



universidad  
de león

TESIS DOCTORAL

**FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA  
INCLUSIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO CON  
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

*TEACHER TRAINING FOR THE EDUCATIONAL INCLUSION OF  
STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS*

*FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI PER L'INCLUSIONE SCOLASTICA  
DEGLI ALUNNI CON BISOGNI EDUCATIVI SPECIALI*

**Verónica Nistal Anta**

Programa de Doctorado en Psicología  
Educativa y Ciencias de la Educación

Tutora: Mercedes López Aguado

Dirigida por la Dra. María Mercedes López Aguado  
Dra. María Lourdes Gutiérrez Provecho

León, 2024



**Programa de Doctorado en Psicología  
Educativa y Ciencias de la Educación**  
Realizada por Dña. Verónica Nistal Anta  
Dirigida por la Dra. María Mercedes López Aguado  
Dra. María Lourdes Gutiérrez Provecho  
León, 2024



# **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, me gustaría agradecer a mis directoras de tesis, la Doctora Mercedes López Aguado y la Doctora Lourdes Gutiérrez Provecho, la paciencia que han tenido conmigo. Por haber confiado en mí, por su buen hacer, su capacidad de trabajo en equipo y, también, por haberme guiado y enseñado el mundo de la investigación, gracias.

En segundo lugar, a mi familia. A mi madre por haberme guiado y haberme llevado por el buen camino desde pequeña, por facilitarme la vida y por encargarse de todo en el pueblo mientras yo me encerraba a hacer esta tesis. Sin ella no hubiera llegado hasta aquí. A mi padre y a mi hermano por haberme apoyado en este proceso y haber confiado en mí.

En tercer lugar, a mi marido, por ayudarme, por su apoyo, por calmarme en momentos de estrés, por relativizarlo todo, darme la calma que necesitaba en todo momento y por ser mi inspiración. Sin su apoyo no hubiera terminado. A mi hija Lola, por “entender” con cinco añitos que su madre tiene que hacer una tesis (algo que hace con el ordenador) y por dejarme concentrarme estos últimos meses. Ha sido muy duro compaginarlo con la maternidad. Algún día enterá el verdadero significado de este trabajo. Espero inculcarle los valores de esfuerzo y persistencia tal y como me los ha inculcado mi madre.

A mis compañeras y amigas de profesión, María Brígido y Verónica Basilotta. Gracias por estar ahí en todo momento, por orientarme en esta carrera profesional tan dura y en constante evaluación y, sobre todo, gracias por creer en mí y hacerme partícipe de vuestros proyectos. Gracias también a David Lanza y a Isabel Martínez por apoyarme durante todo el proceso de mi tesis, y estar al otro lado del teléfono. Gracias a los dos por estar pendiente de mí.

Por último, gracias a la Universidad a Distancia de Madrid, y a Decanato por la flexibilidad que me han dado para poder terminar este proceso de una manera más relajada y disfrutando de la llegada a la meta. Y gracias también al Departamento de Informática, Miguel y Sergio, por ayudarme con la ofimática en la elaboración de esta tesis doctoral.



# ÍNDICE



RESUMEN.....	10
ABSTRACT.....	13
RIASSUNTO.....	16
1. INTRODUCCIÓN.....	19
1.1. Inclusión, equidad, excelencia educativa y diversidad.....	23
1.2. Inclusión educativa del ACNEE: del profesorado de apoyo al profesorado generalista.....	28
1.3. Competencias docentes para la inclusión educativa.....	33
2. OBJETIVOS.....	38
3. METODOLOGÍA.....	41
4. RESULTADOS.....	47
4.1. Estudio 1: Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática.....	48
4.2. Estudio 2: Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España.....	74
4.3. Estudio 3: Evaluación de la competencia adaptación a las diferencias en docentes en ejercicio.....	101
5. CONCLUSIONES.....	124
6. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA.....	131
6.1. Limitaciones.....	132
6.2. Futuras líneas de investigación.....	133
7. CONCLUSIONS.....	135
8. LIMITATIONS AND PROSPECTS.....	141
8.1. Limitations.....	142
8.2. Future Lines of Research.....	143
9. CONCLUSIONI.....	145
10. LIMITAZIONI E PROSPETTIVE.....	152
10.1. Limitazioni.....	153
10.2. Future linee di ricerca.....	154
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	156

# RESUMEN

**Introducción.** La formación docente para la inclusión educativa es una pieza clave en los sistemas educativos europeos. Cada vez son más las investigaciones que se centran en averiguar qué competencias profesionales necesita el docente para atender la diversidad y, en concreto, para la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. Conocer cómo es la formación del docente y cómo se atiende a este alumnado en los centros educativos en otros países europeos es un objetivo primordial para proponer mejoras en los planes de estudio de las universidades. Formar al profesorado en competencias inclusivas disminuiría la problemática actual, tal y como ponen de manifiesto algunos estudios. **Objetivo:** Esta tesis doctoral se centra en profundizar en el conocimiento sobre las competencias docentes para la atención a la diversidad y la formación de las mismas, contextualizando este conocimiento tanto a nivel nacional como comparativamente con otro país de nuestro entorno y características similares, con el fin de contribuir a las posibles mejoras de los planes de estudio. **Metodología:** Para el diseño de esta investigación se han utilizado diferentes metodologías, en función de los objetivos de cada uno de los estudios. En los dos primeros estudios se utiliza una metodología cualitativa: de revisión sistemática, en el caso del primer estudio y de análisis comparado en el segundo. El tercer estudio se realiza utilizando una metodología de corte cuantitativo a través del método de encuesta. En el primer estudio se realiza una revisión sistemática sobre las competencias que debe tener el docente para la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales. A partir de este estudio, se analiza la formación inicial del profesorado, así como la organización escolar en un estudio comparativo con el sistema educativo italiano. Finalmente, se analizan las competencias percibidas, por profesorado en ejercicio, para la atención a la diversidad en las aulas, incluyendo al alumnado con necesidades educativas especiales. **Conclusiones:** Se destaca la competencia actitudinal frente al resto de competencias docentes inclusivas.

Dicha competencia está en consonancia con las propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y con la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva ya que resaltan como un valor esencial del docente la actitud positiva ante la inclusión educativa. Esta investigación también resalta el tradicional modelo dual entre el docente curricular y el docente especializado de apoyo para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales ya que parece ser inadecuado para representar una realidad educativa inclusiva, en base a la literatura científica investigada comparando este modelo tradicional en España con Italia. Del mismo modo, se enfatiza que los docentes de apoyo no precisan especialización como condición imprescindible de acceso a la profesión. Esto puede suponer una brecha a nivel profesional en cuanto a la atención educativa del alumnado con necesidades educativas se refiere. Por último, es el profesorado de apoyo quien se percibe con mayor competencia ante la diversidad de su alumnado. Resultado lógico, ya que este profesorado normalmente tiene una formación inicial más profunda en este ámbito concreto.

# ABSTRACT

**Introduction:** Teacher training for educational inclusion is a key component in European education systems. There is a growing body of research focused on identifying the professional competencies that teachers need to address diversity, particularly in the educational support of students with special needs. Understanding the teacher training landscape and how this student population is served in educational institutions in other European countries is a primary objective for proposing improvements in university curriculum plans. Training teachers in inclusive competencies would alleviate the current challenges, as highlighted by various studies. **Objective:** This doctoral thesis aims to deepen our understanding of teacher competencies for diversity and their training, contextualizing this knowledge at both the national level and comparatively with another country in our surroundings with similar characteristics. The goal is to contribute to potential improvements in curriculum plans. **Methodology:** Various methodologies were employed in designing this research, tailored to the objectives of each study. The first two studies utilized a qualitative methodology: a systematic review in the first study and a comparative analysis in the second. The third study employed a quantitative methodology through a survey method. The first study conducted a systematic review of the competencies required for teachers for the educational inclusion of students with special needs. Building on this, the initial teacher training and school organization were analyzed in a comparative study with the Italian education system. Finally, the perceived competencies of practicing teachers for diversity in classrooms, including students with special educational needs, were examined. **Conclusions:** Attitudinal competence stands out among other inclusive teaching competencies. This aligns with proposals by the National Agency for Quality Assessment and Accreditation and the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, emphasizing the essential value of a positive attitude toward educational inclusion. The research also highlights the traditional dual

model between the curriculum teacher and the specialized support teacher for students with special needs, indicating its inadequacy in representing an inclusive educational reality based on the reviewed scientific literature comparing this traditional model in Spain with Italy. Similarly, it emphasizes that support teachers do not necessarily require specialization as a mandatory condition for entry into the profession, potentially creating a professional gap in terms of educational support for students with special needs. Lastly, support teachers perceive themselves as more competent in addressing the diversity of their students, a logical outcome given their typically deeper initial training in this specific field.

# RIASSUNTO



**Introduzione:** La formazione degli insegnanti per l'inclusione educativa è un elemento chiave nei sistemi educativi europei. Sempre più ricerche si concentrano nel comprendere quali competenze professionali siano necessarie per gli insegnanti nell'affrontare la diversità, in particolare nell'assistenza educativa degli studenti con esigenze educative speciali. Comprendere come avviene la formazione degli insegnanti e come vengono assistiti questi studenti nelle istituzioni educative in altri paesi europei è un obiettivo fondamentale per proporre miglioramenti nei programmi di studio universitari. Formare gli insegnanti in competenze inclusive potrebbe ridurre le attuali problematiche, come evidenziato da alcuni studi. **Obiettivo:** Questa tesi di dottorato si concentra nell'approfondire la conoscenza sulle competenze degli insegnanti per la gestione della diversità e sulla loro formazione, contestualizzando questa conoscenza sia a livello nazionale che in confronto con un altro paese del nostro contesto con caratteristiche simili. L'obiettivo è contribuire a possibili miglioramenti nei programmi di studio. **Metodologia:** Per la progettazione di questa ricerca sono state utilizzate diverse metodologie, in base agli obiettivi di ciascuno degli studi. Nei primi due studi è stata utilizzata una metodologia qualitativa: una revisione sistematica nel primo studio e un'analisi comparativa nel secondo. Il terzo studio è stato realizzato utilizzando una metodologia quantitativa attraverso il metodo del sondaggio. Nel primo studio è stata condotta una revisione sistematica sulle competenze che un insegnante deve avere per l'inclusione educativa degli studenti con esigenze educative speciali. Da questo studio, è stata analizzata la formazione iniziale degli insegnanti, così come l'organizzazione scolastica in uno studio comparativo con il sistema educativo italiano. Infine, sono state esaminate le competenze percepite dagli insegnanti in servizio per affrontare la diversità in classe, inclusi gli studenti con esigenze educative speciali. **Conclusioni:** Si evidenzia la competenza attitudinale rispetto alle altre competenze degli insegnanti inclusivi.

Questa competenza è in sintonia con le proposte dell'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación e dell'Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva, che sottolineano come un valore essenziale dell'insegnante sia l'atteggiamento positivo nei confronti dell'inclusione educativa. Questa ricerca evidenzia anche il tradizionale modello duale tra l'insegnante curricolare e l'insegnante specializzato di supporto per l'assistenza agli studenti con esigenze educative speciali, poiché sembra inadeguato a rappresentare una realtà educativa inclusiva, in base alla letteratura scientifica esaminata confrontando questo modello tradizionale in Spagna con l'Italia. Allo stesso modo, si sottolinea che gli insegnanti di supporto non necessitano di specializzazione come condizione imprescindibile per l'accesso alla professione. Ciò potrebbe costituire una disparità a livello professionale per quanto riguarda l'assistenza educativa agli studenti con esigenze educative speciali. Infine, è il corpo docente di supporto a essere percepito come più competente nella gestione della diversità dei loro studenti. Un risultato logico, dato che questo corpo docente ha di solito una formazione iniziale più approfondita in questo ambito specifico.

# **1.// INTRODUCCIÓN**

Esta tesis surge de la necesidad de avanzar colectivamente en la consecución del cuarto objetivo de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2020), que es conseguir una educación inclusiva, equitativa y de calidad o, lo que es lo mismo, que todas las personas sean atendidas en función de sus aptitudes y necesidades para que sean capaces de alcanzar los niveles máximos de competencia individual en función de sus capacidades. Es evidente que algunas de las claves para conseguir este objetivo son, por un lado, la dotación de los recursos necesarios y, por otro, la formación de calidad del cuerpo docente para la inclusión de todos y todas. La inclusión educativa es un concepto genérico, en el sentido de que hace referencia a conseguir que todas las personas sean competentes como ciudadanas, se sientan partícipes de la comunidad y sean atendidas en función de sus aptitudes, dicho de otra forma, se dirige a todo el alumnado. En este marco general de educación inclusiva, esta tesis se orienta específicamente a las competencias docentes necesarias para la atención a la diversidad existente en las aulas y, en concreto, hacia el Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE).

Así, se plantean tres objetivos de investigación que, aunque serán descritos más detalladamente en otro apartado, podrían resumirse en las siguientes preguntas de investigación: *¿cuáles son las competencias docentes necesarias para la inclusión educativa del ACNEE?, ¿estas competencias y la formación necesaria para alcanzarlas son similares en otros países del entorno, en concreto, son iguales en España que en Italia?, y, por último, ¿los docentes españoles perciben que tienen las competencias suficientes para abordar con garantías una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad?*

Las respuestas a estas preguntas permitirán avanzar en el conocimiento sobre la inclusión educativa y la formación inicial y permanente necesaria para incrementar las competencias docentes con el objetivo de conseguir la inclusión plena del todo el

alumnado, especialmente la del ACNEE. También permitirá detectar las posibles carencias o dificultades a fin de hacer propuestas para la mejora.

Cada una de estas tres preguntas son la base de cada uno de los estudios que se presentan y que se describen someramente en la Tabla 1.

*Tabla 1. Temática de estudios de esta tesis doctoral*

Formación del profesorado hacia la inclusión educativa del ACNEE		
N.º de estudio	Tipo de estudio	Temática de estudio
1	Revisión sistemática	Competencias docentes para la inclusión del ACNEE
2	Educación comparada	Atención al ACNEE y formación inicial del profesorado
3	Cuantitativo por encuesta	Competencias percibidas del profesorado para la atención a la diversidad

El primero de los estudios tiene como objetivo responder a la pregunta, *¿cuáles son las competencias docentes necesarias para la inclusión educativa de los ACNEE?* Para describir la panorámica que se refleja en la literatura sobre el tema, se realiza una revisión sistemática en la que se analizan cuáles son las competencias docentes que los investigadores relacionan con la inclusión educativa de los ACNEE.

La pregunta *¿estas competencias y la formación necesaria para alcanzarlas son similares en otros países del entorno, en concreto, son iguales en España que en Italia?* se responde en el segundo de los estudios, en el que, mediante un estudio comparativo, se analizan cuáles son las medidas educativas inclusivas que se adoptan para la atención del ACNEE en otro sistema educativo europeo, similar al español, en concreto el sistema italiano. Se analiza comparativamente en ambos países tanto la organización de la escolarización como la formación inicial del profesorado, del maestro generalista como del de apoyo.

Por último, en el tercero de los estudios, se responde a la pregunta *¿los docentes españoles perciben que tienen las competencias suficientes para abordar con garantías*

*una enseñanza inclusiva, equitativa y de calidad?* Para ello se realiza una investigación mediante el método de encuesta, en el que a través del uso de la rúbrica PROFICIENCYIn+Edu (EDU2015-63844-R, MINECO/FEDER) se describe el nivel de competencia percibido en una muestra de docentes en activo del sistema educativo español.

Estas tres temáticas o líneas de investigación (conocer las competencias docentes inclusivas; comparar dos sistemas educativos europeos; analizar la competencia de atención a las diferencias percibida por el cuerpo docente) son importantes para describir cuál es la situación actual en la formación docente y poder plantear posibles mejoras en los planes de estudio de los títulos universitarios y, por consiguiente, mejorar la formación inicial del profesorado en general y, del de apoyo en particular. Esta formación debe ir encaminada hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad de acuerdo con el objetivo cuarto de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 (ONU, 2020).

Esta tesis pretende aportar al corpus científico y práctico un conjunto de conocimientos que permita avanzar en el logro de una sociedad más justa a través de una educación de toda la ciudadanía más inclusiva, equitativa y de mayor calidad.

Por último, antes de comenzar, presentamos nuestra postura ante el uso del lenguaje inclusivo en el texto que acompaña; el documento escrito se ha desarrollado siguiendo las indicaciones del Informe de la Real Academia Española sobre el lenguaje inclusivo y cuestiones conexas (RAE, 2020).

No obstante, en la elaboración se ha perseguido el mayor espectro posible de inclusividad.

## **1.1. Inclusión, equidad, excelencia educativa y diversidad.**

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de la ONU en 1948, sienta las bases de la inclusión educativa al establecer la igualdad de derechos de los ciudadanos y el acceso universal a la educación (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1948). El contenido de este documento abarca los siguientes aspectos: presenta nuevas perspectivas sobre las necesidades educativas especiales, ofrece directrices para la acción a nivel nacional, que incluyen políticas y organización, factores escolares, contratación y formación del personal docente, servicios de apoyo externos, áreas prioritarias, participación de la comunidad y recursos necesarios. Además, proporciona directrices para la acción en los niveles regional e internacional. Este informe introduce el concepto de "sistemas de educación inclusiva" y lo relaciona con el término "inclusión" de manera oficial por primera vez en el contexto de lograr una "escuela para todos".

Por otro lado, tras la aprobación del Informe Warnock en 1978, a mediados de los años ochenta se implementó el sistema de "integración educativa" en los centros educativos. Esta nueva aproximación permitía la inclusión física de estudiantes, lo que significa que aquellos con necesidades educativas especiales eran matriculados en escuelas regulares, teniendo la oportunidad de compartir aula con sus compañeros sin necesidades diagnosticadas durante ciertos momentos del día (Aguilar, 1991). Esta idea se afianza con la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990, que insta a todos los países a abordar las necesidades esenciales de aprendizaje de todas las personas (WCEA, 1990). Aunque es cierto que adaptar el modelo de "integración educativa" supuso una evolución, no se considera suficiente desde el punto de vista de la equidad y de la igualdad de oportunidades. La Declaración de Salamanca de 1994 amplía y detalla

los principios que deben guiar la educación inclusiva, según lo establecido por la UNESCO en 1994. Esta Declaración enfatiza la importancia de aprovechar las lecciones aprendidas de países con sistemas educativos y culturas similares, tanto en términos de problemas identificados como de éxitos logrados. Sin embargo, a pesar de que ha pasado tiempo desde entonces, las naciones occidentales aún no han llegado a un consenso unificado sobre cómo interpretar y aplicar la educación inclusiva (Haug, 2017).

Numerosos países, entre ellos España, han promulgado leyes y políticas destinadas a respaldar la inclusión educativa. Estas leyes consagran los derechos de los estudiantes con necesidades educativas especiales, promueven la igualdad de oportunidades y exigen la provisión de apoyos y recursos necesarios para garantizar su participación efectiva en el sistema educativo regular. La legislación educativa española ha incorporado el término "inclusión" en sus desarrollos normativos, subrayando su importancia como pilar de la equidad educativa. La Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) y la Ley de Educación, Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la LOE (LOMLOE), mantienen los principios de inclusión como garantes de la equidad. La LOMLOE refuerza la capacidad inclusiva del sistema y reconoce el derecho de todas las personas a una educación inclusiva, en línea con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ratificada por España en 2008.

La inclusión educativa se basa en principios fundamentales para el desarrollo de la educación y la sociedad en su conjunto (Booth y Ainscow, 2015). Su objetivo es eliminar las diversas formas de opresión y trabajar hacia un sistema educativo que sea accesible para todos, promoviendo la igualdad, la participación y la no discriminación en una sociedad verdaderamente democrática (Arnaiz, 2003; Triviño-Amigo et al., 2022). En este sentido, el concepto de inclusión implica respeto, tolerancia, solidaridad y aceptación de



todos los seres humanos, independientemente de sus condiciones (Slee, 2018). Desde esta perspectiva, se defiende el acceso de todas las personas a la educación en sus diferentes niveles (Plancarte, 2017). Esto implica la necesidad de implementar reformas significativas para abordar las diferencias en las instituciones educativas (Martín-Padilla et al., 2013). Del mismo modo, representa un enfoque educativo altamente valorado en el campo de la pedagogía (Stites et al., 2018). Sin embargo, su alcance va mucho más allá de simplemente colocar a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. Este enfoque implica un esfuerzo concertado para eliminar cualquier barrera que pudiera obstaculizar la participación de todos los estudiantes en igualdad de condiciones (Schwab, 2018), es decir, abarca tanto aspectos metodológicos como organizativos, afectando a múltiples niveles dentro del sistema educativo. Su objetivo trasciende el ámbito académico y busca alcanzar metas sociales más amplias, como la promoción de la justicia social y la participación plena de todos los actores involucrados en el proceso educativo (Haug, 2017; Rodríguez-Gudiño et al., 2022).

Dentro de esta perspectiva inclusiva, se identifican elementos clave que determinan su éxito. Estos elementos incluyen la presencia de todos los estudiantes en el entorno educativo, su ubicación adecuada dentro del sistema escolar, su participación activa en todas las actividades educativas y, por supuesto, su logro académico (Ainscow, 2016; Paz-Maldonado, 2020). Es fundamental destacar que esta noción de "todos los estudiantes" abarca tanto a aquellos que no tienen necesidades educativas específicas como a aquellos que sí las tienen. Por lo tanto, representa un enfoque esencial para avanzar hacia sistemas educativos más equitativos, justos y de alta calidad (Arnaiz et al., 2019). No obstante, la evolución hacia la inclusión educativa sigue siendo un proceso en curso, enfrentando desafíos como la falta de financiación adecuada y la necesidad de clarificar las competencias requeridas para los docentes. Es esencial destacar que se

requiere un esfuerzo continuo para superar barreras y garantizar la igualdad de oportunidades, promoviendo una educación de calidad para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades educativas especiales (Booth, y Ainscow, 2015; Kerexeta-brazal et al.,2022).

Este enfoque ha adquirido un papel central en las discusiones y políticas públicas relacionadas con la educación (Chávez y Rodríguez, 2020). Para lograr la inclusión, es crucial que cada país realice un análisis exhaustivo de su situación educativa, identificando los obstáculos que enfrentan los estudiantes. Desde esta perspectiva, los educadores desempeñan un papel fundamental al evaluar la eficacia de sus métodos de enseñanza y conseguir que los centros educativos sean inclusivos y, por ende, conseguir un cambio social. Por eso, los sistemas educativos deben fomentar tanto la excelencia como la inclusión (Biencinto et al., 2021; García-García et al., 2021), al mismo tiempo que contribuyen al éxito académico de los estudiantes (Echeita et al., 2014). Un ejemplo que respalda este enfoque es el sistema educativo de Finlandia, que se considera uno de los mejores del mundo según los informes de PISA [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019)].

Como ya se ha mencionado, en países europeos se están manteniendo y respetando los principios de inclusión con el propósito de asegurar que la equidad sea un componente fundamental de los sistemas educativos (LOMLOE, 2020). Está claro que la inclusión se considera una herramienta clave para promover la equidad. De igual modo se ha comprobado que la equidad y la excelencia educativa son elementos esenciales para lograr una educación de alta calidad y promover la inclusión (Echeita et al., 2016; Marchesi y Martín, 2014). Por lo tanto, la equidad educativa hace referencia a la creación de un sistema educativo que garantice que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para alcanzar el éxito académico, independientemente de sus

antecedentes socioeconómicos, género, raza o cualquier otra característica personal (Darling-Hammond, 2020). Esto significa que los sistemas educativos deben proporcionar apoyo adicional a los estudiantes que enfrentan desafíos adicionales, como aquellos que provienen de entornos desfavorecidos. La equidad educativa implica no solo la igualdad de oportunidades, sino también la igualdad de resultados educativos. Como afirma Darling-Hammond (2020), la verdadera equidad no se trata solo de dar a todos lo mismo, sino de dar a cada uno lo que necesita. Es importante destacar que la equidad educativa no es solo un objetivo ético, sino que también se ha demostrado que mejora el rendimiento académico y el bienestar de todos los estudiantes (Hattie, 2020). En cuanto a la excelencia educativa implica la mejora continua de los procesos educativos y el logro de resultados sobresalientes en términos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (OECD, 2018). Asimismo, se basa en la idea de proporcionar a todos los estudiantes las oportunidades y los recursos necesarios para alcanzar su máximo potencial, independientemente también de su origen socioeconómico, género, raza o discapacidad (Tucker, 2011), al igual que sucede con la equidad educativa. La medición y el seguimiento de los resultados educativos, así como la identificación de las mejores prácticas, son componentes clave de la búsqueda de la excelencia educativa (OECD, 2018). La equidad y la excelencia educativa están estrechamente relacionadas, ya que ambas buscan garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de alta calidad y que se reduzcan las disparidades en el rendimiento educativo. La combinación de estos dos objetivos es esencial para crear sistemas educativos efectivos y justos.

Por último, es importante recordar un concepto más amplio que también está relacionado con la equidad, que es la diversidad. Aunque las palabras "diversidad" y "equidad" a veces se superponen debido a su similitud en el significado, en realidad se refieren a ideas diferentes que es necesario aclarar cómo se relacionan (Langa-Rosado y

Lubián, 2021). La diversidad se refiere al reconocimiento de las diferencias y cómo se manejan esas diferencias en el entorno educativo. La preocupación por la equidad entra en juego cuando se aborda este tratamiento de manera inclusiva, desde esa perspectiva (Martínez-García, 2017). Los estudiantes presentan una amplia gama de diferencias, y muchas de estas diferencias no se deben únicamente a factores relacionados con la inteligencia (Castejón y Navas, 2017; Marchesi et al., 2017). Estas diferencias individuales se refieren principalmente a aspectos psicológicos personales, como la motivación, la inteligencia y el estilo de aprendizaje, así como a factores educativos, como el nivel de conocimientos previos (Castejón y Navas, 2017). Además, también se debe considerar diferencias socioculturales, como las expectativas y valores asociados a la etnia y el género (Arnaiz et al., 2021). Considerando todo lo mencionado, la formación del profesorado debe tener en cuenta las diferencias de sus estudiantes así como los conceptos de interculturalidad, diversidad e inclusión (Arnaiz, 2003). Se reconoce que la diversidad es una cualidad innata de los seres humanos y, por consiguiente, se valora y se garantiza como un derecho fundamental (Booth y Ainscow, 2015).

## **1.2. Inclusión educativa del ACNEE: del profesorado de apoyo al profesorado generalista.**

La inclusión educativa es un proceso complejo, en especial de quienes se encuentran en riesgo de exclusión, como es el Alumnado Con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) (Ainscow, 2016; Arnaiz, 2019). La actual Ley de Educación, Ley Orgánica 3/2020 por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOMLE), define al ACNEE como el alumnado con necesidades derivadas de discapacidad (psíquica, física o sensorial) o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje (LOMLOE, 2020). El ACNEE engloba a aquellos estudiantes que requieren apoyos y

atención educativa diferenciada, ya sea de manera temporal o a lo largo de toda su trayectoria escolar, con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje comunes a todos los estudiantes y alcanzar su máximo desarrollo personal (LOMLOE, 2020). Aquellos con discapacidades sensoriales son los que más frecuentemente se integran en centros ordinarios, en contraste, con aquellos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista que son los que menos oportunidades tienen de acceder a estos mismos centros (De Bruin, 2019; Richter y Hoffmann, 2019; Villegas y Sánchez, 2014), por lo tanto, suelen escolarizarse en centros de educación especial. Hay países, como Italia, en el que los ACNEES cursan educación general, en centros ordinarios, no existen los centros de educación especial (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a). En cambio, en España, aunque también las necesidades del alumnado se abordan desde una perspectiva inclusiva, es decir, se busca integrar a estos estudiantes en la educación ordinaria y evitar la segregación, en ocasiones, se hace necesaria la escolarización en centros especiales debido a la atención tan específica que requieren (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022b).

En el campo de la educación especial el profesorado ha desempeñado un papel crucial en la promoción de la inclusión educativa, a pesar de que esto pueda parecer paradójico. Los profesionales de la educación especial han realizado contribuciones significativas a la transformación de los sistemas educativos convencionales, gracias a una visión más interactiva y contextual de los procesos de enseñanza y aprendizaje, basada en su enfoque de las necesidades educativas especiales (Alcaraz y Arnaiz, 2020; Echeita, 2021; García-Barrera, 2017). Esta transformación marcó un cambio notable hacia la figura de un maestro generalista con conocimientos básicos en atención a la diversidad (García-Barrera, 2017). Esta tendencia contrastaba con la labor crucial que los especialistas de apoyo desempeñaban en los procesos inclusivos. Su papel, que era de

gran importancia, se vio desafiado por esta nueva dirección en la formación de docentes. En este contexto, se reconoce que la función del profesorado de apoyo es fundamental para guiar y respaldar al maestro en la eliminación de cualquier obstáculo que pueda dificultar la plena participación y el proceso de aprendizaje de estos estudiantes (Echeita, 2021, 2022; García-Barrera, 2017).

A pesar de las valiosas contribuciones de la educación especial y, en particular, del trabajo realizado por los apoyos educativos en el proceso de inclusión, se produjo un cambio significativo. En el año 2000, con la adopción del Espacio Europeo de Educación Superior en España, comenzó un proceso de adaptación gradual de los programas de formación de maestros (Tiana, 2013). Las titulaciones de magisterio se transformaron en una estructura más simplificada (Echeita, 2021). Siguiendo la recomendación del Libro Blanco de 2004 (ANECA, 2004), se redujeron las titulaciones a tan solo dos: Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. Esta modificación responde a la intención de formar a los docentes de manera más general, evitando la anterior excesiva especialización que había prevalecido (Tiana, 2013). Sin embargo, se ha tenido en cuenta la necesidad de brindar formación especializada en ciertos ámbitos de la enseñanza. La nueva regulación contempla la posibilidad de establecer menciones cualificadoras, que permiten mantener un núcleo generalista sólido mientras se abre un espacio para la especialización, que podría abarcar entre 30 y 60 créditos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2023). Las menciones no se encuentran predefinidas, ya que cada universidad tiene la autonomía para ofrecer aquellas que consideren más pertinentes y que cuenten con una mayor demanda por parte de los estudiantes. Esta flexibilidad en la elección de menciones supone un reto para la formación del profesorado generalista ya que deben estar formados para atender a las diversas necesidades educativas que

presenten sus estudiantes que, hasta esa nueva regulación, las atendía el profesorado de apoyo o de educación especial.

Mayoritariamente se identifica apoyo educativo, con el trabajo de atención educativa, más o menos individualizada o en pequeños grupos, que llevan a cabo el profesorado especialmente dedicado a esa tarea, especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) (Manzano et al., 2011). Dicho apoyo, está, por lo general, íntegra y exclusivamente dedicado al ACNEE (Echeita, 2021). Este profesorado de apoyo asume la responsabilidad de la programación educativa adaptada (de la planificación y realización de las llamadas “adaptaciones curriculares individualizadas, ACIs”) que sigue ese “alumnado especial”, en un ejercicio frecuente de dejación o transferencia de responsabilidad por parte del profesorado tutor hacia el ACNEE (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022c). El trabajo en cuestión suele llevarse a cabo con una alta frecuencia en entornos de aulas dedicadas exclusivamente a este propósito (Arnaiz y Escarbajal, 2020). La estrategia principal consiste en retirar al ACNEE de su grupo de referencia con el fin de proporcionar el apoyo necesario, adaptando tanto el contenido como la duración de dicho apoyo (Nadal et al., 2016; Pérez-Gutiérrez et al., 2021; Rappoport et al., 2019). Esto puede llevarse a cabo tanto de manera individual como en pequeños grupos, dependiendo de lo que se considere más adecuado en cada caso. La convergencia de estas perspectivas, actitudes y acciones conduce a prácticas que no promueven mejoras sustanciales para todos (Echeita, 2022). Esto se debe a que los profesores tutores de las diferentes etapas educativas, en lugar de ser instados a revisar y ajustar sus planes de estudio y métodos de enseñanza siguiendo principios como el Diseño Universal y el Aprendizaje Accesible (DUA-A) (Pastor, 2019) como también se establece en la LOMLOE (2020), tienden a mantener el estado actual de la educación (Echeita, 2021). Esto implica la persistencia de prácticas que, en realidad, actúan como

barreras evidentes para la presencia, la participación y el aprendizaje de ciertos alumnos que necesitan enfoques más inclusivos.

El interés de dotar al ACNEE de prácticas inclusivas también ha sido impulsado por el crecimiento constante de este alumnado en las escuelas (Zambrano-Fernández y Navarrete-Pita, 2023). Según los datos más recientes proporcionados por la Agencia Europea de Educación Especial y Educación Inclusiva (European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], 2023) para el año escolar 2020/2021, se observa que alrededor del 3.04% de los estudiantes matriculados son ACNEE en comparación con el total de alumnos inscritos. Esto representa un aumento notable en comparación con los datos registrados durante el período académico anterior en 2019/2020, que se situaron en el 2.8%. Además, se observa una disminución en la cantidad de estudiantes sin necesidades especiales (ver tabla 2). Estos resultados subrayan la necesidad de enfocar investigaciones y desarrollar estrategias educativas que sean capaces de satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes.

*Tabla 2. Número de estudiantes matriculados en España.*

	Curso 2019/2020	Curso 2020/2021
Total de estudiantes matriculados	7.554.696	7.155.719
Estudiantes matriculados con NEE	212.586	217.619

Nota: La tabla muestra los datos más recientes disponible en EASNIE (2023)

A medida que las prácticas educativas inclusivas han ido cobrando más relevancia, ha surgido una colaboración más estrecha entre el profesorado. Cuando el ACNEE recibe atención dentro del aula ordinaria, comienzan a desarrollarse relaciones de co-enseñanza entre el profesorado generalista y el profesorado de apoyo (Giangreco, 2010; Mortier et al., 2010; Pratt et al., 2017). Está claro que, defender la implementación de un enfoque



inclusivo y holístico de apoyo no entra en conflicto con la idea de contar con docentes o profesionales de apoyo que posean habilidades y capacidades específicas. Sin embargo, esto no significa que su labor deba ser ajena o distante de la colaboración estrecha que deben tener con los docentes generalistas. Desde esta perspectiva, es esencial que el personal de apoyo trabaje en estrecha colaboración con el cuerpo docente convencional, sin que sus competencias sean independientes o aisladas de las tareas de este último (Echeita, 2021; 2022).

### **1.3. Competencias docentes para la inclusión educativa.**

La Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, promovida por las Naciones Unidas (ONU, 2020), enfatiza la importancia de una educación inclusiva, equitativa y de alta calidad. Para alcanzar este objetivo, es esencial fortalecer la formación continua de los docentes, orientándola hacia enfoques más inclusivos y adaptativos. La preparación del profesorado desempeña un papel crucial en la construcción de una escuela inclusiva que valore y aprecie la diversidad de los estudiantes, elimine las barreras que obstaculizan su participación y mejora su aprendizaje, todo ello mediante una respuesta educativa y personalizada basada en las necesidades individuales de cada estudiante (Elizondo, 2020).

En esta misma línea, la mayoría de las investigaciones consideran crucial la formación continua del profesorado y el aprendizaje en curso, con el objetivo de gestar una educación de calidad basada en la igualdad, la equidad y la inclusión del ACNEE (Cardona-Molto, et al., 2020; Fernández-Batanero et al., 2017; Ferriday, G. y Cantali, 2020; Gheyssens et al., 2020; Hernández-González et al., 2020; Reina et al., 2019; Romanova, 2020; Sunko y Kaselj, 2020). La demanda de formación se alinea con las perspectivas de López-Meneses y Fernández-Cerero (2020), quienes señalan que la

insuficiente capacitación actual del profesorado y la limitada oferta de actividades de formación representan obstáculos para la atención eficaz del ACNEE. No obstante, es importante destacar que el éxito de la educación inclusiva no reside únicamente en la formación docente, sino también en la colaboración y la relación efectiva del docente con las familias y el conjunto del personal docente, con el propósito de satisfacer las necesidades específicas de este alumnado (Simón et al., 2022).

Según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos sobre equidad, es necesario que los docentes mejoren sus competencias en la atención a la diversidad, de manera que puedan ofrecer enfoques de aprendizaje personalizados que se adapten a las necesidades individuales de los estudiantes (OCDE, 2018a). Esto implica la necesidad de mantener una actitud positiva hacia la diversidad, en general y, al ACNEE, en particular (Myronova et al., 2021). Las actitudes de los maestros hacia la inclusión del ACNEE desempeñan un papel importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son un elemento fundamental para alcanzar el éxito (Arnaiz y Escarbajal, 2020). Se destaca que esta competencia es de gran importancia, ya que no se trata únicamente de aumentar la cantidad de docentes en función de la diversidad en la escuela, sino de garantizar que el cuerpo docente esté debidamente capacitado y cuente con la experiencia necesaria (OCDE, 2018b).

En la actualidad se reconoce el rol decisivo que deben desempeñar los docentes para garantizar la inclusión educativa del ACNEE, sin embargo, también es un hecho ampliamente aceptado, que en la mayoría de las ocasiones estos no han recibido una formación que les permita responder a una educación de calidad para todo el alumnado (Ianes et al., 2020). En este sentido, se ha comprobado que un mayor grado de formación y acceso a información relacionada con la inclusión se correlaciona con actitudes más favorables (Abellán y Sáez-Gallego, 2020). Esto sugiere que las actitudes pueden ser

influenciadas y modificadas a lo largo de la formación. Asimismo, los hallazgos indican que a medida que el profesorado aumenta su interacción con el ACNEE y adquiere una mayor comprensión de este estudiantado, es más probable que manifiesten actitudes positivas (Savia, 2020). Por otro lado, varios estudios han identificado una carencia en la formación competencial de los profesores, lo que obstaculiza su capacidad para fomentar la inclusión y, como resultado, dificulta la creación de oportunidades de aprendizaje adecuadas que promuevan el desarrollo integral del ACNEE (Corbí et al., 2021; Gezer y Aksoy, 2019; Hernández et al., 2020; Triviño-Amigo et al., 2022).

No hay que olvidar que las competencias profesionales involucran conocimientos, habilidades y actitudes (EASNIE, 2012). Además, diversos estudios añaden cuatro pilares esenciales en los que se sustenta el perfil del educador inclusivo: apreciar la diversidad de los alumnos, brindar apoyo a todos los estudiantes, colaborar con otros profesionales y continuar su propio desarrollo como docente (Savia, 2020; Sundqvist y Hannås, 2020). Estos pilares guardan estrecha relación con la concepción de competencias propuestas por EASNIE (2012). Pero, por otro lado, hay investigaciones que, también, resaltan la importancia de las competencias estratégicas, junto con la innovación y la creatividad en el ámbito docente para fomentar la inclusión (Fernández-Batanero, 2012, 2017). En este contexto, sugieren que para promover prácticas inclusivas, los docentes deben poseer diversas competencias, que incluyen las pedagógico-didácticas, habilidades de liderazgo, capacidad para gestionar el grupo y fomentar el aprendizaje cooperativo, así como habilidades de investigación y competencias sociales. En cambio, otras investigaciones proponen las competencias emocionales como un factor esencial para abordar la inclusión (Fernández-Tilve y Malvar-Méndez, 2020). Se subraya la importancia de la comunicación efectiva con otros docentes y las familias, la gestión del estrés, la empatía y la capacidad de autorreflexión, ya que estas habilidades permiten el entendimiento y la

autorregulación de las emociones, así como la gestión de las relaciones interpersonales (Madrigal-Lizano, 2015). Aunque son muchas las investigaciones que coinciden en que son las competencias actitudinales y el conocimiento (Bannister-Tyrrell et al., 2018; Büssing et al., 2019; Echeíta, 2017; Kumari et al., 2019; Kunz et al., 2021; Marron, & Morris, 2018; Medina-García et al., 2022; Pérez-Contreras et al., 2022; Ritter et al., 2020; Schwab, 2019; Simón et al., 2022; Vučković et al., 2019), primordiales para que los docentes adquieran las habilidades necesarias en el ámbito de la educación inclusiva. Además, estas investigaciones enfatizan la vital importancia de la formación como un factor determinante para lograr la inclusión educativa de manera efectiva.

Por otro lado, el trabajo realizado por una red de universidades españolas, apoyadas por la ANECA, define, en las directrices para elaborar los títulos de grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior, las competencias específicas del perfil del docente que atiende al ACNEE (tanto en Educación Infantil como en Primaria y Secundaria), que son, por orden de importancia: actitud positiva ante la diversidad del alumnado, trabajo colaborativo y cooperativo con el resto de profesionales y las familias, colaboración con Departamentos de Orientación, conocimiento de las necesidades educativas especiales del alumnado y mejora de la calidad de vida del ACNEE (ANECA, 2004). Está claro que tanto las investigaciones como organismos nacionales e internacionales apuestan por la competencia actitudinal como eje vertebral para promover la inclusión educativa y apuestan firmemente por una formación docente basada en dicha competencia en primer lugar, junto con la competencia en conocimientos, en segundo lugar. Igualmente, algunas investigaciones coinciden en señalar la importancia sustancial de este factor de forma que, aunque los conocimientos son importantes para la adquisición de competencias docentes inclusivas, no se conseguirá una verdadera inclusión sin una actitud positiva del profesorado hacia la

atención a la diversidad (Kunz et al., 2021; Myronova et al., 2021; Olsson & Roll-Pettersson, 2020; Sundqvist & Hannås, 2020).

Por lo tanto, parece haber un consenso acerca de la imperante necesidad de capacitar a los docentes, tanto en servicio como en formación, en competencias vinculadas a la inclusión educativa. También se sugiere que los programas académicos en las facultades de educación deberían ser reformados para incorporar contenidos inclusivos y promover el desarrollo de principios y prácticas pedagógicas inclusivas, lo cual contribuiría a una formación efectiva de los futuros docentes en el ámbito de la pedagogía inclusiva (Carrillo y Moscoso, 2022; Nketsia et al., 2020). No obstante, a pesar de los avances significativos en el campo de la educación inclusiva, no se puede pasar por alto la persistente resistencia al cambio (Echeita, 2007). Estas resistencias pueden representar un obstáculo significativo en el camino hacia la promoción de la inclusión educativa del ACNEE. Es esencial abordar y superar estos desafíos si se quiere avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

## **2.// OBJETIVOS**

La atención a los procesos formativos del profesorado para la atención del ACNEE es una preocupación común en todos los sistemas educativos que tienen como objetivo la plena inclusión de todos y todas. El planteamiento de base es que todas las actuaciones que tienen como meta la mejora de la formación, tendrán un impacto en la evolución de los sistemas educativos hacia una mayor inclusión, equidad y calidad.

Por esto, el conocimiento de las competencias necesarias para la atención a los ACNEE permitirá ajustar tanto la formación permanente como la inicial en función de los conocimientos que surgen de la investigación y recoge la literatura sobre el tema, y, que también debe basarse, en la percepción que el profesorado tiene sobre sus propias competencias.

Por ello, partiendo de este contexto y de la revisión de la literatura analizada se plantea el siguiente objetivo general:

-Profundizar en el conocimiento sobre las competencias docentes para la atención a la diversidad y la formación de las mismas, contextualizando este conocimiento tanto a nivel nacional como comparativamente con otro país de nuestro entorno y características similares.

Este objetivo general se articula a través de cinco objetivos específicos que se centran en aspectos concretos que permiten desarrollar el conocimiento necesario para alcanzarlo:

1. Describir y analizar las competencias docentes que la literatura académica considera necesarias para la inclusión educativa del ACNEE.
2. Comparar las medidas para la atención a la diversidad, especialmente las medidas para la atención a los ACNEE, en los sistemas educativos de Italia y España.

3. Comparar los sistemas de formación inicial del profesorado (tanto generalista como de apoyo) para la atención a los ACNEE en la educación superior universitaria en ambos países.

4. Describir el nivel competencial percibido para la atención a la diversidad en una muestra de profesorado español en activo de diferentes etapas educativas y especialidades.

5. Analizar este nivel competencial percibido en función de diferentes variables personales y contextuales.

En la Tabla 3 se muestra la relación entre los estudios que conforman esta tesis y los objetivos específicos planteados.

*Tabla 3. Relación de objetivos específicos y estudios llevados a cabo en esta investigación*

Objetivos	Estudios
1	Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (en prensa). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. <i>Revista Complutense de Educación</i> .
2 y 3	Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. <i>Revista de Educación Comparada</i> , (44), 236-259.
4 y 5	Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Evaluación de la competencia adaptación a las diferencias en docentes en ejercicio. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (coords.), <i>Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva</i> (pp. 383-399). Octaedro.



## **3.// METODOLOGÍA**

Para el diseño de esta investigación se han utilizado diferentes metodologías, en función de los objetivos de cada uno de los estudios. En los dos primeros estudios se utiliza una metodología cualitativa: de revisión sistemática, en el caso del primer estudio y de análisis comparado en el segundo. El tercer estudio se realiza utilizando una metodología de corte cuantitativo a través del método de encuesta.

En cuanto al primer estudio, se ha elaborado una revisión sistemática que, en la actualidad, se ha convertido en una herramienta muy extendida para la descripción de la situación de la investigación en un campo determinado del saber. Su objetivo es identificar, evaluar e interpretar la investigación disponible relacionada con un área temática (Kitchenham y Charters, 2007). Según Kraus et al. (2020) las revisiones sistemáticas muestran la posibilidad de compaginar la literatura existente y crear cimientos firmes para futuras investigaciones. Se ha optado por este tipo de investigación por la claridad en la recopilación y síntesis de datos, así como por haber una mayor objetividad y reproducibilidad en los estudios (Kraus et al., 2020; Tranfield et al., 2003). El proceso llevado a cabo se basa en las directrices y el protocolo de análisis de Ramírez-Montoya y Lugo-Ocando (2020) así como en la declaración PRISMA para elaboraciones de revisiones sistemáticas (Page, et al., 2021).

En el segundo estudio, se ha empleado el método comparado. La metodología comparativa es el procedimiento de la comparación sistemática de casos de análisis que en su mayoría se aplica con fines de generalización empírica y de la verificación de hipótesis y cuenta con una larga tradición en la metodología de las ciencias sociales y ciencias políticas (Sánchez-Molina y Murillo-Garza, 2021). 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 utilizado una metodología cualitativa de análisis documental para la recogida de datos (Latorre et al., 2005; Pacheco, 2021).

Por último, el tercer estudio, sigue el método cuantitativo descriptivo por encuesta. La encuesta es una técnica que pretende obtener información que proporciona una muestra de participantes sobre ellos mismos, o en relación con un tema en particular (Jiménez-González, 2020).

### **Tareas en función de los objetivos específicos:**

**Objetivo específico 1.** Describir y analizar las competencias docentes que la literatura académica considera necesarias para la inclusión educativa del ACNEE.

**Tarea 1:** Búsqueda sistemática de artículos de competencias del profesorado para la inclusión del ACNEE en las bases de datos de la Web of Science (WOS) y Scopus.

**Tarea 2:** Selección en las bases de datos de los estudios objeto de revisión y administración de los mismos en el gestor bibliográfico RefWorks y Excel.

**Tarea 3:** Lectura del título y abstract para un primer cribado en base a la relación con el estudio.

Al seleccionar los estudios se han tenido en cuenta los siguientes criterios de inclusión:

Los documentos se incluyeron si: a) eran artículos publicados en revistas; b) integraban en su título, resumen o palabras clave los términos de búsqueda; c) estaban publicados entre enero de 2016 y junio de 2022; d) el idioma de publicación era el inglés o el español; y e) eran de acceso abierto. Se excluyeron los documentos que: a) eran capítulos de libros, tesis u otro tipo de publicaciones; b) estaban escritos en idiomas distintos del español y el inglés; c) no eran de acceso abierto; y d) estuvieran publicados antes de enero de 2016 o después de junio de 2022.

**Tarea 4:** Selección de la muestra final atendiendo a criterios de inclusión/exclusión.

Con la primera búsqueda se obtuvieron 514 documentos entre Scopus y WoS. Eliminados los duplicados quedaron 395 documentos (343 en Scopus y 52 en WoS). En base a los criterios de inclusión y exclusión, se excluyeron 314 porque no eran del área de educación, no se referían a docentes o a estudiantes en formación, eran centros no educativos, no trataban de discapacidad o no se referían a competencias docentes. De los 81 artículos restantes, se descartaron aquellos que se referían a otro tipo de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo como dificultades de aprendizaje, trastorno por déficit de atención con hiperactividad o alumnado de altas capacidades. Finalmente quedaron 75 artículos incluidos para la revisión sistemática

**Tarea 5:** Análisis de resultados mediante la codificación en EXCEL de las variables encontradas en los estudios revisados y el software estadístico SPSS. Extracción de conclusiones sobre las competencias docentes necesarias para la inclusión de los ACNEE señaladas por la investigación.

**Objetivo específico 2.** Comparar las medidas para la atención a la diversidad, especialmente las medidas para la atención a los ACNEE, en los sistemas educativos de Italia y España.

**Tarea 6:** Elección de las unidades de análisis a comparar en ambos países. Se seleccionan dos dimensiones a comparar: organización de la escolarización y formación inicial del profesorado. Dentro de la primera dimensión se seleccionan diversos parámetros comparativos con sus respectivos indicadores: Titularidad de centros educativos (público, privado, concertado); las etapas educativas (Educación Infantil, Primaria y Secundaria); el número de ACNEES matriculado; las medidas de atención a la diversidad (adaptaciones curriculares y modalidades de escolarización). En cuanto a la

segunda dimensión, los parámetros e indicadores elegidos son los siguientes: Menciones o especialidades para la atención del ACNEE (PT y AL) y el perfil del docente inclusivo (los valores y las áreas de competencia).

**Tarea 7:** Búsqueda de fuentes documentales en las páginas oficiales de los Ministerios de Educación y en Organismos Internacionales, así como en artículos científicos y monografías temáticas.

**Tarea 8:** Descripción de ambos sistemas y análisis de diferencias y similitudes entre ambos.

**Objetivo específico 3.** Comparar los sistemas de formación inicial del profesorado (tanto generalista como de apoyo) para la atención a los ACNEE en la educación superior universitaria en ambos países.

**Tarea 9:** Se ha abordado el estudio comparativo (fase sintética) en el que se incluye la fase de yuxtaposición de los datos atendiendo a las categorías de análisis y las conclusiones comparativas.

**Objetivo específico 4.** Describir el nivel competencial percibido para la atención a la diversidad en una muestra de profesorado español en activo de diferentes etapas educativas y especialidades.

**Tarea 10:** Selección del instrumento de medida para evaluar el nivel competencial percibido del profesorado ante las diferencias de sus estudiantes.

Se selecciona la rúbrica validada PROFICIENCYIn+E "adaptación a las diferencias" evalúa dos dimensiones: adaptación a las diferencias de los estudiantes (ADAP1) que representa el conocimiento que el profesorado tiene de las características del estudiante y

adaptación a los diferentes modos de aprender (ADAP2) referido a la flexibilidad en el uso de metodologías docentes.

**Tarea 11:** Selección de la muestra de docentes en ejercicio de diferentes centros educativos y aplicación del instrumento.

La muestra está compuesta por 193 docentes de centros educativos españoles. Se realizó un muestreo no probabilístico-incidental. Respondieron a la rúbrica de manera online.

**Tarea 12:** Descripción y análisis de los niveles competenciales percibidos.

**Objetivo específico 5.** Analizar este nivel competencial percibido en función de diferentes variables personales y contextuales.

**Tarea 13:** Recogida de datos y análisis de variables a través del software estadístico PSPP.

Se analizan las siguientes variables: sexo, etapa educativa, área docente, años de experiencia, titularidad del centro educativo y entorno en el que se ubica.

## **4.// RESULTADOS**

#### **4.1. Estudio 1: Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática.**

**Revista:** Revista Complutense de Educación

**Año:** 2022

**Autores:** Verónica Nistal, Mercedes López-Aguado y Lourdes Gutiérrez-Provecho.

**Factor de impacto:** 0.46- Índice h: 20-Q2 Scimago Journal & Country Rank (2022).

Categoría de Educación

**Referencia completa:** Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (en prensa). Competencias docentes para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*.

**Resumen:** **Introducción:** La formación del profesorado para las competencias inclusivas ha ganado importancia recientemente ya que los profesores reconocen la necesidad de estar plenamente formados para ofrecer la mejor respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales. El objetivo de esta investigación es realizar una Revisión Sistemática y analizar las publicaciones en base a sus características, temas de investigación y competencias docentes, siguiendo las directrices PRISMA. **Método:** Se realiza una búsqueda en las bases de datos de Scopus y WoS obteniendo 75 publicaciones entre 2016 y 2022. Se plantean 10 preguntas de investigación enmarcadas dentro de 3 áreas temáticas. **Resultados:** Los resultados dan respuesta a las preguntas planteadas destacando las características de los artículos, la metodología y método que se ha utilizado en cada estudio, así como las competencias estudiadas. **Discusión:** Se concluye que las competencias con mayor análisis de estudio están parcialmente relacionadas con las propuestas por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) en los Libros Blancos. A la luz de los resultados, se proponen programas formativos para los



docentes que contemplen contenido vinculado con competencias específicas para favorecer la inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales.

**Palabras clave:** educación; competencias del docente; formación de profesores; educación inclusiva; educación especial

## **4.2. Estudio 2: Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España**

**Revista:** Revista de Española de Educación Comparada.

**Año:** 2023

**Autores:** Verónica Nistal, Mercedes López-Aguado y Lourdes Gutiérrez-Provecho.

**Factor de impacto:** 0.348- Q3 Scimago Journal & Country Rank (2022). Categoría de Educación

**Referencia completa:** Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2024). Formación docente e inclusión educativa: un estudio comparado en Italia y España. *Revista de Española de Educación Comparada*, (44), 236–259. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024>

**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 de 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.

### **4.3. Estudio 3: Evaluación de la competencia adaptación a la diferencias en docentes en ejercicio.**

**Libro:** Editorial Octaedro.

**Año:** 2023

**Autores:** Verónica Nistal, Mercedes López-Aguado y Lourdes Gutiérrez-Provecho.

**Factor de impacto:** SPI Q1, ICEE 1.448. Posición 12 de 94 (2022). Categoría de Educación

**Referencia completa:** Nistal, V., López-Aguado, M. y Gutiérrez-Provecho, L. (2023). Evaluación de la competencia adaptación a la diferencias en docentes en ejercicio. En K. Gajardo y J. Cáceres-Iglesias (coords.), *Soñar grande es soñar juntas. En busca de una educación crítica e inclusiva* (pp. 383-399). Octaedro.

**Resumen.** La competencia en adaptación a las diferencias está relacionada con la inclusión y la excelencia educativa. Para que la inclusión sea un éxito se requiere que el profesorado posea conocimientos, así como flexibilidad ante las diferencias de sus estudiantes. El objetivo de este estudio es analizar el nivel de competencia percibido por los y las docentes de educación infantil, primaria y secundaria y comprobar la relación entre variables contextuales. Se realiza un estudio de diseño cuantitativo descriptivo por encuesta. Para la recogida de información se emplea la Rúbrica de Competencias Docentes PROFICIENCYIn+E administrada a 193 docentes en activo. Se presentan los resultados de los análisis de la competencia de adaptación a las diferencias percibida por la muestra. Las variables analizadas se describen en función del sexo, etapa educativa, área docente, años de experiencia, titularidad del centro educativo y entorno en el que se ubica. Los resultados apuntan hacia un cambio en los modelos educativos y currículos haciéndose más flexibles y dinámicos lo que propicia la reflexión crítica de las prácticas

inclusivas del profesorado. Por lo general, se observan puntuaciones altas en la competencia analizada, y se detectan algunas diferencias significativas en función del área de conocimiento y del tipo de titularidad del centro.

## **5.// CONCLUSIONES**

Los estudios que integran esta tesis doctoral ofrecen una perspectiva amplia sobre las competencias docentes necesarias para la atención a los ACNEE. También se exploran las estrategias inclusivas y las respuestas educativas que promueven la inclusión exitosa de los ACNEE en escuelas ordinarias. Además, se examina la formación inicial del profesorado de apoyo y se analizan las posibles mejoras y repercusiones que dicha formación podría tener en este ámbito.

A continuación, se señalan las conclusiones principales que se extraen de los diferentes estudios que componen esta tesis doctoral:

### **1. Competencias docentes inclusivas.**

Del análisis de la literatura, se desprende que para la atención a la diversidad y, especialmente, al ACNEE es necesario disponer de una batería compleja de competencias interconectadas que incluyen multiplicidad de elementos de conocimientos, de aplicación de metodologías, del uso de elementos digitales y de habilidades de relación social, entre otras.

Entre todas ellas, la literatura señala la **competencia actitudinal** como un elemento esencial para la inclusión educativa. Numerosos estudios coinciden al resaltar la considerable relevancia de esta competencia frente al resto (competencia en conocimientos, competencia digital, competencia metodológica, competencia en habilidades y competencia social). En consecuencia, a pesar de que el conocimiento desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades docentes inclusivas, la auténtica inclusión solo se logrará si el cuerpo docente muestra una actitud positiva en cuanto a la atención a la diversidad.

La relevancia de esta competencia actitudinal observada en las investigaciones, es consistente con el papel prioritario que también le conceden los Libros Blancos de la ANECA (2004). Sin embargo, otras competencias blandas también propuestas por la ANECA, vinculadas con las capacidades comunicativas para trabajar en equipo, cooperar y colaborar, no han dado lugar a investigación al mismo nivel que la actitudinal. Otra de las competencias propuestas por la ANECA, conocimiento de las características y necesidades del ACNEE, también ha suscitado el interés de los estudios revisados, señalando la necesidad de ampliar dichos conocimientos en los docentes inclusivos. Asimismo, estas competencias también se vinculan con los valores esenciales para el profesorado en la inclusión educativa propuestos a nivel europeo por EASNIE (2012).

Por lo tanto, se puede concluir que la competencia más abordada por las investigaciones es la actitudinal, seguida de la competencia de conocimientos, ambas propuestas por la ANECA en el 2004.

Otra cuestión de relevancia es el aumento detectado en el número de publicaciones sobre esta temática en los últimos años, lo que indica un incremento en el interés y preocupación por la investigación de las competencias docentes inclusivas que, en la investigación analizada está claramente relacionada con la mejora de la formación docente. Este es, precisamente, el foco de esta tesis: el análisis de las competencias necesarias para mejorar la formación del profesorado para desarrollar una educación de calidad en igualdad, equidad y excelencia educativa, para fomentar la inclusión del ACNEE que, según la literatura, son prioritariamente las competencias actitudinales y de conocimiento.

## **2. Atención y respuesta educativa al ACNEE.**

Del análisis de la comparación de los modelos español e italiano, resalta el **tradicional modelo dual entre el docente curricular y el docente especializado de apoyo** para la



atención del ACNEE. Se observan algunas diferencias que parecen indicar que el modelo italiano podría ser más inclusivo que el español, al menos sobre el papel. En Italia, según su normativa, los profesores de apoyo se asignan al grupo de clase y tienen la función principal de facilitar la inclusión del ACNEE mediante la aplicación de estrategias didácticas específicas en colaboración con los tutores de clase, mientras que, en España, el profesorado de apoyo se destina, por lo general, a nivel de centro y en función del número de ACNEE escolarizado. Aunque también podría trabajar dentro del aula, siempre y cuando el centro disponga de recursos humanos suficientes. Es clara la importancia de este profesorado de apoyo para la atención educativa del ACNEE y, por lo tanto, para la inclusión, siendo la asignación al grupo clase una medida más integradora ya que puede favorecer la inclusión del mismo evitando la segregación del alumnado que recibe el apoyo necesario dentro del aula.

En el análisis se han detectado otros **aspectos menos inclusivos**, en los sistemas y/o medidas españolas para la atención a los ACNEE frente a las italianas, como son los siguientes:

- **La modalidad de educación especial.** 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.

- **La elevada ratio** de estudiantes por aula en centros ordinarios. Podría disminuir a 20 estudiantes en total y pueden incluir a uno o dos ACNEE, al igual que sucede en Italia.

- **Las adaptaciones curriculares** para atender a los ACNEE, medida incongruente con el DUA-A. Para incrementar la inclusión, el profesorado debería centrarse en adaptar el entorno y sus estrategias metodológicas.

- No obstante, **el ACNEE tiene un matiz menos patologizante**, al centrarse en las necesidades específicas del estudiante, mientras que el sistema italiano precisa de un diagnóstico clínico.

### **3. Formación inicial del profesorado.**

En la actualidad en España<sup>1</sup>, **los docentes de apoyo precisan de una especialización mínima para el acceso a la profesión**. Para ser especialista en la atención del ACNEE se requiere estudios universitarios en el Grado de Educación Primaria o Educación Infantil con Mención Pedagogía Terapéutica (PT) o Mención en Audición y Lenguaje (AL). Podrá ser docente en centros de titularidad privada o concertada. 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. Dado que para acceder al cuerpo docente de funcionarios como profesor de apoyo no es condición necesaria haber cursado una Mención se puede afirmar que 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.

Sin embargo, en Italia, sí es necesario realizar un curso de especialización de 60 créditos, por lo que, de nuevo podemos estar ante una situación más favorable en Italia que en España

### **4. Percepción del profesorado ante la diversidad.**

La última conclusión se centra en cómo de competente se percibe el profesorado para atender a la diversidad. Es importante resaltar que para el análisis de resultados se parte de datos de la competencia *percibida* por los docentes, no de competencia efectiva.

---

<sup>1</sup> Esta situación se produce desde la entrada en vigor de los planes de estudio de los Grados en Educación. Anteriormente sí existían titulaciones específicas para el acceso, los Diplomados en Educación Especial y en Audición y Lenguaje

- De los resultados se puede inferir que **el profesorado de los centros privados se percibe con mayor flexibilidad en el uso de metodologías docentes**, tal y como se desprende de los resultados del último estudio de esta tesis doctoral. Esta idea podría tener que ver con el tipo de estudiantado que accede a la enseñanza privada y el reducido número de alumnos con necesidades educativas que se encuentran matriculados en estos centros. Sin embargo, este resultado tiene que tomarse con precaución por el bajo porcentaje de representación en la muestra de este colectivo en la investigación realizada.

También hay que señalar que el acceso del profesorado de apoyo (o especialista) a los centros privados o concertados se suele producir con la titulación o Mención específica para la atención a la diversidad por lo que se presupone una mayor disposición para adaptarse a su alumnado, así como para modificar su metodología.

- Por último, **el profesorado de apoyo se percibe con mayor competencia ante la diversidad de su alumnado**. Resultado lógico, ya que este profesorado normalmente tiene una formación inicial más profunda en atención a la diversidad y es este, precisamente, su ámbito de desarrollo profesional. En general, el profesorado de diversas especialidades y etapas educativas se perciben con mayor competencia en conocimientos que en procedimientos. Además, el profesorado de primaria tiende a tener una visión más positiva de la diversidad en comparación con el profesorado de secundaria. Esto se debe a la disponibilidad de más recursos y apoyo para abordar la educación inclusiva en el nivel de primaria, en contraste con el nivel de secundaria, donde la formación en general, y específicamente en temas de atención a la diversidad y pedagogía inclusiva, es más limitada. En consecuencia, resulta esencial proporcionar al cuerpo docente una formación continua que se adapte a sus necesidades específicas, con un enfoque más orientado a la práctica y en sintonía con las circunstancias y el entorno en los que desarrollan su labor

profesional. Idealmente, esta formación debería llevarse a cabo en ambientes de aprendizaje colaborativo.

## **6.// LIMITACIONES Y PROSPECTIVA**

## **6.1. Limitaciones**

Una de las limitaciones a la hora de realizar las investigaciones ha sido la falta de consenso en la definición del ACNEE. Como se ha podido comprobar, la definición incluye a alumnado con discapacidad tanto física, cognitiva y sensorial, pero, además, hay países que incluyen a estudiantes con dificultades de aprendizaje, aspecto que no se contempla en España. Esta falta de consenso ha podido causar sesgos a la hora de identificar las competencias que necesita el docente (generalista y de apoyo) para fomentar la inclusión educativa del ACNEE. No es lo mismo atender a alumnado con discapacidad que a estudiantes con dislexia porque, tal vez, las competencias docentes para la inclusión de ambos perfiles sean diferentes y pueden estar centradas en competencias metodológicas más que actitudinales o de conocimientos. Por otro lado, también las medidas de atención a la diversidad deben ser diferentes. Por estas razones no se puede establecer un mayor o menor grado de inclusividad entre países ya que el alumnado atendido no es exactamente el mismo.

Otra limitación se centra en la muestra del profesorado en ejercicio de diferentes etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional) que han contestado al cuestionario. En este sentido, hubiera sido interesante realizar un estudio que incluyera una muestra representativa del profesorado de todas las Comunidades Autónomas de España para investigar posibles diferencias en sus percepciones, dado que cada Comunidad Autónoma se rige por su propia legislación hacia la atención a la diversidad en general y, al ACNEE, en particular. Esta idea incita a realizar un estudio comparativo entre las medidas de atención a la diversidad empleadas en las diversas Comunidades con el fin de conocer las acciones inclusivas que se ponen en práctica.

## **6.2. Futuras líneas de investigación**

En esta tesis doctoral se plantean varios estudios como futuras líneas de investigación que aportarán, a los estudios aquí presentados, un valor añadido en su conjunto.

Se propone investigar con mayor profundidad en la formación inicial del profesorado de apoyo en España e Italia. En primer lugar, sería interesante comparar los planes de estudio de diversas universidades de ambos países y analizar el tipo de asignaturas que se imparte, así como sus contenidos curriculares. Esta comparación permitiría proponer mejoras en los planes de estudio de 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. Tal y como se ha visto en uno de los estudios, 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. En segundo lugar, se podría llevar a cabo un estudio sobre percepción del profesorado de apoyo hacia el ACNEE en centros privados y públicos de España, así como la evaluación de sus competencias tanto en actitudes como en conocimientos. Esto permitiría valorar si la formación recibida al profesorado de apoyo está influida por la titularidad del centro en el que desempeña sus funciones. Como se ha podido observar en uno de los estudios, en algunas Comunidades para ser profesor de apoyo en centros públicos puedes acceder mediante oposición con titulación en maestro generalista (Infantil o Primaria) sin tener una Mención específica. Este estudio podría valorar que se modificase el sistema de acceso a la función pública exigiendo como requisito tener la Mención específica (AL o PT) en todas las Comunidades, dado que la formación recibida en las menciones le dota de mayor competencia en conocimientos que el docente generalista.

Otro estudio futuro que también podría llevarse a cabo, es la realización de entrevistas o administrar cuestionarios para averiguar si las competencias docentes para la inclusión y la excelencia se distribuyen igual en función de la ratio de alumnado que tengan los docentes en el aula. Tener una ratio baja de estudiantes puede favorecer la atención más personalizada del alumnado y desarrollar prácticas inclusivas dentro del aula. Se podría realizar un estudio en España y en Italia sobre estas variables ya que en Italia tienen una ratio más pequeña que en nuestro país. Siguiendo esta misma línea, se puede también estudiar en muestras más amplias, en función de la zona en la que se encuentre el centro educativo, rural o urbano. Hay pocos estudios que demuestren que el profesorado de las zonas urbanas se adapte mejor a las diferencias de sus estudiantes y a la flexibilidad del uso de metodologías inclusivas que los docentes de las zonas urbanas. Este estudio permitiría conocer si se debe a las características de estos centros, lo agrupamientos que hacen y el porcentaje de ACNEE que se escolarizan en el centro.

Por último, se propone que los estudios presentados en esta tesis doctoral continúen ampliando el objeto de estudio sin limitarlo al ACNEE sino incluyendo cualquier tipo de necesidad específica de apoyo educativo que les haga vulnerables a la inclusión educativa.



## **7.// CONCLUSIONS**

The studies included in this doctoral thesis provide a broad perspective on the teaching competencies required for the attention to students with Special Educational Needs (SEN). In addition, inclusive strategies and educational responses that promote the successful inclusion of students with SEN in regular schools are explored. Furthermore, the initial training of support teachers is examined, analyzing potential improvements and repercussions that such training could have in this field.

The following are the main conclusions drawn from the various studies comprising this doctoral thesis:

### **1. Inclusive Teaching Competencies.**

From the literature analysis, it is evident that addressing diversity, especially with regard to students with SEN, requires a complex set of interconnected competencies. These competencies encompass various elements such as knowledge, application of methodologies, use of digital tools, and social relationship skills, among others.

Among these, literature highlights **attitudinal competence** as essential for educational inclusion. Numerous studies emphasize the significant relevance of this competence compared to others (knowledge competence, digital competence, methodological competence, skills competence, and social competence). Consequently, while knowledge plays a fundamental role in the development of inclusive teaching skills, true inclusion will only be achieved if the teaching staff demonstrates a positive attitude towards diversity.

The observed relevance of this attitudinal competence in research aligns with the prioritized role assigned by the ANECA (2004) (National Agency for Assessment and Accreditation) White Papers. However, other soft skills proposed by ANECA, linked to

communicative abilities for teamwork, cooperation, and collaboration, have not been researched to the same extent as attitudinal competence. Another competency proposed by ANECA, knowledge of the characteristics and needs of students with SEN, has also garnered interest in the reviewed studies, highlighting the need to expand such knowledge in inclusive teachers. Additionally, these competencies are linked to the essential values for teachers in educational inclusion proposed at the European level by EASNIE (2012).

Therefore, it can be concluded that the most addressed competency in research is attitudinal, followed by knowledge competence, both proposed by ANECA in 2004.

Another relevant issue is the detected increase in the number of publications on this topic in recent years, indicating a growing interest and concern for research on inclusive teaching competencies, which, in the analyzed research, is clearly related to the improvement of teacher training. This is precisely the focus of this thesis: the analysis of competencies necessary to improve teacher training for the development of quality education in equality, equity, and educational excellence, to promote the inclusion of students with SEN, which, according to the literature, are primarily attitudinal and knowledge competencies.

## **2. Attention and Educational Response to students with SEN.**

From the analysis of the comparison between the Spanish and Italian models, the traditional dual model between the curricular teacher and the specialized support teacher for the attention to students with SEN stands out. Some differences are observed that seem to indicate that the Italian model could be more inclusive than the Spanish, at least on paper. In Italy, according to its regulations, support teachers are assigned to the class group and have the main function of facilitating the inclusion of students with SEN

through the application of specific teaching strategies in collaboration with class tutors. In contrast, in Spain, support teachers are generally assigned at an individual level, although they may also work within the classroom if the school has sufficient human resources. The importance of this support teaching staff for the educational attention of students with SEN and, therefore, for inclusion is clear, with assignment to the class group being a more integrative measure as it can promote inclusion by avoiding the segregation of students who receive necessary support within the classroom.

In the analysis, **other less inclusive aspects** have been identified in the Spanish systems and/or measures for the attention to students with SEN compared to the Italian ones, such as:

- **The modality of special education.** Spain continues with the schooling of students with certain needs in specific special education centers. It is clear that this modality is the most segregating since, in practical terms, there is no educational inclusion.

- **The high student-to-teacher ratio in regular schools.** It could decrease to 20 students in total and may include one or two students with SEN, similar to the situation in Italy.

- **Curricular adaptations** to meet the needs of students with SEN, an incongruent measure with the "Universal Design for Learning" (UDL). To increase inclusion, teachers should focus on adapting the environment and their methodological strategies. However, students with SEN has a less pathologizing nuance and does not require a comprehensive diagnosis, making it more inclusive than the Italian approach as it focuses on the educational needs of the student.

- However, **the student with SEN has a less pathologizing nuance**, focusing on the specific needs of the student, while the Italian system requires a clinical diagnosis.

### **3. Initial Teacher Training.**

Currently in Spain<sup>2</sup>, **support teachers do not require specialization as an essential condition for access to the profession**. To become a specialist in the care of students with SEN, university studies in the Primary Education or Early Childhood Education degree with a mention in Therapeutic Pedagogy (TP) or Auditory and Language (AL) are required. One can become a teacher in privately owned or subsidized schools without having to go through a competitive exam. For publicly owned schools, it is not mandatory to have pursued a specific mention, but the candidate must have completed Primary Education and participate in a competitive examination for TP and AL. Since it is not a necessary condition to have pursued a mention to access the public service teaching staff as a support teacher, it can be argued that the lack of specialization requirements for support teachers in Spain may pose a problem in terms of adequate preparation and training to meet the needs of students with SEN. However, in Italy, it is necessary to complete a 60-credit specialization course, so once again, we may be facing a more favorable situation in Italy than in Spain.

### **4. Teacher Perception of Diversity.**

The final conclusion focuses on how competent teachers perceive themselves in addressing diversity. It is important to emphasize that the analysis of results is based on data regarding perceived competence by teachers, not actual competence.

---

<sup>2</sup> This situation has arisen since the implementation of the curriculum for Education Degrees. Previously, there were specific qualifications for entry, such as Diplomas in Special Education and in Auditory and Language.

- From the results, it can be inferred **that teachers in private schools perceive themselves as more flexible in the use of teaching methodologies**, as indicated by the findings of the latest study in this doctoral thesis. This perception may be related to the type of students enrolled in private education and the limited number of students with educational needs in these schools. However, this result should be taken with caution due to the low percentage of representation in the sample of this group in the research.

It is also worth noting that the access of support teachers (or specialists) to private or subsidized schools usually occurs with the specific qualification or mention for diversity, assuming a greater willingness to adapt to their students and modify their methodology.

- Finally, **support teachers perceive themselves as more competent in addressing the diversity of their students**. This is a logical result, as this teaching staff typically has a deeper initial training in diversity, which is precisely their area of professional development. In general, teachers of various specialties and educational stages perceive themselves as more competent in knowledge than in procedures. Additionally, primary school teachers tend to have a more positive view of diversity compared to secondary school teachers. This is due to the availability of more resources and support to address inclusive education at the primary level, in contrast to the secondary level, where training, especially in matters of diversity and inclusive pedagogy, is more limited. Consequently, it is essential to provide continuous training to the teaching staff that adapts to their specific needs, with a more practice-oriented approach and in harmony with the circumstances and environment in which they carry out their professional work. Ideally, this training should take place in collaborative learning environments.

## **8.// LIMITATIONS AND PROSPECTIVE**

## **6.1. Limitations**

One of the limitations in conducting the research has been the lack of consensus in defining students with SEN. As observed, the definition includes students with physical, cognitive, and sensory disabilities. Additionally, some countries include students with learning difficulties, an aspect not considered in Spain. This lack of consensus may have introduced biases when identifying the competencies needed by teachers (generalists and support teachers) to promote the educational inclusion of students with SEN. It is not the same to attend to students with disabilities as it is to students with dyslexia because the teaching competencies for the inclusion of both profiles may be different, focusing on methodological rather than attitudinal or knowledge-based competencies. Furthermore, diversity support measures may also need to differ. For these reasons, it is not possible to establish a greater or lesser degree of inclusivity among countries since the students served are not exactly the same.

Another limitation focuses on the sample of practicing teachers from different educational stages (Early Childhood Education, Primary Education, Secondary Education, Baccalaureate, and Vocational Training) who responded to the questionnaire. In this regard, it would have been interesting to conduct a study that included a representative sample of teachers from all Autonomous Communities in Spain to investigate possible differences in their perceptions. Each Autonomous Community in Spain operates under its own legislation regarding attention to diversity in general and students with SEN in particular. This idea prompts the undertaking of a comparative study between the diversity support measures used in various regions to understand the inclusive actions implemented.



## **6.2. Future Research Directions**

This doctoral thesis proposes several studies as future research directions that will contribute added value to the studies presented here.

Firstly, it is suggested to delve deeper into the initial training of support teachers in Spain and Italy. It would be interesting to compare the curriculum of various universities in both countries and analyze the type of subjects taught, as well as their curricular content. This comparison would allow for proposed improvements in the curriculum of both systems and even evaluate whether contents related to the competencies and values proposed by EASNIE at the European level and those proposed by students with SEN in Spain are being taught. As seen in one of the studies, it is expected that a support teacher has theoretical and practical competencies in the fields of pedagogy and special education, psychopedagogical competencies with reference to different disabilities, and knowledge and competencies regarding educational relationships within the group. Secondly, a study could be carried out on the perception of support teachers towards students with SEN in private and public schools in Spain, as well as the evaluation of their competencies in both attitudes and knowledge. This would assess whether the training received by support teachers is influenced by the ownership of the school in which they work. As observed in one of the studies, to be a support teacher in public schools, one can enter through a competitive exam with a degree in a generalist teacher (Early Childhood or Primary) without having a specific mention. This study could assess whether the access system to the public service could be modified by requiring a specific mention (AL or TP) as a prerequisite, given that training in these mentions provides greater competence in knowledge than the generalist teacher.

Another future study that could also be carried out is the conduct of interviews or administration of questionnaires to find out if teaching competencies for inclusion and

excellence are distributed equally based on the student-to-teacher ratio in the classroom. Having a low student-to-teacher ratio can favor more personalized attention to students and the development of inclusive practices within the classroom. A study could be conducted in Spain and Italy on these variables since Italy has a smaller ratio than our country. Along the same lines, it can also be studied in larger samples based on the location of the educational center, whether it is rural or urban. There are few studies that demonstrate that teachers in urban areas adapt better to the differences in their students and the flexibility of using inclusive methodologies than teachers in rural areas. This study would allow us to understand if it is due to the characteristics of these centers, the groupings they make, and the percentage of students with SEN enrolled in the center.

Finally, it is proposed that the studies presented in this doctoral thesis continue to expand the scope of the study, not limiting it to students with SEN but including any type of specific educational support needs that make students vulnerable to educational inclusion.

## **9.// CONCLUSIONI**

Gli studi inclusi in questa tesi di dottorato offrono una prospettiva ampia sulle competenze didattiche necessarie per la cura degli studenti con necessità educative speciali (NES). Vengono esplorate anche le strategie inclusive e le risposte educative che favoriscono l'inclusione di successo degli studenti con NES nelle scuole ordinarie. Inoltre, viene esaminata la formazione iniziale degli insegnanti di supporto e vengono analizzati i possibili miglioramenti e le implicazioni che tale formazione potrebbe avere in questo contesto.

Di seguito vengono indicate le principali conclusioni che emergono degli studi che compongono questa tesi di dottorato:

### **1. Competenze insegnanti inclusive.**

Dall'analisi della letteratura emerge che per affrontare la diversità e, in particolare, gli studenti con NES, è necessario possedere una complessa serie di competenze interconnesse che includono una molteplicità di elementi di conoscenza, l'applicazione di metodologie, l'uso di strumenti digitali e abilità nelle relazioni sociali, tra gli altri.

Tra tutte queste, la letteratura sottolinea la **competenza attitudinale** come un elemento essenziale per l'inclusione educativa. Numerosi studi concordano nel sottolineare la considerevole rilevanza di questa competenza rispetto alle altre (competenza nella conoscenza, competenza digitale, competenza metodologica, competenza nelle abilità e competenza sociale). Pertanto, nonostante il sapere svolga un ruolo fondamentale nello sviluppo di competenze didattiche inclusive, l'inclusione autentica sarà raggiunta solo se il corpo docente mostra un'attitudine positiva verso la gestione della diversità. La rilevanza di questa competenza attitudinale osservata nelle ricerche è coerente con il ruolo prioritario che le viene attribuito anche dai Libri Bianchi dell'ANECA (2004) (Agenzia Nazionale di Valutazione e Accreditamento). Tuttavia, altre

competenze trasversali proposte dall'ANECA, legate alle capacità comunicative per lavorare in team, cooperare e collaborare, non hanno suscitato una ricerca allo stesso livello di quella attitudinale. Un'altra competenza proposta dall'ANECA, la conoscenza delle caratteristiche e dei bisogni degli studenti con NES, ha anche suscitato l'interesse degli studi esaminati, indicando la necessità di ampliare tali conoscenze negli insegnanti inclusivi. Inoltre, queste competenze sono collegate ai valori fondamentali per gli insegnanti nell'inclusione educativa proposti a livello europeo da EASNIE (2012).

Pertanto, si può concludere che la competenza più affrontata dalle ricerche è quella attitudinale, seguita dalla competenza nella conoscenza, entrambe proposte dall'ANECA nel 2004.

Un'altra questione di rilevanza è l'aumento rilevato nel numero di pubblicazioni su questo argomento negli ultimi anni, indicando un aumento dell'interesse e della preoccupazione per la ricerca sulle competenze didattiche inclusive che, nella ricerca analizzata, è chiaramente legata al miglioramento della formazione degli insegnanti. Questo è, appunto, il focus di questa tesi: l'analisi delle competenze necessarie per migliorare la formazione degli insegnanti al fine di sviluppare un'istruzione di qualità basata sull'uguaglianza, l'equità e l'eccellenza educativa, per favorire l'inclusione degli studenti con NES che, secondo la letteratura, sono prioritariamente competenze attitudinali e di conoscenza.

## **2. Attenzione e risposta educativa agli studenti con NES.**

Dall'analisi della comparazione tra i modelli spagnolo e italiano, emerge **il tradizionale modello duale tra l'insegnante curricolare e l'insegnante specializzato di supporto** per l'attenzione agli studenti con NES. Si osservano alcune differenze che sembrano indicare che il modello italiano potrebbe essere più inclusivo rispetto a quello

spagnolo, almeno sulla carta. In Italia, secondo la normativa vigente, gli insegnanti di supporto vengono assegnati al gruppo classe e hanno la funzione principale di facilitare l'inclusione degli studenti con NES mediante l'applicazione di strategie didattiche specifiche in collaborazione con i tutor di classe, mentre in Spagna, di solito, gli insegnanti di supporto sono destinati a livello individuale. Tuttavia, potrebbero anche lavorare all'interno dell'aula, purché la scuola disponga di risorse umane sufficienti. È evidente l'importanza di questi insegnanti di supporto per l'attenzione educativa agli studenti con NES e, quindi, per l'inclusione, essendo l'assegnazione al gruppo classe una misura più integrativa che può favorire l'inclusione evitando la segregazione degli studenti che ricevono il supporto necessario all'interno dell'aula.

Nell'analisi sono stati individuati **altri aspetti meno inclusivi** nei sistemi e/o misure spagnoli rispetto a quelli italiani per l'attenzione agli studenti con NES, come ad esempio:

- **La modalità di istruzione speciale.** In Spagna, si continua a scolarizzare gli studenti con determinate necessità in centri specifici di istruzione speciale. È evidente che questa modalità è la più segregante in quanto, praticamente, non si verifica un'inclusione educativa.

- **L'alta proporzione di studenti per aula nelle scuole ordinarie.** Potrebbe essere ridotta a 20 studenti in totale e possono includere uno o due studenti con NES, come avviene in Italia.

- Le **adattazioni curriculari** per rispondere agli studenti con NES, misura incongruente con il design universale per l'apprendimento (DUA). Per aumentare l'inclusione, gli insegnanti dovrebbero concentrarsi sull'adattamento dell'ambiente e delle loro strategie metodologiche.

- Tuttavia, **gli studenti con NES presenta una sfumatura meno patologizzante**, focalizzandosi sulle esigenze specifiche dello studente, mentre il sistema italiano richiede una diagnosi clinic

### **3. Formazione iniziale degli insegnanti.**

Attualmente in Spagna<sup>3</sup>, **gli insegnanti di supporto non richiedono una specializzazione come condizione indispensabile per l'accesso alla professione.** Per diventare specialista nell'assistenza agli studenti con NES è necessario avere studi universitari in Educazione Primaria o Educazione dell'Infanzia con Menzione in Pedagogia Terapeutica (PT) o Menzione in Udito e Linguaggio (UL). Possono essere insegnanti in scuole private o paritarie, senza concorso. Per le scuole di proprietà pubblica non è condizionato ad aver seguito la Menzione, ma deve aver completato l'Educazione Primaria e sottoporsi a un concorso per PT e UL. Dato che per accedere al corpo docente come insegnante di supporto non è necessario aver seguito una Menzione, si può affermare che la mancanza di requisiti di specializzazione per gli insegnanti di supporto in Spagna potrebbe rappresentare un problema in termini di preparazione e formazione adeguata per affrontare gli studenti con NES.

Tuttavia, in Italia, è necessario seguire un corso di specializzazione di 60 crediti, quindi, di nuovo, potremmo trovarci di fronte a una situazione più favorevole in Italia che in Spagna.

### **4. Percezione degli insegnanti rispetto alla diversità.**

L'ultima conclusione si concentra su quanto il corpo insegnante si percepisca competente nell'affrontare la diversità. È importante sottolineare che per l'analisi dei

---

<sup>3</sup> Questa situazione si verifica dall'entrata in vigore dei piani di studio dei Corsi di Laurea in Educazione. In precedenza esistevano titoli specifici per l'accesso, i Diplomi in Educazione Speciale e in Udito e Linguaggio.

risultati si parte dai dati sulla competenza percepita dagli insegnanti, non dalla competenza effettiva.

- Dai risultati si può dedurre che **il corpo insegnante delle scuole private si percepisce come più flessibile nell'uso delle metodologie didattiche**, come viene evidenziato dai risultati dell'ultimo studio di questa tesi di dottorato. Quest'idea potrebbe essere correlata al tipo di studenti che accedono all'istruzione privata e al ridotto numero di studenti con bisogni educativi che sono iscritti in queste scuole. Tuttavia, questo risultato deve essere preso con cautela a causa del basso percentuale di rappresentanza nel campione di questo gruppo nella ricerca effettuata.

È anche importante notare che l'accesso degli insegnanti di supporto (o specialisti) nelle scuole private o paritarie di solito avviene con una laurea o una menzione specifica per l'attenzione alla diversità, il che presuppone una maggiore predisposizione ad adattarsi ai propri studenti e modificare la propria metodologia.

- Infine, **gli insegnanti di supporto sono percepiti come più competenti di fronte alla diversità dei loro studenti**. Risultato logico, poiché questo personale ha “di solito” una formazione iniziale più approfondita sull'attenzione alla diversità ed è proprio questo il loro ambito di sviluppo professionale. In generale, gli insegnanti di diverse specializzazioni e livelli educativi sono percepiti come più competenti in conoscenze che in procedure. Inoltre, gli insegnanti delle scuole primarie tendono ad avere una visione più positiva della diversità rispetto agli insegnanti delle scuole secondarie. Questo è dovuto alla disponibilità di più risorse e supporto per affrontare l'educazione inclusiva nel livello primario, a differenza del livello secondario, dove la formazione pedagogica in generale, e specificamente in temi legati all'attenzione alla diversità e alla pedagogia inclusiva, è più limitata. Di conseguenza, è essenziale fornire una formazione continua



che si adatti alle loro specifiche esigenze, con un approccio più orientato alla pratica e in sintonia con le circostanze e l'ambiente in cui svolgono la loro attività professionale. Idealmente, questa formazione dovrebbe svolgersi in contesti di apprendimento collaborativo.

## **10.// LIMITAZIONI E PROSPETTIVE**

## **6.1. Limitazioni**

Una delle limitazioni durante la realizzazione delle ricerche è stata la mancanza di consenso nella definizione degli studenti con NES. Come è emerso, la definizione include studenti con disabilità fisica, cognitiva e sensoriale, ma in alcuni paesi si includono anche studenti con difficoltà di apprendimento, aspetto che non è contemplato in Spagna.

Questa mancanza di consenso potrebbe avere causato dei pregiudizi nell'identificare le competenze necessarie per gli insegnanti (generalisti e di supporto) per promuovere l'inclusione educativa degli studenti con NES. Non è lo stesso occuparsi di studenti con disabilità che di studenti con dislessia, poiché le competenze docenti per l'inclusione di entrambi i profili potrebbero essere diverse e potrebbero essere incentrate su competenze metodologiche piuttosto che attitudinali o di conoscenza. Inoltre, anche le misure per l'attenzione alla diversità dovrebbero essere diverse. Per queste ragioni, non è possibile stabilire un grado maggiore o minore di inclusività tra i paesi, poiché gli studenti assistiti non sono esattamente gli stessi. Un'altra limitazione riguarda il campione degli insegnanti in servizio nelle diverse fasi educative (Infanzia, Primaria, Secondaria, Liceo e Formazione Professionale) che hanno risposto al questionario. In questo senso, sarebbe stato interessante condurre uno studio che includa un campione rappresentativo degli insegnanti di tutte le Regioni Autonome di Spagna per indagare su possibili differenze nelle loro percezioni, dato che ogni Regione Autonoma è regolata dalla propria legislazione per quanto riguarda l'attenzione alla diversità in generale e, in particolare, agli studenti con NES. Quest'idea suggerisce di condurre uno studio comparativo tra le misure di attenzione alla diversità adottate nelle diverse Regioni al fine di conoscere le azioni inclusive messe in atto.

## **6.2. Future linee di ricerca**

In questa tesi di dottorato sono proposti diversi studi come future linee di ricerca che apporteranno un valore aggiunto agli studi qui presentati nel loro insieme.

Si propone di approfondire ulteriormente sulla formazione iniziale degli insegnanti di supporto in Spagna e in Italia. In primo luogo, sarebbe interessante confrontare i piani di studio di diverse università di entrambi i paesi e analizzare il tipo di materie insegnate, così come i loro contenuti curriculari. Questo confronto consentirebbe di proporre miglioramenti nei piani di studio di entrambi i sistemi e valutare se vengono insegnati contenuti legati alle competenze e ai valori proposti da EASNIE a livello europeo e da ANECA in Spagna. Come viene evidenziato in uno degli studi, ci si aspetta che un insegnante di supporto abbia competenze teoriche e pratiche nei campi della pedagogia e dell'insegnamento speciale; competenze psicopedagogiche in riferimento a diverse disabilità; conoscenze e competenze sulle relazioni educative con il gruppo. In secondo luogo, potrebbe essere condotto uno studio sulla percezione degli insegnanti di supporto nei confronti degli ACNEE in scuole private e pubbliche in Spagna, così come la valutazione delle loro competenze sia nelle attitudini che nelle conoscenze. Ciò permetterebbe di valutare se la formazione ricevuta dagli insegnanti di supporto è influenzata dalla titolarità della scuola in cui svolgono le loro funzioni. Come è possibile osservare in uno degli studi, per diventare insegnante di supporto nelle scuole pubbliche, è possibile accedere tramite concorso con una laurea in insegnamento generale (Infanzia o Primaria) senza avere una menzione specifica. Questo studio potrebbe valutare se modificare il sistema di accesso alla funzione pubblica richiedendo come requisito la menzione specifica (UL o PT), poiché la formazione ricevuta nelle menzioni conferisce una maggiore competenza nelle conoscenze rispetto all'insegnante generale. Un altro studio futuro che potrebbe essere condotto è la realizzazione di interviste o somministrare

questionari per scoprire se le competenze degli insegnanti per l'inclusione e l'eccellenza sono distribuite in modo uniforme in base al rapporto studenti-insegnanti in classe. Avere un basso numero di studenti potrebbe favorire un'attenzione più personalizzata agli studenti e lo sviluppo di pratiche inclusive all'interno dell'aula. Potrebbe essere condotto uno studio in Spagna e in Italia su queste variabili poiché in Italia la ratio è più bassa rispetto al nostro paese. Seguendo questa stessa linea, potrebbe essere studiato anche su campioni più ampi, in base all'ubicazione della scuola, rurale o urbana. Ci sono pochi studi che dimostrano che gli insegnanti nelle aree urbane si adattano meglio alle differenze dei loro studenti e alla flessibilità nell'uso di metodologie inclusive rispetto agli insegnanti nelle aree rurali. Questo studio permetterebbe di capire se ciò è dovuto alle caratteristiche di queste scuole, alle raggruppamenti che fanno e al percentuale di studenti con NES che vengono scolarizzati nella scuola. Infine, si propone che gli studi presentati in questa tesi di dottorato continuino ad ampliare l'oggetto di studio senza limitarsi agli studenti con NES, ma includendo qualsiasi tipo di bisogno specifico di supporto educativo che li renda vulnerabili all'inclusione educativa.

## **11.// REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abellán, J., y Sáez-Gallego, N. M., (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. *Revista Complutense de Educación*, 31(2), 219-229. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.62090>.
- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Routledge.
- Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista Colombiana de Educación*, 78, 299-320. <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>.
- Aguilar, L.A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de pedagogía*, 197, 62-64
- ANECA. (2004). *Libro blanco. Título de grado en Magisterio* (Vol. 1). Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo xxi . Avances y desafíos*. Lección magistral, apertura de curso 2018-2019. Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (Eds.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión*. Dykinson.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A., Alcaraz, S., y de Haro, R. (2021). Formación del profesorado para la construcción de aulas abiertas a la inclusión. *Revista de Educación*, 393(2). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082>.
- Arnaiz, P. (2003). Multiculturalidad y diversidad en las aulas. Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (4), 9-30. <https://jomts.com/index.php/INDIVISA/article/view/400>.
- Asamblea de Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París.

- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. OEI.
- Biencinto, Ch., García-García, M., Carpintero, E., Villamor, P. & Torrecilla, S. (2021). Psychometric Properties of The ProficiencyIn+E Rubric: self-evaluation of teaching skills. *Studies in Educational Evaluation*, 70.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101040>.
- 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.
- Cardona-Molto, M. C., Ticha, R., y Abery, B.H. (2020). The spanish version of the teacher efficacy for inclusive practice (TEIP) scale: Adaptation and psychometric properties. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 809-823. <https://doi.org/10.12973/eujer.9.2.809>
- Carrillo, C. M., y Moscoso, D. E. (2022). La inclusión educativa y atención a la diversidad en educación. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 56-71.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.2908](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.2908)
- Castejón, J. L y Navas. L. (2017). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Club Universitario.
- Chávez, R., y Rodríguez, A. B. (2020). Information and Communication Technology as Tools for Inclusive Education Systems in Elementary Schools. *Revista Educación*, 44(2), 506-525.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (20 de octubre de 2022a). *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, (20 de octubre de 2022b). *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, (22 de noviembre de 2022c). Organización y gobernanza. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/italy/organisation-and-governance>.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (21 de febrero de 2023). *Profesores y personal educativo.* <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school>.

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>

Darling-Hammond, L. (2020). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future.* Teachers College Press

De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>.

- Echeita, G. (2021). La educación del alumnado considerado con necesidades educativas especiales en la LOMLOE. *Avances en supervisión educativa*, (35). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i35.721>.
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-218. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>.
- Echeita, G. (2007) *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Echeita, G., Martín, E., Simón, C., y Sandoval, M. (2016). *La educación escolar como proyecto social*. Sección 1. Introducción: Calidad, equidad, inclusión y atención a la diversidad. Curso Equidad801x: Educación de calidad para todos. Equidad, inclusión y atención a la diversidad. [Cursos UAMx | <https://www.edx.org/school/uamx>]. Retrieved from <https://www.edx.org/course/educacion-de-calidad-para-todos-equidad-uamx-equidad801x>.
- Echeita, G., Muñoz, Y., Sandoval Mena, M., y Simón Rueda, C. (2014). Reflexionando en voz alta sobre el sentido y algunos saberes proporcionados por la investigación en el ámbito de la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2): 25-48.
- Elizondo, C. (2020). *Hacia la inclusión educativa en la universidad: diseño universal para el aprendizaje y la educación de calidad*. Octoedro.
- European Agency of Special Needs Education and Inclusive Education [EASNIE], (2023). *Datos de España*. [https://www.european-agency.org/data/spain/datatable-overview#tab-all\\_children\\_learners](https://www.european-agency.org/data/spain/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.
- Fernández-Batanero, J.M., Román Graván, 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>
- Ferriday, G., y Cantali, D. (2020). Teachers talk about inclusion... but can they implement it in their classroom? exploring teachers' views on inclusion in a scottish secondary school. *Support for Learning*, 35(2), 144-162. <http://doi.org/10.1111/1467-9604.12295>
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25, 721-742. <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>.
- García-García, M., Biencinto, C., Carpintero, E., Villamor, P., & Huetos, M. (2021). Percepción del nivel competencial del profesorado de Educación Primaria y Secundaria. ¿Hay diferencias contextuales? *RELIEVE*, 27(1), 1-30. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20798>.
- Gezer, M.S., y Aksoy, V. (2019). Perceptions of turkish preschool teachers' about their roles within the context of inclusive education. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 11(1), 31-42. <http://doi.org/10.20489/intjecse.583541>
- Gheysens, E., Consuegra, E., Engels, N., y Struyven, K. (2020). Good things come to those who wait: The importance of professional development for the implementation of differentiated instruction. *Frontiers in Education*, 5, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00096>

- Giangreco, M. F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: Is conventional wisdom wrong? *Intellectual and Developmental Disabilities, 48*(1), 1-13.
- Hattie, J. (2020). *Visible learning: A synthesis of over 1600 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hernández-Gonzalez, O., Antonio, A., y Pedro da Fonseca, A.J. (2020). Teachers' perception about their competencies to attend students with special educational needs. *Atenas, 1*(49), 53-69.
- Haug, P. (2017). Understanding Inclusive Education: Ideals and Reality. *Scandinavian Journal of Disability Research, 19*(3), 206–217. <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- 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>.
- Jiménez-González, L. L. (2020). Impacto de la investigación cuantitativa en la actualidad. *Convergence Tech Revista Científica, 4*(1), 59-68.
- Kitchenham, B., y Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering*. Keele University & University of Durham.
- Kerexeta-brazal, I., Darretxe-Urrutxi, L., y Martínez-Monje, P. M. (2022). Competencia digital docente e Inclusión Educativa en la escuela. Una revisión sistemática. *Campus Virtuales, 11*(2), 63-73. <https://doi.org/10.54988/cv.2022.2.885>.

- Kraus, S., Breier, M. y Dasí-Rodríguez, S. (2020). El arte de elaborar una revisión bibliográfica sistemática en la investigación sobre el espíritu empresarial. *Revista Internacional de Emprendimiento y Gestión*, 16(3), 1023-1042. <https://doi.org/10.1007/s11365-020-00635-4>.
- Langa-Rosado, D., y Lubián, C. (2021). La Atención a la Diversidad en las universidades españolas a través de los discursos de sus líderes. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 79-88. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68022>.
- Latorre, A.; Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- 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 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>
- 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>
- Llanes, A., Contreras, B. B., y González, R. (2020). La formación inicial del profesional de la Educación Primaria para la inclusión educativa. *Propósitos y Representaciones*, 8(SPE3), e728. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.728>.
- López-Meneses, E., y Fernández-Cerero, J. (2020). Information and communication technologies and functional diversity: Knowledge and training of teachers in Navarra.

*Ijери-International Journal of Educational Research and Innovation*, (14), 59-75.  
<http://doi.org/10.46661/ijeri.4407>

Manzano, N., Hernández, J.; de la Torre, B. y Martín, E. (2011). Avanzando hacia una educación inclusiva. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales en las CC. AA. a través de la revisión de la normativa. MEFP.  
<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/avanzando-hacia-una-educacion-inclusiva-la-atencion-al-alumnado-con-necesidades-educativas-especiales-en-las-cc-aa-a-traves-de-la-revision-de-la-normativa/equidad-educativa-necesidades-educativas-especiales/24840>.

Marchesi, A., Coll, C., y Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo (3ª ed.)*. Alianza Editorial.

Marchesi, A. y Martín, E. (2014). *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Crisis*. Alianza

Marrodán, M. J., y Malebona, J. M. (2012). *La calidad en las funciones del profesor de Pedagogía Terapéutica*. Publicaciones ICCE.

Martín-Padilla, E., Sarmiento, P. J. y Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204

Martínez-García, J. S. (2017). *La equidad y la educación*. Catarata.

Mortier, K., Van Hove, G., y De Schauwer, E. (2010). Supports for children with disabilities in regular education classrooms: An account of different perspectives in Flanders. *International Journal of Inclusive Education*, 14(6), 543-561

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>

Nadal, M. J., Grau, C., y Peirats, J. (2016). Análisis y valoración del modelo inclusivo en los sistemas de apoyo de centros de infantil y primaria. *Educación Siglo XXI*, 34(3), 161-180.

Nketsia, W., Opoku, M.P., Saloviita, T., y 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>

ONU (2020). *Informe de los objetivos de Desarrollo Sostenible*. [https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020\\_Spanish.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020_Spanish.pdf).

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018a). *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2018b). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Recuperado de <http://www.ub.edu/obipd/docs/educacionp/Informes/33.pdf>.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD). (2019). PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- 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.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *PLoS Med* 18(3), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>.
- Pastor, C.A. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación educativa*, 6(9), 55-68
- Paz-Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios Pedagógicos XLVI, 1*, 413-429. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052020000100413>.
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Rodríguez-Conde, M.J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la educación inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 285-295. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.68357>.



- Pratt, S. M., Imbody, S. M., Wolf, L. D., y Patterson, A. L. (2017). Co-planning in Co-teaching: A Practical Solution. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 243-249. <https://doi.org/10.1177/1053451216659474>
- Pinto, C., Melero, L., y Chica, A. I. (2019). The impact of inclusion on the Spanish education system. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia Sociedad y Multiculturalidad*, 6(1), 109-117.
- Plancarte, P. A. (2017). Inclusión educativa y cultura inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 213-226
- Ramírez-Montoya, M.S., y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar*, 65(28) 9-20. <http://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rappoport, S., Sandoval, M., Simón, C., y Echeita, G. (2019). Understanding inclusion support systems: three inspiring experiences, *Culture and Education*, 31(1), 120-151.
- Real Academia Española (RAE). (2020).Informe de lenguaje inclusive. [https://www.rae.es/sites/default/files/Informe\\_lenguaje\\_inclusivo.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Informe_lenguaje_inclusivo.pdf).
- 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>
- Richter, D. y Hoffmann, H. (2019). Social exclusion of people with severe mental illness in Switzerland: Results from the Swiss Health Survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 28(4), 427-435. <http://10.1017/S2045796017000786>.

- Rodríguez-Gudiño, M., Jenaro Río, C., & Castaño Calle, R. (2022). Students' perception as an indicator of educational inclusion. *Educación XXI*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30198>.
- Romanova, G. (2020). The readiness of leading and teaching staff to develop students' sociocultural competence in the inclusive learning environment. *Pedagogika*, 138(2), 226-243. <http://doi.org/10.15823/p.2020.138.13>
- Romero, C. (2014). Los servicios educativos de apoyo a la integración escolar y su evolución hacia la inclusión educativa. El ejemplo de la provincia de Valladolid. *Revista de la Asociación de Inspectores de España*, 22, 1-41.
- Sanches, I. y Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: Cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83
- Sánchez-Molina, A. A., y Murillo-Garza, A. (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates Por La Historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>.
- 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/>
- Simón, N., Abellán, M.A., y Cisneros, J.C. (2022). Pedagogía Terapéutica y uso de las TIC. Un análisis de segmentación en Castilla-La Mancha. *Revista Fuentes*, 24(1). 54-64. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.18417>
- Slee, R. (2018). *Inclusion: Not leaving it to chance*. Routledge.

- Stites, M., Rakes, C., noggle, a., y Sha, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <http://dx.doi.org/10.2478/dcse-2018-0012>.
- Schwab, S. (2018). Friendship stability among students with and without special educational needs. *Educational Studie*, 45(3), 390-401. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2018.1509774>.
- Schwab, S., Sharma, u., & Hoffmann, L. (2019). How inclusive are the teaching practices of my German, Maths and English teachers? Psychometric properties of a newly developed scale to assess personalisation and differentiation in teaching practices. *International Journal of Inclusive Education*, 1-20. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1629121>.
- Sundqvist, C., y Hannås, B.M. (2020). Same vision–different approaches? special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. <http://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Sunko, E., y Kaselj, I.T. (2020). Attitudes of early childhood and preschool education students and teachers towards inclusion of children with down syndrome. *International Journal of Education and Practice*, 8(3), 485-497. <http://doi.org/10.18488/journal.61.2020.83.485.497>

- Tiana, A. (2013). Los cambios recientes en la formación inicial del profesorado en España: una reforma incompleta. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 39-58.
- Tranfield, D., Denyer, D., y Smart, P. (2003). Hacia una metodología para desarrollar conocimiento de gestión mediante revisión sistemática. *British Journal o Management*, 14, 207-222.
- Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernández, S., Mañanas-Iglesias, C.; Carlos-Vivas, J., Adsuar, J.C., Acevedo-Duque, Á., y Rojo-Ramos, J. (2022). Differences among Male and Female Spanish Teachers on Their Self-Perceived Preparation for Inclusive Education. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063647>
- Tucker, M. S. (2011). *The quest for excellence. In Surpassing Shanghai: An agenda for American education built on the world's leading systems*. Harvard Education Press.
- Villaescusa, M. I. (Coord.) (2022). Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Conselleria d'Educació Cultura i Esport, Generalitat Valenciana. <https://portal.edu.gva.es/cefireinclusiva/es/2022/02/15/diseno-universal-y-aprendiza-je-accesible-libro-descargable/>.
- Villegas, F. y Sánchez, A. (2014). Autism spectrum disorders: Tipology, prevalence and schooling in the province of Almeria (Spain). *European Journal of Child development, Education and Psychopathology*, 2(2), 51-67.
- Zambrano-Fernández M. P., y Navarrete-Pita, Y. (2023). Estrategia didáctica para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación General Básica. *Estudios del Desarrollo Social*, 11(2), 1-24.