en España. Sin embargo, según señalan las diferentes agencias europeas y diversos estudios, a nivel general, se espera que un maestro de apoyo tenga competencias teóricas y prácticas en los campos de la pedagogía y la enseñanza especial; competencias psicopedagógicas con referencia a diferentes discapacidades; conocimientos y competencias sobre las relaciones educativas con el grupo de estudiantes del aula y competencias sobre métodos de relación y colaboración con las familias (EASNIE, 2012; Halanoca *et al.*, 2022; Corví *et al.*, 2021; Pérez-Contreras *et al.*, 2022; Savia, 2020). No obstante, en España, los planes de estudios deberán tener como referente los principios y valores democráticos y los Objetivos de Desarrollo Sostenible y, en particular, el respeto a los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas. Estos valores y objetivos deberán incorporarse como contenidos o competencias de carácter transversal, en el formato que el centro o la universidad decida, en las diferentes enseñanzas (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad).

Por otro lado, un aspecto que no ha sido contemplado en este trabajo, pero consideramos que debería ser analizado en el futuro, es las características que debería tener un centro educativo para ser inclusivo, así como, la formación específica que debe de tener el cuerpo docente para promover la educación inclusiva. Para que los centros educativos sean inclusivos, sería interesante crear las condiciones para que se pueda poner realmente en práctica la educación inclusiva en las aulas (Echeita, 2017). Dichas condiciones deben estar relacionadas con la eliminación de barreras (a fin de personalizar la enseñanza ajustándose a la diversidad del alumnado) y responder con equidad a sus necesidades educativas (Doménech, 2017; Echeita, 2017; Feria-Gómez, 2021). Cruz *et al.*,

(2021) señalan que existen dos barreras que deben ser abordadas: físicas y actitudinales. Las primeras condicionan el desplazamiento dentro de la institución y requieren una adaptación del mobiliario y/o las infraestructuras. Además, en esta categoría se incluye el material didáctico utilizado que debe ser adaptado. Por otro lado, las barreras actitudinales, hacen referencia a las emociones, conductas y cognición del cuerpo docente de las instituciones educativas. Como se ha comentado, la formación en competencias relacionadas con las actitudes y conocimientos está en consonancia con las propuestas por la ANECA (2004). Estas competencias son específicas del perfil docente que atiende al ACNEE en el logro de los objetivos del currículo y el desarrollo personal de las distintas etapas educativas. EASNIE (2012) también recoge como una de las áreas de competencia del docente la actitud. Por lo tanto, parece claro hacia dónde deben ir dirigidos los planes de estudio de las Facultades de Educación, hacia la formación de contenidos actitudinales. Son muchos los organismos oficiales e investigaciones que avalan que una formación competencial hacia un cambio de actitudes fomenta la inclusión educativa en las aulas (ANECA, 2004; EASNIE, 2012; Halanoca *et al.*, 2022; Kunz *et al.*, 2021; Myronova *et al.*, 2021; Olsson y Roll-Pettersson, 2020; Savia, 2020).

Aparte de estas competencias, diversos estudios han demostrado que una formación específica en atención a la diversidad, en el uso de metodologías concretas para ello, es un requisito fundamental que todo docente debe de tener para conseguir un aprendizaje significativo sobre la atención al ACNEE (Arnáiz *et al.*, 2021; Larraceleta, 2020). En relación a las metodologías, un estudio de Quijije-González y Zambrano-Macías (2022) comprobó que los docentes carecían de estrategias innovadoras que les motivasen para implementar el aprendizaje inclusivo. Inciden en que dotarles de estas estrategias o metodologías innovadoras disminuye la exclusión de los alumnos con NEE. Estos resultados han sido confirmados por diversas investigaciones que señalan que dotar a los docentes de programas de atención al ACNEE con métodos, habilidades y estrategias innovadoras facilitan la inclusión del alumnado (Corbí *et al.*, 2021; Eklund *et al.*, 2020; Fernández-Batanero, 2017; Halanoca *et al.*, 2022; Reina *et al.*, 2019; Sjöqvist *et al.*, 2020).

Para finalizar, se ha comprobado que la atención del ACNEE en ambos países es diferente. El abordaje del ACNEE se realiza de una manera más individualizada en España por parte del profesor de apoyo y más general en Italia haciéndole partícipe del aula ordinaria, interviniendo con todo el grupo-clase. Además, un aspecto positivo hacia la inclusión es que en Italia se busca adaptar el entorno y las estrategias educativas a las necesidades de cada estudiante, para que puedan participar de manera efectiva en el aprendizaje. De igual modo, la ratio de alumnos en el aula es inferior en Italia. Por último, en Italia no se ponen en marcha los procesos de evaluación con vistas a determinar la modalidad de escolarización (ordinaria o educación especial) como sucede en España, dado que no existe dicha dualidad. Está claro que la educación inclusiva implica cambios sustanciales de la educación. Entre estos cambios se encuentra la formación inicial del profesorado que debe ir dirigida hacia la adquisición de competencias clave propuestas por los organismos oficiales europeos y estatales. Como se ha podido ver, es importante poder ponerlas en práctica eliminando obstáculos que dificultan la presencia de la inclusión como la falta de apoyos, la falta de formación del profesorado y la inflexibilidad de los currículos actuales que posiblemente hacen que la educación sea menos inclusiva y más segregadora.

5. Agradecimientos

Agradecer a la profesora Elisabetta Guedin de la Universidad de Padova su apoyo en esta investigación.

6 Referencias

- Allen, A. y Goddard, R., (2017). *Education and Philosophy*. Sage.
- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Libros-Blancos>.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S. y Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de educación*, 393, 37-67. <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-393-485>.
- Barone, C., (2019). Towards an education-based meritocracy? *Symposium for Sociology*, 9(1), 1-8.
- Benigno, V., Caruso, G.P., Dagnino, F.M., Dalla Mutta, E., y Fante, C. (2022). Enhancing Home Education in Italian Context: Teachers' Perception of a Hybrid Inclusive classroom. *Education. Science*. 12, 563. <https://doi.org/10.3390/educsci12080563>.
- Bodovski, K., Byun, S., Chykina, V. y Chung, H.J. (2017). Searching for the Golden Model of Education: Cross-National Analysis of Math Achievement. *Compare*, 47(5), 722-741. <http://doi.org/10.1080/03057925.2016.1274881>
- Biggeri, M., Di Masi, D., y Bellacicco, R.(2020). Disability and higher education: assessing students' capabilities in two Italian universities using structured focus group discussions. *Studies in Higher Education*, 45(4), 909-924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>.
- Checchi, D., van de Werfhorst, H., Braga, M. y Meschi, E., (2014). The Policy Response to Educational Inequalities. En: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. y van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, págs. 294-327.
- Corbí, M., Tombolato, M., Bueno-Sánchez, L., Hermans K., Valenti, A., Garcés-Ferrer J., Straniero, A., Brojčin, B., Mesquita, C., Bonifácio, E., Martini, M., Rodríguez-Cano, S., Milants M., y Glumbi, N. (2021) Intellectual disability in higher education: Self-perceived training needs of university teachers. *SPECIJALNA EDUKACIJA I REHABILITACIJA*, 20(1), 1-15. <http://doi.org/10.5937/specedreh20-31002>.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz 2, M. y Valle, J.M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, (9), 39-56.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2019). *Education and Training Monitor*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2021a). *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea / EACEA / Eurydice, (2022a). Estructuras de los sistemas educativos europeos 2022/23: Diagramas. Eurydice Datos y cifras. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (22 de noviembre de 2022b). Organización y gobernanza. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/organisation-and-governance>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (20 de octubre de 2022c). *Atención a las necesidades educativas del alumnado en centros ordinarios de educación infantil, primaria y secundaria*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/atencion-las-necesidades-educativas-del-alumnado-en-centros>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (19 de enero de 2023a). *Características clave del sistema educativo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (23 de febrero de 2023b). *Estructura del sistema educativo nacional*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/overview>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (8 de febrero de 2023c). *Apoyo educativo y orientación*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/educational-support-and-guidance>.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (21 de febrero de 2023d). *Profesores y personal educativo*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>.
- Confederación Plena Inclusión España (2017). *Plan de acción plena inclusión*. <https://www.plenainclusion.org/publicaciones/buscador/plan-de-accion-de-plena-inclusion-2017/>.
- Covelli, A., y De Anna, L. (2020). La qualité de l'éducation inclusive en Italie : le regard des enseignants en formation sur l'inclusion scolaire des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. *Alter*, 14(3), 175-188. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2020.04.002>.
- Cruz, D., Castañeda, D., y Serrano, J. (2021). Barreras para la inclusión educativa a estudiantes con discapacidad motora en instituciones educativas públicas. *Paideia Surcolombiana*, 126-143. <https://journalusco.edu.co/index.php/paideia/article/view/2442>
- De Anna, L., y Covelli, A. (2021). FORMAÇÃO E ACESSIBILIDADE: por uma escola e uma sociedade inclusivas. *Curriculo sem Fronteiras*, 21(1), 187-205. <http://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.10>.

- Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00074/sg>.
- Doménech, A. (2017). Sorteando barreras hacia la inclusión. Una historia de vida. (Tesis Doctoral). Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Castellón de la Plana. Extraído el 20 de abril de 2018 de <https://goo.gl/Fp2Vt2>.
- De Jesús-Gallegos, M. M. (2021). El Diseño Universal de Aprendizaje. Una revisión sistemática. *Ecós de la Academia*, 14(7), 31-45.
- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 91-109 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>.
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales. *Tendencias pedagógicas*, 19, 7-24
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46, 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.17-24>.
- Echeita, G., y Simón, C. (2020): El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).
- Eklund, G., Sundqvist, C., Lindell, M., y Toppinen, H. (2020). A study of finnish primary school teachers' experiences of their role and competences by implementing the three-tiered support. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 1-14. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1790885>.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (4 de mayo de 2021). *Información del país para Italia. Legislación y política*. <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (2020a). *Datos de España*. https://www.european-agency.org/data/spain/datatable-overview#tab-all_children_learners.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (2020b). *Datos de Italia*. https://www.european-agency.org/data/italy/datatable-overview#tab-all_children_learners.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE]. (2012). *Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers*. Odense, DK: EADSNE.

- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (9 de noviembre de 2022). *Información del país para España. Legislación y política*. <https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>.
- Feria-Gómez, I., (2021). La inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en un centro ordinario. Un estudio etnográfico. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 27-40.
- Fernández-Batanero, J.M., Roman Gravan, P., y El Homrani, M. (2017). ICT and disability. knowledge of the teachers of primary education in Andalusia. *Aula Abierta*, 46(2), 65-72. <http://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.65-72>.
- Filippi, C. (2015). Dos realidades a comparar: Italia y España. La inclusión escolar y social de las personas con discapacidad. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 2(1), 40-53.
- García-Garrido, J. (1996). *Fundamentos de educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Halanoca Puma , D., Merino Dueñas , B., Quispe Grajeda , B., Quispe Fernandez, G., y Contreras Rivera , R. J. (2022). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la gestión del aprendizaje docente: en las instituciones educativas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 2657-2674. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3712.
- Hinojosa, E. F., y López, M. C. (2018). Interculturality and teacher education. A study from preservice teachers' perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 74–92. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.5>.
- Ianes, D., Demo, H. y Dell Anna, S. (2020). Inclusive education in Italy: Historical steps, positive developments and challenges. *Prospects*, 49, 249-263. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09509-7>.
- Kunz, A., Luder, R., y Kassis, W. (2021). Beliefs and Attitudes Toward Inclusion of Student Teachers and Their Contact With People With Disabilities. *Frontiers in Education* 6, 1-13. <http://doi.org/10.3389/feduc.2021.650236>.
- Larraceleta González, A. (2020). La formación del profesorado sobre el autismo basada en la evidencia: la Instrucción e Intervención Mediada por Pares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 127-142. <http://doi.org/10.6018/reifop.393811>.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Legge n. 104 05/02/1992 “Legge quadro per l’assistenza, l’integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate”. (Pubblicata in G. U. 17 febbraio 1992, n. 39, S.O.). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1992/02/17/092G0108/sg>.
- Loor-Aldás, .,R., y Aucapiña-Sandoval, S. E. (2020). Teachers' perceptions towards curricular adaptations for students with special educational needs. *Polo Conocimiento*, 48(5), 1056-1078. <http://doi.org/10.23857/pc.v5i8.1644>.

- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). Boletín Oficial del Estado, 187, sección I, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), Boletín Oficial del Estado, 238, sección I, de 4 de octubre de 1990, 28927 a 28942. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2006), Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, sección I, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>.
- López-López, M. C., y La Malfa, S. (2020). Perceptions of Compulsory Education Teachers About Cultural Diversity: A Study in the City of Messina. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), 28-42. <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.447>.
- Pascale, L., Fernández-Martínez, M.M. y Carrión-Martínez, J.J. (2019). Elementos de una organización educativa inclusiva para la respuesta a alumnado con necesidades educativas especiales de educación secundaria en Italia. La situación en un instituto profesional. *Psychology, Society, & Education*, 11(1), 27-37. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1922>.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2 de febrero 2023). *Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/equidad/alumnado-neae.html>.
- Myronova, S., Dokuchyna, T., Rudzevych, I., Smotrova, O., y Platash, L. (2021). Current Problems of Teachers' Readiness of Higher Educational Institutions for Implementing Inclusive Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 151-165. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/445>.
- Nketsia, W., Opoku, M. P., Saloviita, T., & Tracey, D. (2020). Teacher educators' and teacher trainees' perspective on teacher training for sustainable development. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 22(1), 49-65. <http://doi.org/10.2478/jtes-2020-0005>.
- OCDE, (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Olsson, I., y Roll-Pettersson, L. (2020). A didactic perspective on negotiations and collaborations between different actors within the swedish support system: Children with autism spectrum disorders included in community-based preschool settings. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 58-68. <http://doi.org/10.1080/20020317.2020.1711561>.

- ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/eli/es/o/2007/12/27/eci3857/dof/spa/pdf>.
- ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 312, de 29 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53735-53738.pdf>.
- Organización de Naciones Unidas (2015). *Objetivos de desarrollo sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>.
- Pacheco, C. (2021). Comparaciones de los sistemas educativos: la educación comparada como estrategia metodológica para evaluar experiencias internacionales. En J. I. Guerrero Escobar (Ed.), *Internacionalización del currículo y experiencias pedagógicas: pertinencia y aprendizaje global en educación superior* (p. 141-149). Uniminuto.
- Parker, P.D., Marsh, H.W., Jerrim, J.P., Guo, J. y Dicke, T., (2018). Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence from 27 Countries. *American Educational Research Journal*, 55(4), 836-858.
- Pérez-Contreras J., Bahamonde-Pérez C., Pardo-Tamayo C., Merino-Muñoz P., AedoMuñoz E. (2022). Validación y fiabilidad del instrumento «escala de percepción de competencias docente en educación física en la atención de las personas en situación de discapacidad». *Retos*, 43, 931-937. <http://doi.org/10.47197/RETOS.V43I0.86477>.
- Quijije-González, F., y Zambrano-Macías, S., (2022). La trascendencia de la inclusión educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela Francisco de Orellana. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(1-1), 215-226. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.1-1.999>.
- Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. *Boletín Oficial del Estado*, 233, de 29 de septiembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>.
- Reina, R., Santana, A., Montesdeoca, R., y Roldan, A. (2019). Improving self-efficacy towards inclusion in in-service physical education teachers: A comparison between insular and peninsular regions in Spain. *Sustainability (Switzerland)*, 11(20), 1-10. <http://doi.org/10.3390/su11205824>.
- Resolución del 21 de junio de 2006, del Director General de Centros Docentes, por la que se regula la organización y funcionamiento de las prácticas en centros de trabajo del alumnado escolarizado en centros públicos de educación especial que cursa programas de TVA. https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/doc/educacion/resolucion_de_21_de_junio_de_2006.pdf.

- Roski, M., Walkowiak, M., & Nehring, A. (2021). Universal design for learning: The more, the better? *Education Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/educsci11040164>
- Saloviita, T. (2020). Teacher attitudes towards the inclusion of students with support needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(1), 64-73. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12466>.
- Saloviita, T., y Consegna, S. (2019). Teacher attitudes in Italy after 40 years of inclusion. *British Journal of Special Education*, 46(4), 465-479. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12286>.
- Savia, G. (2020) Educación inclusiva en Italia. Diseño universal para el aprendizaje y la práctica reflexiva de los docentes para mejorar la enseñanza en la escuela secundaria obligatoria. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la Universidad Complutense de Madrid <https://eprints.ucm.es/id/eprint/59489/>
- Sgambelluri, R., Ambretti, A., Pallonetto, L., y Palumbo, C. (2021). Special needs teacher training in Italian universities: A didactic proposal for the development of pe-related skills. *Journal of Physical Education and Sport*, 21,263, 2064-2073. <https://10.7752/jpes.2021.s3263>.
- Sjöqvist, A., Göransson, K., Bengtsson, K., y Hansson, S. (2020). The arts: A precious part of special education? how principals value and organise arts education in compulsory school for pupils with intellectual disability in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1764809>.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz E., Fernández-Cid, M., y Villa N. (2021). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista sociológica de pensamiento crítico*, 14(2), 237-262.
- UNESCO-UIS. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>.