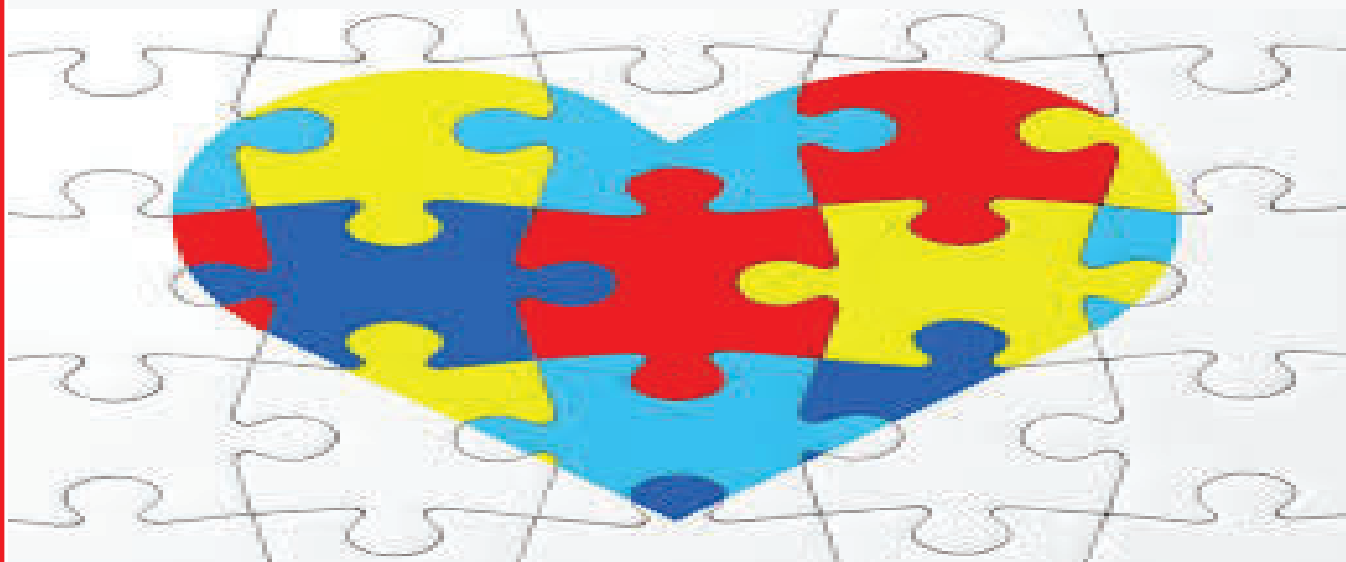


**Hacia una
educación inclusiva:
investigación
socioeducativa del
Trastorno del
Espectro
Autista en
España y Portugal**

ISBN: 979-13-7006-973-5



**JOSÉ JESÚS SÁNCHEZ AMATE
ANTONIO LUQUE DE LA ROSA**

Colección Innovación en Ciencias Sociales

Hacia una educación inclusiva:
investigación socioeducativa del Trastorno
del Espectro Autista en España y Portugal

JOSÉ JESÚS SÁNCHEZ AMATE

ANTONIO LUQUE DE LA ROSA

Dykinson, S.L.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com / www.dykinson.es / www.dykinson.com

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.

Para mayor información, véase Consejo Editorial:

www.dykinson.com/quienes_somos

© Los autores

Madrid, 2025

ISBN: 979-13-7006-973-5



Esta publicación forma parte del Proyecto de investigación PID2022-138346OB-I00, “Capacitación docente en competencias digitales inclusivas como apoyo al alumnado con Trastornos del Espectro Autista”, financiado por MCIU/AEI/10.13039/501100011033/ERDF, EU.

Colección Innovación en Ciencias Sociales

Esta colección sistematiza principios y experiencias formativas vinculadas con la Innovación educativa en Ciencias Sociales.

Directores.

Dr. D. Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide).

Dr. D. César Bernal Bravo (Universidad Rey Juan Carlos).

Directores Adjuntos.

Dr. D. Esteban Vázquez Cano (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

Dr. D. José María Fernández Batanero. (Universidad de Sevilla).

Comité Científico.

Dr. D. Pedro Román Graván (Universidad de Sevilla).

Dr. D. Emilio José Delgado Algarra (Universidad de Huelva).

Dra. Dña. Esther Fernández Márquez (Universidad Pablo de Olavide).

Dra. Dña. Eva Ordóñez Olmedo (Universidad Pablo de Olavide).

Dra. Dña. Isotta Mac Fadden (Universidad de Salamanca).

Dra. Dña. Irene Magdalena Palomero Ilardia (Universidad Rey Juan Carlos).

Dr. D. Cristóbal Ballesteros Regaña (Universidad de Sevilla).

Dr. D. Samuel Crespo Ramos (Universidad Pablo de Olavide).

Esta investigación forma parte de la Tesis Doctoral internacional de D. José Jesús Sánchez Amate, becario FPI del Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Almería (Programa 54.A., cofinanciado por la Junta de Andalucía y fondos FEDER 2021-2027), dirigida por D. Antonio Luque de la Rosa y titulada "Análisis de las repercusiones del COVID-19 en el alumnado con TEA escolarizado en aulas específicas en Almería y Guardalquivir: una visión comparativa entre España y Portugal". Se vincula asimismo a la estancia internacional en el Instituto Politécnico de Guardalquivir, financiada mediante beca competitiva de la convocatoria de Movilidad y Perfeccionamiento del Personal Investigador 2024 de la Universidad de Almería.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	9
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	11
3. METODOLOGÍA	19
3.1. Objetivos	21
4. RESULTADOS	23
4.1. Equidad educativa en España y Portugal: implicaciones estructurales y pedagógicas	23
4.1.1. La educación obligatoria y sus efectos en la equidad	26
4.1.2. La red escolar y la segmentación social	29
4.1.3. Formación docente, itinerarios y políticas compensatorias	32
4.1.4. La repetición, la evaluación externa y el rendimiento académico	35
4.2. Comparativa de las etapas educativas en España y Portugal: una aproximación contextualizada	39
4.2.1. Educación infantil	42
4.2.2. Educación primaria y 1.º ciclo	45
4.2.3. Educación intermedia y secundaria obligatoria	49
4.2.4. Educación secundaria postobligatoria y formación profesional	51
4.3. El alumnado con necesidades educativas especiales: una aproximación centrada en el Trastorno del Espectro Autista en España y Portugal	55
4.3.1. Reconocimiento y conceptualización del TEA	57
4.3.2. Políticas educativas y marcos normativos	65
4.3.3. Metodologías y prácticas inclusivas	71
4.3.4. Recursos y estructuras de apoyo	75
4.3.5. Retos y logros en la atención al alumnado con TEA	78
4.4. La voz de la comunidad educativa en los procesos de inclusión del alumnado con TEA	80
4.4.1. Introducción general al rol de la comunidad educativa	82
4.4.2. La perspectiva del profesorado	85
4.4.3. El papel de las familias	87
4.4.4. La función de los equipos de orientación y apoyo	89
4.5. Continuidad educativa e inclusión en escenarios de transformación social	92
4.5.1. Impacto de la pandemia en la inclusión y la equidad	93
4.5.2. Respuestas inclusivas durante la emergencia sanitaria	96

4.5.3. El alumnado con TEA en contextos de crisis	98
4.5.3.1. Impactos emocionales, sociales y educativos del alumnado con TEA ante situaciones de crisis	99
4.5.3.2. La respuesta institucional en España: desafíos y aprendizajes para la inclusión	101
4.5.3.3. El abordaje en Portugal: fortalezas estructurales y retos emergentes	103
4.5.3.4. El papel de las familias y la comunidad educativa en el acompañamiento durante la crisis	105
4.5.4. Lecciones aprendidas y propuestas para el futuro	108
5. CONCLUSIONES	110
6. BIBLIOGRAFIA	114
7. INDICE DE FIGURAS Y TABLAS	123

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa se ha convertido en una referencia ética, política y pedagógica insoslayable en las sociedades contemporáneas. Lejos de reducirse a una moda discursiva o a un imperativo normativo, constituye una aspiración profundamente enraizada en los ideales de justicia social, equidad y derechos humanos que han atravesado los debates educativos desde finales del siglo XX (Booth y Ainscow, 2011). Su emergencia y consolidación han sido impulsadas por compromisos internacionales como la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (ONU, 2015), y más recientemente por el Marco de Acción de Educación 2030, que reafirman la necesidad de garantizar una educación de calidad para todas las personas, sin ningún tipo de discriminación.

En este contexto global, la atención al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa uno de los retos más significativos y, al mismo tiempo, más reveladores de los sistemas educativos. El TEA, por su complejidad y heterogeneidad, pone en evidencia las limitaciones de enfoques pedagógicos uniformizadores y obliga a repensar de manera profunda los fundamentos de la escuela inclusiva. La diversidad neurológica que caracteriza a este alumnado no solo requiere adaptaciones metodológicas y recursos específicos, sino también un cambio cultural que permita valorar la diferencia como un elemento constitutivo de cualquier comunidad educativa (Armstrong, 2012). A partir de este reconocimiento, este libro propone una aproximación socioeducativa al TEA en los contextos de España y Portugal, con la finalidad de analizar críticamente los avances, desafíos y horizontes posibles de la inclusión educativa en ambos países.

España y Portugal comparten una historia educativa marcada por procesos de centralización, democratización y europeización. Durante las últimas décadas, ambos países han impulsado reformas estructurales orientadas a garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, ampliando la obligatoriedad escolar, promoviendo la descentralización de competencias y mejorando la formación docente (Eurydice, 2023). Sin embargo, la equidad en educación continúa siendo un desafío pendiente. A pesar de los avances normativos, las desigualdades sociales y territoriales siguen teniendo un impacto considerable en el acceso a oportunidades educativas de calidad (Bonal & Verger, 2013). Estas tensiones estructurales afectan de manera particularmente intensa al alumnado con necesidades educativas especiales, y dentro de este grupo, al alumnado con TEA.

El presente libro se articula en torno a una premisa fundamental: la inclusión del alumnado con TEA no puede concebirse como un hecho aislado ni como una intervención técnica, sino como una expresión de un modelo educativo y social más amplio. La forma en que las escuelas reciben, acompañan y educan a estos estudiantes revela no solo sus capacidades institucionales, sino también sus valores, creencias y concepciones acerca de la diferencia. En este sentido, la inclusión se entiende aquí como un proceso dinámico, relacional y contextual, que requiere transformaciones estructurales, pedagógicas y culturales sostenidas en el tiempo (Slee, 2011). Esta concepción amplía el foco de análisis y permite vincular la reflexión sobre el TEA con debates más amplios sobre equidad, justicia curricular, participación y democratización del conocimiento.

Uno de los objetivos principales del libro es situar la cuestión del TEA dentro del entramado más amplio de la equidad educativa. En lugar de abordar el autismo únicamente desde una perspectiva clínica o adaptativa, se propone una mirada que lo entienda como parte de la diversidad humana. Desde esta perspectiva, se cuestiona la tendencia a medicalizar las diferencias

y se reivindica un enfoque basado en el modelo social de la discapacidad, que pone el acento en las barreras del entorno más que en las características individuales (Oliver y Barnes, 2012). Esto no implica negar la existencia de apoyos específicos, sino más bien integrarlos en un marco inclusivo que no segregue ni patologice. Así, el alumnado con TEA no se concibe como un sujeto al margen del sistema, sino como parte constitutiva del mismo, con derecho a participar plenamente en la vida escolar.

El análisis comparado entre España y Portugal no tiene la intención de establecer jerarquías ni de definir modelos replicables. Por el contrario, se trata de visibilizar cómo diferentes contextos políticos, sociales y culturales influyen en la configuración de las respuestas educativas al TEA. Ambos países han desarrollado marcos normativos que reconocen el derecho a la inclusión, aunque sus concreciones prácticas presentan matices importantes. Por ello, este libro adopta una perspectiva contextualizada que permite identificar tanto convergencias como divergencias en la forma en que se organiza la atención a la diversidad. La comparación ofrece así un marco valioso para comprender cómo se traducen las políticas educativas en prácticas cotidianas y cómo las escuelas negocian las tensiones entre inclusión y rendimiento, entre normalización y reconocimiento de la diferencia (Pérez, 2021).

En este recorrido, se abordan diversos ejes temáticos que estructuran el libro. Uno de ellos se refiere a las implicaciones estructurales y pedagógicas de la equidad educativa en ambos países. Este análisis parte de la idea de que la inclusión no puede realizarse plenamente si persisten desigualdades profundas en el acceso a recursos, en la calidad de los centros educativos o en la formación del profesorado. La equidad se presenta, así como condición indispensable para que la inclusión sea efectiva y no quede reducida a un principio retórico. La manera en que se distribuyen los recursos, se diseñan los apoyos y se organizan las aulas tiene un impacto directo en la capacidad del sistema para acoger y educar al alumnado con TEA.

Otro eje central es la organización y funcionamiento de las etapas educativas. El tránsito del alumnado con TEA desde la educación infantil hasta la secundaria revela importantes discontinuidades en la provisión de apoyos, en la articulación entre servicios y en la estabilidad de los referentes pedagógicos. Comprender estas transiciones resulta esencial para construir trayectorias educativas más coherentes, integradas y sostenibles. A su vez, ello plantea desafíos específicos en relación con la adaptación curricular, el uso de tecnologías de apoyo, el papel del tutor y la necesidad de una coordinación más eficaz entre profesionales (Parrilla, 2017).

El libro también ofrece una aproximación específica al colectivo de estudiantes con necesidades educativas especiales, y en particular a quienes presentan un diagnóstico de TEA. Se analizan los discursos que los rodean, las prácticas que se han desarrollado para su inclusión, y las formas en que sus voces y experiencias han sido incorporadas en la vida escolar. Se parte de la premisa de que no es posible avanzar hacia una inclusión plena sin considerar las perspectivas del propio alumnado, así como de sus familias y del conjunto de la comunidad educativa. En este sentido, el trabajo recupera la importancia del diálogo, la escucha activa y la participación efectiva como condiciones fundamentales de una escuela democrática.

La implicación de la comunidad educativa en los procesos de inclusión es otro de los temas clave del libro. Docentes, orientadores, equipos directivos y familias desempeñan un papel fundamental en la construcción de entornos escolares acogedores. La inclusión del alumnado con TEA no es tarea exclusiva de especialistas, sino un compromiso colectivo que requiere cultura

institucional, liderazgo pedagógico y trabajo colaborativo (Florian y Black, 2011). La formación del profesorado en educación inclusiva, el acompañamiento a las familias, la creación de redes de apoyo y la participación activa del alumnado son dimensiones centrales que se exploran desde una perspectiva crítica y propositiva.

Finalmente, se dedica un espacio relevante a la reflexión sobre la continuidad educativa en contextos de transformación social. La reciente crisis sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 ha evidenciado las fragilidades de los sistemas escolares, pero también ha abierto posibilidades para repensar sus fundamentos. En el caso del alumnado con TEA, el confinamiento, la educación a distancia y la discontinuidad de los apoyos han puesto de manifiesto tanto las brechas existentes como la capacidad de adaptación de muchos equipos educativos y familias. Este escenario plantea una oportunidad para construir modelos educativos más flexibles, centrados en el bienestar emocional, la personalización de los aprendizajes y la resiliencia comunitaria (UNESCO, 2021).

En conjunto, este libro se propone como una herramienta para la reflexión crítica y el análisis comparado. No pretende ofrecer procedimientos ni recursos cerrados, sino abrir interrogantes, generar diálogos y contribuir a una comprensión más profunda y situada de lo que implica educar en y para la diversidad. Desde una mirada ética, política y pedagógica, se aboga por una inclusión que no se limite a integrar, sino que transforme; que no se conforme con acomodar, sino que cuestione; que no excluya desde la norma, sino que celebre la diferencia como parte fundamental del proyecto educativo común.

La inclusión del alumnado con TEA en España y Portugal es, en definitiva, un campo privilegiado para pensar el sentido último de la educación. En su complejidad, en sus desafíos y en sus posibilidades, nos interpela a revisar nuestras prácticas, nuestras estructuras y nuestras convicciones. En ese horizonte se sitúa este trabajo, con el deseo de aportar elementos para una escuela más abierta, más justa y más humana.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se expone el estado de la cuestión relativo a la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en los sistemas escolares de España y Portugal. El propósito de esta revisión no es ofrecer una relación cronológica de los estudios, sino organizar la evidencia disponible en torno a los ámbitos más significativos para comprender la realidad educativa de este colectivo. Esta perspectiva permite presentar un panorama estructurado y al mismo tiempo comprensivo, en el que se ponen de relieve tanto los avances conseguidos como los desafíos que todavía marcan la práctica educativa en ambos países.

Para la elaboración de este trabajo se llevó a cabo una búsqueda en diferentes repositorios académicos y fuentes de acceso abierto. De este proceso se seleccionaron aquellas investigaciones que aportan información derivada de la experiencia educativa directa y que incorporan la participación de alumnado con TEA, familias, docentes o profesionales de apoyo. Se otorgó prioridad a estudios realizados en España y Portugal, centrados en etapas de escolarización obligatoria o estrechamente relacionadas con ellas, de modo que el análisis resultara plenamente pertinente en relación con el enfoque de este libro. Como resultado, se identificaron dieciocho

investigaciones que, por la diversidad de sus objetivos y metodologías, ofrecen una visión amplia y enriquecedora de la inclusión del alumnado con TEA.

El conjunto de trabajos revisados refleja la pluralidad de enfoques con que se ha abordado esta temática. Algunos examinan los modelos de escolarización y la organización de aulas específicas para este alumnado, analizando su funcionamiento y el potencial que encierran para avanzar en la equidad. Otros otorgan protagonismo a la voz de la comunidad educativa, recogiendo las percepciones y experiencias de familias, profesorado, equipos de orientación y compañeros de clase. También se encuentran investigaciones centradas en las metodologías y recursos empleados en los centros escolares, desde programas de estructuración ambiental hasta experiencias de tutoría entre iguales o la incorporación de tecnologías de apoyo. Finalmente, se incluyen estudios que indagan en el impacto de situaciones de crisis, entre ellas la pandemia provocada por la COVID-19, que supuso un escenario de enorme exigencia para los sistemas educativos y puso en evidencia tanto fortalezas como limitaciones en la atención a la diversidad.

La exposición de estas investigaciones se organiza de manera narrativa y continua, ofreciendo en cada caso información sobre sus propósitos y los principales resultados obtenidos. El objetivo no es realizar una enumeración aislada, sino mostrar cómo cada estudio contribuye a la comprensión de la inclusión educativa del alumnado con TEA y cómo, en conjunto, configuran un cuerpo de evidencias que permite analizar similitudes, diferencias y retos compartidos entre España y Portugal. A partir de esta base se presentan las dieciocho investigaciones seleccionadas, comenzando por aquellas que examinan la organización de las estructuras escolares, continuando con las que dan voz a la comunidad educativa, deteniéndose en los estudios sobre metodologías y recursos, y concluyendo con los que abordan las consecuencias de crisis recientes.

El primer bloque de investigaciones se centra en los modelos de escolarización y en la organización de aulas específicas destinadas al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, ya que constituyen un pilar esencial en la construcción de la inclusión educativa tanto en España como en Portugal.

- Uno de los estudios más representativos en este ámbito es el de Vela et al. (2020), desarrollado en la Comunidad de Madrid con treinta y cinco aulas TEA. Su propósito fue analizar el grado de adecuación de estas estructuras mediante cuestionarios aplicados al profesorado responsable. Los resultados mostraron que la aplicación de metodologías estructuradas, en particular el enfoque TEACCH, favorecía el aprendizaje y la autonomía del alumnado gracias al uso de apoyos visuales y a la organización del espacio en áreas diferenciadas. Sin embargo, la investigación también puso de relieve la heterogeneidad en la gestión de las aulas y la escasa coordinación con los espacios ordinarios, factores que limitaban su potencial inclusivo. La conclusión más significativa fue que estas aulas constituyen un recurso útil de apoyo, pero requieren mayor coherencia organizativa y una integración más estrecha con la vida escolar del centro.
- De forma complementaria, De la Torre et al. (2018) llevaron a cabo un estudio en Educación Infantil para conocer la percepción de familias y docentes sobre las aulas TEA. La investigación, basada en entrevistas en profundidad, reveló que las familias valoraban positivamente la existencia de un espacio adaptado y de profesionales especializados, mientras que los docentes destacaban los progresos del alumnado en comunicación, interacción social y autonomía. No obstante, ambos colectivos coincidieron en señalar que

la inclusión seguía siendo parcial, ya que el tiempo de permanencia en el aula ordinaria era reducido y la coordinación entre equipos profesionales no siempre era efectiva. Este trabajo sugiere que, aunque las aulas específicas representan un recurso valioso en las primeras etapas escolares, su eficacia depende de la planificación conjunta con los entornos ordinarios.

- En la Región de Murcia, Caballero (2021) analizó las Aulas Abiertas Especializadas desde una perspectiva que incluyó tanto al alumnado con TEA como a sus compañeros de clase. A través de entrevistas y observación participante, el autor constató que los estudiantes con autismo lograban cierta integración en actividades académicas, especialmente cuando existía mediación docente, pero su participación en espacios sociales informales como el recreo seguía siendo limitada y desigual. El estudio destacó que la inclusión no puede medirse únicamente por la presencia física en las aulas o por el acceso al currículo, sino también por la posibilidad de establecer vínculos sociales y relaciones significativas con los iguales, lo que exige un compromiso más amplio del conjunto del centro escolar y el diseño de estrategias que favorezcan la interacción positiva y la construcción de un clima de convivencia inclusivo.
- Asimismo, Arnaiz et al. (2022) aportaron la perspectiva de los equipos de orientación al recoger, mediante cuestionarios, la opinión de setenta y dos profesionales de la Región de Murcia sobre el funcionamiento de las Aulas Abiertas. La mayoría consideró que este modelo ofrece oportunidades reales de inclusión siempre que cuente con recursos suficientes y con un claustro comprometido, aunque también señalaron carencias relacionadas con la falta de materiales, la insuficiente formación específica del profesorado y la débil coordinación entre los distintos agentes educativos. La investigación concluye que la existencia de aulas específicas debe entenderse como un punto de partida que requiere del acompañamiento de estructuras de apoyo, formación continua y trabajo colaborativo para alcanzar su verdadero potencial.
- El contexto portugués añade una perspectiva complementaria a través del estudio de Marques (2013), centrado en el funcionamiento de una Unidade de Ensino Estruturado. Mediante entrevistas a docentes y familias, así como observación en el aula, se comprobó que la colaboración estrecha entre profesionales y progenitores era un factor clave para el progreso del alumnado, ya que facilitaba la coherencia entre lo que ocurría en el centro y en el hogar. Sin embargo, también se observó que la participación en el aula de referencia era limitada, lo que refuerza la idea de que la inclusión debe medirse no solo por la existencia de dispositivos especializados, sino por su articulación efectiva con los entornos ordinarios. El estudio concluyó que, aunque las Unidades ofrecen un marco de apoyo fundamental para la organización de rutinas y la adquisición de competencias básicas, resulta imprescindible fortalecer los vínculos con el aula común, promoviendo actividades compartidas y una mayor sensibilización del alumnado. En este sentido, el autor subrayó la importancia de la formación continua del profesorado y de un enfoque institucional que favorezca la inclusión real más allá del ámbito estructurado.
- Por último, Oliveira (2017) abordó la cuestión de las transiciones educativas del alumnado con TEA en Portugal, prestando atención a los cambios de etapa y a la continuidad de los apoyos. Su investigación mostró que las transiciones exitosas dependían de la planificación

anticipada y de la coordinación entre los equipos de diferentes ciclos, mientras que la ausencia de estas medidas generaba rupturas en el aprendizaje y dificultades de adaptación. Los hallazgos ponen de manifiesto que las estructuras específicas son necesarias, pero insuficientes si no van acompañadas de estrategias que aseguren la continuidad y la coherencia en la trayectoria educativa del alumnado. Asimismo, Oliveira subrayó la importancia de implicar activamente a las familias en el proceso de transición, de manera que estas puedan colaborar en la preparación del cambio y ofrecer un apoyo complementario en el hogar. El estudio concluyó que la formación docente, la comunicación fluida entre profesionales y la existencia de protocolos claros para la transferencia de información constituyen elementos decisivos para garantizar experiencias educativas positivas y una inclusión sostenible a lo largo de las diferentes etapas escolares.

Tras la revisión de los estudios que se han centrado en los modelos de escolarización y en las estructuras específicas destinadas al alumnado con Trastorno del Espectro Autista, resulta igualmente relevante atender a las investigaciones que han recogido la voz de la comunidad educativa. Estas aportaciones son fundamentales porque permiten comprender cómo se vive la inclusión desde la experiencia cotidiana de las familias, del profesorado, de los equipos de orientación e incluso del propio alumnado, mostrando no solo los logros alcanzados, sino también las limitaciones que persisten en el camino hacia una escuela plenamente inclusiva.

- En el caso español, el estudio de Martínez y Ferrando (2022) constituye una referencia destacada. Su investigación piloto se centró en setenta familias de alumnado con TEA con el propósito de explorar sus percepciones sobre la respuesta educativa de los centros. Los resultados pusieron de manifiesto que las familias valoraban de manera positiva la actitud y disposición del profesorado, subrayando el esfuerzo individual de muchos docentes por adaptar sus prácticas. Sin embargo, también señalaron la falta de recursos materiales estables y la escasa continuidad de los apoyos, especialmente en los casos de mayor complejidad. Estas conclusiones ponen de relieve que la voluntad del profesorado, aunque imprescindible, no resulta suficiente si no se encuentra respaldada por una dotación adecuada de medios y por políticas educativas que garanticen la equidad entre los centros escolares.
- En una línea similar, Curra et al. (2023) realizaron encuestas a cincuenta y cinco familias de alumnado con TEA con el fin de conocer su valoración sobre los procesos de inclusión en los centros educativos. Los datos recogidos coincidieron en señalar avances en la sensibilización y en la predisposición de los docentes para atender las necesidades de sus hijos e hijas. No obstante, las familias insistieron en que la falta de formación específica del profesorado y la ausencia de una coordinación real entre los distintos agentes educativos seguían actuando como limitaciones importantes. El estudio concluyó que la inclusión requiere no solo recursos materiales, sino también un compromiso sostenido en la capacitación docente y en la creación de estructuras de colaboración con las familias.
- La perspectiva familiar también fue el eje central del trabajo cualitativo de López (2022), basado en entrevistas en profundidad con trece madres de alumnado con TEA. Los testimonios revelaron que la comunicación con los centros era percibida como insuficiente y que, en muchas ocasiones, las decisiones educativas dependían en exceso de la iniciativa personal de cada docente. Aunque algunas madres narraron experiencias positivas de

inclusión, la mayoría advirtió que estos logros se debían a circunstancias concretas y no a una estrategia institucional consolidada. Esta investigación aporta una visión crítica sobre la necesidad de fortalecer la relación entre escuela y familia, entendida no como un recurso puntual, sino como un eje estructural y sostenido del proceso inclusivo.

- Por su parte, Suárez y Macías (2024) ampliaron la mirada al incorporar tanto a dieciocho docentes como a siete familiares en un estudio cualitativo basado en entrevistas. Sus resultados mostraron que existía consenso en torno a la importancia de la colaboración entre escuela y familia, aunque ambos colectivos manifestaron insatisfacción por la falta de tiempo y de espacios que permitieran llevar a cabo esa cooperación de manera efectiva. Además, el profesorado señaló la necesidad de recibir una formación más específica para responder adecuadamente a la diversidad del alumnado con TEA. Este trabajo puso de relieve que, si bien la voluntad de colaborar está presente, aún se requieren cambios organizativos que favorezcan la construcción de redes de apoyo compartidas y sostenibles en el tiempo.
- El contexto portugués aporta una visión complementaria con el estudio de Matos y Morgado (2015), en el que participaron ciento sesenta y cinco compañeros de clase, diez docentes y cuatro asistentes educativos. A través de cuestionarios y entrevistas se analizó la interacción entre alumnado con TEA y sus iguales en el aula ordinaria. Los resultados indicaron que, aunque los compañeros expresaban actitudes positivas hacia sus compañeros con autismo, las interacciones reales eran limitadas y tendían a disminuir con la edad. Este hallazgo resulta especialmente relevante, ya que evidencia que la aceptación declarada no se traduce necesariamente en participación activa. De este modo, se subraya la necesidad de que los centros implementen estrategias intencionales que promuevan la convivencia y refuercen las relaciones sociales, entendidas como parte esencial de la inclusión.

Siendo atendidas las percepciones y experiencias de la comunidad educativa, es pertinente dirigir la atención hacia las investigaciones que han analizado las metodologías y los recursos inclusivos aplicados en los centros escolares. Este conjunto de estudios resulta especialmente valioso porque permite conocer no solo la eficacia de determinadas estrategias en la práctica educativa, sino también las condiciones que favorecen su implementación y los obstáculos que limitan su alcance. De esta forma, el análisis avanza desde la percepción subjetiva hacia la evaluación de prácticas concretas que inciden directamente en el aprendizaje y en la participación del alumnado con Trastorno del Espectro Autista.

- En el contexto portugués, Nunes y Castro (2017) desarrollaron una intervención basada en la tutoría entre iguales con el propósito de fomentar la participación social del alumnado con TEA en aulas ordinarias. La investigación se sustentó en la colaboración activa de compañeros que asumieron un rol de apoyo estructurado, facilitando interacciones que en condiciones habituales eran escasas. Los resultados evidenciaron que este tipo de intervención incrementaba de forma significativa las oportunidades de comunicación y reforzaba la percepción de pertenencia del alumnado con autismo al grupo clase. Además, el estudio mostró que los beneficios no recaían únicamente en los estudiantes con TEA, sino también en sus compañeros, quienes desarrollaban competencias socioemocionales más sólidas y una actitud más abierta hacia la diversidad.

- Otro trabajo de gran interés en Portugal fue el de Figueiredo (2009), que analizó la implementación del ensino estructurado en diferentes centros educativos. El objetivo era valorar la repercusión de esta metodología en la autonomía del alumnado y en su capacidad de participación en actividades cotidianas. La investigación concluyó que los resultados eran claramente positivos cuando existía una adecuada disponibilidad de recursos y cuando el profesorado mantenía una aplicación sistemática del método. En contraste, cuando la implementación era parcial o irregular, los avances se mostraban mucho más limitados. Este hallazgo subraya que las metodologías inclusivas requieren consistencia y compromiso institucional para alcanzar todo su potencial, pues no basta con disponer de una estructura física o de materiales adaptados si no se acompaña de un trabajo coordinado y sostenido en el tiempo. Además, Figueiredo destacó que la implicación activa de toda la comunidad educativa, incluyendo a las familias, resulta fundamental para consolidar aprendizajes significativos y promover una inclusión que trascienda el ámbito escolar.
- En el caso español, González (2023) llevó a cabo un estudio con ochenta y ocho tutores de aulas abiertas, cuyo propósito era identificar las necesidades formativas del profesorado en relación con el trabajo con alumnado con TEA. A través de cuestionarios se recogieron valoraciones sobre las metodologías utilizadas en la práctica diaria. Los resultados reflejaron que la mayoría de los docentes demandaba una preparación más sólida en metodologías visuales y estructuradas, así como en la elaboración de materiales adaptados a las características de los estudiantes. Este estudio pone de relieve que la calidad de las prácticas inclusivas depende, en gran medida, de la capacitación del profesorado y de la existencia de oportunidades reales de formación continua.
- Por su parte, Álvares (2015) examinó la participación de niños con necesidades educativas especiales en actividades de educación infantil, entre los cuales se encontraban dos con diagnóstico de TEA. La investigación, basada en observación directa y entrevistas con docentes, mostró que la mediación activa del profesorado y la adaptación de las rutinas resultaban determinantes para lograr una integración efectiva. Cuando los educadores ajustaban las dinámicas y ofrecían apoyos visuales y estructurados, el alumnado con autismo lograba participar de manera más plena en las actividades colectivas. En cambio, cuando se mantenían rutinas rígidas sin modificaciones, la participación se veía considerablemente reducida. Este estudio confirma la importancia de concebir la inclusión como un proceso dinámico que requiere ajustes constantes y una flexibilidad pedagógica sostenida en el tiempo.

En conjunto, estas investigaciones ponen de manifiesto que la inclusión no depende únicamente de la existencia de recursos o de la disposición favorable del profesorado, sino de la articulación de metodologías planificadas, consistentes y respaldadas por una adecuada formación docente. Los hallazgos convergen en la idea de que la eficacia de las prácticas inclusivas exige continuidad, coordinación y compromiso colectivo dentro de los centros educativos.

En última instancia, la revisión de la literatura empírica no puede exceptuar las investigaciones que han analizado los efectos de situaciones de crisis y otros desafíos sociales vinculados con la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. Estos estudios son particularmente significativos porque ponen de relieve la vulnerabilidad de este colectivo

en contextos de incertidumbre, al mismo tiempo que evidencian las limitaciones estructurales de los sistemas educativos para dar respuestas equitativas en escenarios de elevada exigencia.

- En el ámbito español, Hernández (2021), en un informe elaborado por Autismo España, examinó la experiencia de cincuenta familias durante el retorno a la presencialidad tras la pandemia de la COVID-19. Los resultados mostraron que los niños más pequeños lograron avances en su regulación emocional y en la adaptación a rutinas escolares, mientras que en alumnado de mayor edad se registraron incrementos de ansiedad y dificultades de ajuste debido a la falta de apoyos consistentes. Las familias subrayaron que la calidad de la inclusión dependía en gran medida de la capacidad de los centros para reorganizar sus recursos en un contexto de emergencia, lo que puso de manifiesto importantes desigualdades territoriales y organizativas.
- Un estudio complementario fue el de González et al. (2019), que se centró en la incidencia del acoso escolar en cincuenta estudiantes con TEA en la provincia de Málaga. Aunque no estuvo directamente vinculado a la pandemia, su relevancia radica en mostrar cómo los contextos sociales adversos impactan de manera diferencial en este alumnado. La investigación concluyó que la prevalencia de acoso era elevada, especialmente entre quienes presentaban mayores competencias comunicativas, y que el principal apoyo en estas situaciones procedía de las familias, mientras que la escuela no siempre disponía de estrategias preventivas eficaces. Estos hallazgos ponen de relieve la necesidad de reforzar las políticas de convivencia y los programas de sensibilización en los centros educativos para prevenir la exclusión social.
- En el caso portugués, Pinto (2014) abordó la importancia de la comunicación entre escuela y familia en la escolarización del alumnado con TEA, destacando que en situaciones de crisis esta relación se convierte en un factor decisivo para garantizar la continuidad del aprendizaje. A través de entrevistas con familias y docentes, el estudio constató que una comunicación constante y bidireccional favorecía tanto la adaptación escolar como la seguridad emocional del alumnado, mientras que su ausencia generaba desconexión y sentimientos de inseguridad. Este trabajo adquiere una relevancia especial si se considera que, en contextos de emergencia como el vivido durante la pandemia, la colaboración entre escuela y familia se transforma en un elemento esencial para sostener la inclusión.

En conjunto, estas investigaciones evidencian que los contextos de crisis no solo acentúan las vulnerabilidades preexistentes del alumnado con TEA, sino que también ponen a prueba la capacidad de las instituciones para garantizar el derecho a la educación. Los resultados convergen en señalar que la respuesta inclusiva depende de la flexibilidad organizativa de los centros, de la preparación del profesorado para afrontar escenarios imprevistos y de la fortaleza de los vínculos con las familias. Allí donde estos factores se articularon de forma coherente, la inclusión se sostuvo de manera más efectiva; en cambio, cuando se evidenciaron carencias de recursos, de coordinación o de estrategias, el alumnado con TEA experimentó mayores dificultades y un riesgo elevado de exclusión.

Los estudios revisados han puesto de manifiesto que, a pesar de los avances alcanzados en la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en España y Portugal, persisten barreras que limitan su plena participación. La evidencia recogida demuestra que los dispositivos organizativos, como las aulas específicas o las unidades de ensino estructurado,

constituyen un apoyo importante, pero no siempre garantizan una verdadera equidad, ya que su funcionamiento depende en exceso de las condiciones materiales de cada centro y de la coordinación entre profesionales. De igual modo, la voz de la comunidad educativa revela que la inclusión se percibe todavía como un proceso frágil, condicionado por la iniciativa individual del profesorado y por el nivel de recursos disponibles, lo que genera desigualdades significativas entre contextos escolares.

Las investigaciones también han mostrado que la calidad de las prácticas inclusivas está estrechamente vinculada a la formación del profesorado, a la implementación de metodologías específicas y a la capacidad de los centros para organizar recursos que favorezcan la participación. Cuando estos elementos se desarrollan de manera coherente, los resultados son positivos y se refuerza la equidad. Sin embargo, en aquellos escenarios en los que existen carencias formativas, falta de recursos o ausencia de coordinación, la inclusión se ve claramente debilitada. Asimismo, los estudios que han analizado el impacto de la pandemia de la COVID-19 y de otros escenarios de crisis han evidenciado que el alumnado con TEA es especialmente vulnerable en contextos de incertidumbre, lo que ha puesto a prueba la capacidad de las instituciones para garantizar la continuidad educativa y ha resaltado la importancia de fortalecer la colaboración con las familias.

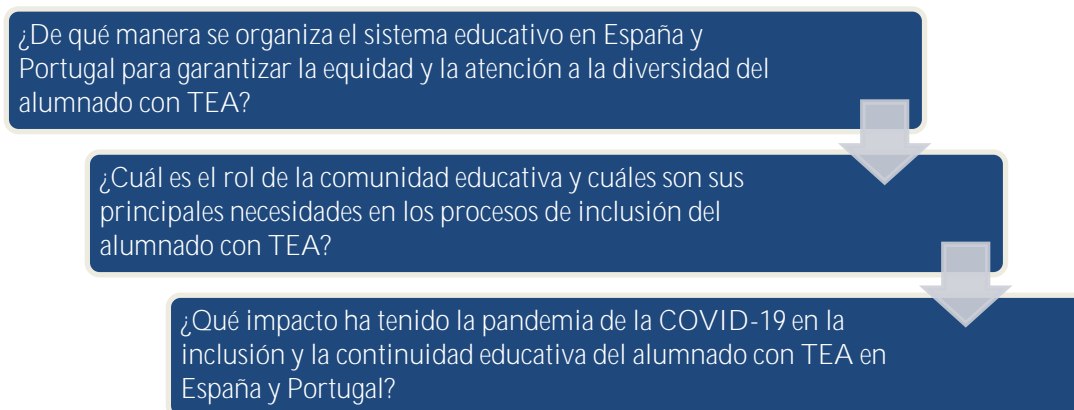
De este recorrido se desprenden varias preguntas que orientan el análisis posterior y que se relacionan directamente con los bloques que estructuran este trabajo (figura 1). En primer lugar, resulta necesario indagar cómo se desarrolla y organiza el sistema educativo en España y Portugal en relación con la equidad y la atención a la diversidad, considerando tanto la educación obligatoria como las distintas etapas escolares y los recursos estructurales disponibles para el alumnado con TEA. Este interrogante busca esclarecer en qué medida los marcos organizativos y pedagógicos contribuyen o limitan la igualdad de oportunidades.

En segundo lugar, emerge la cuestión del papel del profesorado y de sus necesidades formativas, organizativas y de apoyo en los procesos de inclusión del alumnado con TEA. La figura docente aparece como el eje central en la implementación de prácticas inclusivas y, al mismo tiempo, como un colectivo que requiere respaldo y acompañamiento para poder responder de manera adecuada a la diversidad.

Por último, se plantea un tercer interrogante que atiende a los contextos excepcionales: qué efectos han tenido las situaciones de crisis, especialmente la pandemia de la COVID-19, en la inclusión y en la continuidad educativa del alumnado con TEA en España y Portugal, y cómo han respondido a estas circunstancias las instituciones, las familias y la comunidad escolar. Esta pregunta resulta clave porque permite comprender de qué manera reaccionan los sistemas educativos ante escenarios de emergencia que ponen en riesgo la equidad y la participación del alumnado más vulnerable.

Figura 1

Preguntas de investigación



3. METODOLOGÍA

El método seleccionado para este trabajo ha consistido en una revisión sistemática de la literatura científica, orientada a recopilar y analizar la evidencia disponible sobre la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista en los sistemas escolares de España y Portugal. Para ello se utilizaron las bases de datos Dialnet, Scopus, Web of Science (WoS) y Google Scholar, seleccionadas por su relevancia internacional y por su amplio alcance en el ámbito de la investigación educativa (Manterola et al., 2013). La revisión tuvo como finalidad ofrecer una visión exhaustiva que permitiera contrastar hallazgos y construir un marco comparado coherente con los objetivos planteados.

La estrategia de búsqueda se articuló a partir de descriptores vinculados con las principales dimensiones del estudio: equidad educativa, obligatoriedad escolar, red de centros, segmentación social, políticas de compensación, formación docente, mecanismos de evaluación, etapas educativas, formación profesional, trayectorias escolares, trastorno del espectro autista, marcos normativos, metodologías inclusivas, recursos de apoyo, profesorado, familias, equipos de orientación, contextos de crisis, COVID-19 e inclusión educativa. La combinación de estos términos permitió realizar búsquedas precisas y ajustadas a los cinco objetivos específicos de la investigación.

Para garantizar la calidad del proceso, se aplicaron criterios de inclusión basados en: (a) acceso completo al documento, (b) disponibilidad en formato abierto, (c) pertenencia a las categorías “educación” o “investigación educativa”, (d) focalización en la educación obligatoria y postobligatoria, y (e) publicación en inglés o español. A partir de estos filtros, la búsqueda inicial permitió recuperar 187 artículos. Tras la eliminación de duplicados, el total quedó reducido a 117 documentos.

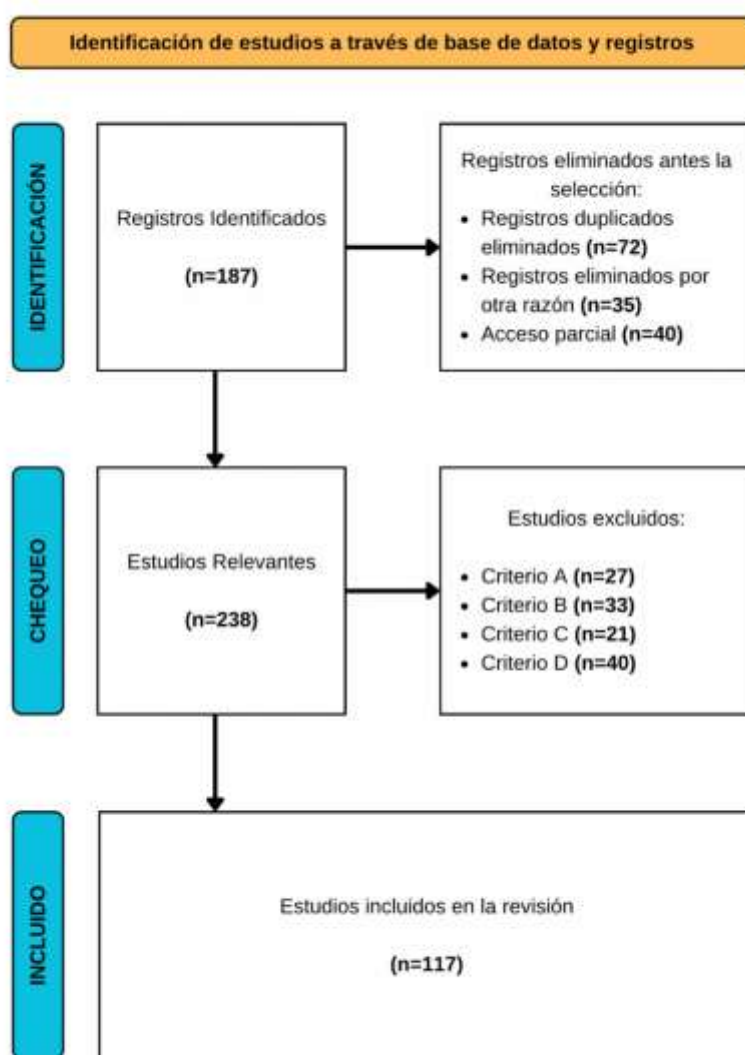
En una primera fase de selección, se revisaron títulos y resúmenes de 162 artículos, lo que dio lugar a la preselección de 238 estudios para una etapa de análisis más detallado. Esta segunda fase fue realizada por dos investigadores de forma independiente, con el propósito de contrastar la adecuación de cada documento a los criterios establecidos. El nivel de acuerdo inicial entre ambos

evaluadores fue del 97,84 %, y los desacuerdos se resolvieron mediante consenso, alcanzando finalmente una concordancia del 100 %.

El conjunto definitivo de artículos incluidos se sistematizó en un diagrama de flujo elaborado conforme a las recomendaciones PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), lo que aporta transparencia y reproducibilidad al proceso (Hutton et al., 2016).

Figura 2.

Diagrama de flujo



3.1. OBJETIVOS

El presente trabajo parte de un objetivo general que constituye el eje vertebrador de toda la investigación: analizar de manera comparada la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en España y Portugal, explorando las implicaciones estructurales, pedagógicas y sociales que influyen en este proceso. Este objetivo global responde a la necesidad de comprender cómo dos sistemas educativos europeos, con trayectorias históricas y marcos normativos diferenciados, abordan un reto compartido que se sitúa en el centro del debate educativo contemporáneo: garantizar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para todo el alumnado, sin excepción.

Este propósito general se inserta, además, en un horizonte más amplio vinculado a los compromisos internacionales derivados de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) y de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que insisten en la necesidad de transitar hacia modelos educativos inclusivos. Analizar comparativamente España y Portugal no solo permite observar cómo dos contextos cercanos afrontan este desafío, sino también identificar aprendizajes y buenas prácticas que puedan extrapolarse a otros países con problemáticas similares.

En primer lugar, se establece como objetivo específico examinar las implicaciones de la equidad educativa en ambos países. Este objetivo contempla la obligatoriedad escolar, la organización de la red de centros, la segmentación social, las políticas compensatorias, la formación docente y los mecanismos de evaluación como ejes de análisis. Se parte de la premisa de que la equidad no se limita al acceso a la educación, sino que debe garantizar la permanencia, la participación y los logros escolares en condiciones justas. Para el alumnado con TEA, la equidad se convierte en una dimensión crítica, pues son más vulnerables a la exclusión si las estructuras no están diseñadas para responder a sus necesidades específicas. A través de este objetivo se busca esclarecer hasta qué punto los sistemas educativos español y portugués favorecen u obstaculizan la igualdad de oportunidades, y cómo se traducen estas políticas en las experiencias concretas de los estudiantes.

En segundo lugar, se plantea como objetivo específico comparar las distintas etapas educativas, desde la educación infantil hasta la formación profesional y la secundaria postobligatoria. La trayectoria educativa de un estudiante con TEA no puede analizarse de manera fragmentada, ya que las transiciones entre etapas representan momentos críticos que ponen a prueba la capacidad de los sistemas para asegurar la continuidad de los apoyos y la coherencia pedagógica. Este objetivo pretende identificar semejanzas y diferencias en los itinerarios escolares de ambos países, así como los retos asociados a cada ciclo educativo. En particular, interesa observar cómo se organiza la educación infantil, fundamental para la detección temprana y la intervención inicial, y cómo se articula la formación profesional, donde se decide en gran medida la inserción social y laboral futura de estos estudiantes.

El tercer objetivo se centra en profundizar en la atención educativa dirigida a estudiantes con TEA. Este análisis aborda cuestiones como el reconocimiento conceptual del trastorno en la normativa de ambos países, las metodologías inclusivas promovidas en el aula, la disponibilidad de recursos de apoyo, la existencia de dispositivos especializados y la valoración de los logros y retos en su escolarización. En este punto resulta esencial observar si los sistemas educativos tienden a privilegiar la escolarización en entornos ordinarios con

apoyos, o sí, por el contrario, mantienen estructuras paralelas que, aunque útiles en determinados momentos, pueden perpetuar dinámicas de segregación. La atención al alumnado con TEA constituye un indicador privilegiado para evaluar la calidad de la inclusión en su conjunto, puesto que obliga a los centros a desplegar estrategias pedagógicas flexibles, a innovar metodológicamente y a coordinar diferentes niveles de apoyo.

El cuarto objetivo introduce una dimensión fundamental: la voz de la comunidad educativa. La inclusión no puede analizarse únicamente desde los textos legales o las estadísticas oficiales, sino que exige atender a las percepciones, experiencias y prácticas de los actores que participan en el día a día de los procesos escolares. En este sentido, docentes, familias y equipos de orientación constituyen agentes clave cuya implicación resulta indispensable para que la inclusión se materialice en realidades tangibles. Considerar la voz de la comunidad educativa permite visibilizar tanto los avances como las tensiones que emergen en los centros, así como comprender las estrategias que cada agente moviliza para responder a los desafíos de la diversidad. Incorporar esta perspectiva cualitativa otorga riqueza al análisis, ya que revela la distancia existente, en ocasiones, entre la normativa inclusiva y su aplicación práctica en el aula.

Finalmente, el quinto objetivo se orienta al análisis del impacto de los contextos de crisis y transformación social en la inclusión educativa del alumnado con TEA, con especial atención a la pandemia de la COVID-19. Este acontecimiento supuso un punto de inflexión en los sistemas educativos de todo el mundo y puso en evidencia la fragilidad de los mecanismos de apoyo en situaciones excepcionales. Para los estudiantes con TEA, la pandemia significó la ruptura de rutinas, la reducción de interacciones sociales y la dificultad de acceder a apoyos especializados en entornos virtuales poco adaptados a sus características. El objetivo busca no solo describir estos efectos, sino también identificar las respuestas institucionales y familiares que se articularon para afrontar la emergencia, así como los aprendizajes que pueden derivarse de esta experiencia. La intención es ofrecer claves para el diseño de modelos más resilientes, flexibles y equitativos que permitan anticipar y mitigar los efectos de futuras crisis.

La articulación de estos objetivos refleja un planteamiento coherente y progresivo. El análisis comienza con la equidad como principio estructural, continúa con el estudio de las etapas educativas, se adentra en la atención específica al alumnado con TEA, incorpora la perspectiva de los agentes implicados y culmina con la reflexión sobre los contextos de crisis. Esta secuencia permite construir un marco interpretativo que no solo aborda la inclusión desde un punto de vista normativo y estructural, sino que también atiende a las prácticas, a las experiencias y a las contingencias sociales que condicionan su desarrollo.

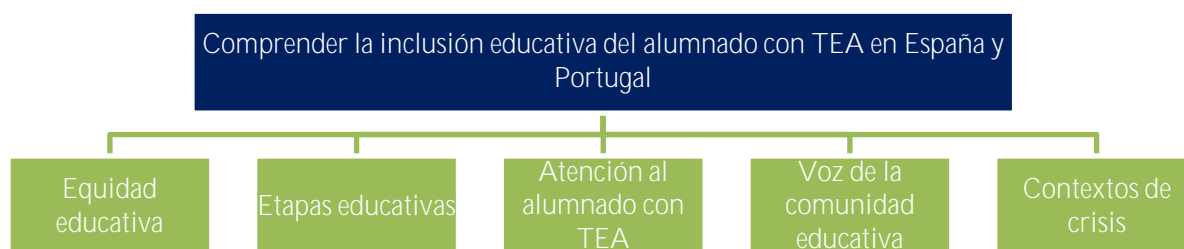
De forma complementaria, la Figura 3 recoge de manera esquemática estos objetivos, ofreciendo una visión global de cómo se interrelacionan entre sí y cómo cada uno de ellos contribuye al propósito general de la investigación. Este recurso visual permite observar de forma clara que los objetivos no funcionan como compartimentos estancos, sino que mantienen vínculos dinámicos que los convierten en partes interdependientes de un mismo marco analítico. De esta manera, la figura actúa como una guía conceptual que orienta al lector en la comprensión del itinerario investigativo propuesto.

En conjunto, los objetivos aquí definidos buscan superar la visión reduccionista de la inclusión como mera integración física del alumnado con TEA en las aulas ordinarias. Por el contrario, se apuesta por un enfoque integral que reconoce la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de analizarlos en múltiples dimensiones: estructurales, curriculares, pedagógicas, experienciales y sociales. Este planteamiento comparado entre España y Portugal, al situar en diálogo dos sistemas próximos, pero con especificidades propias, ofrece la oportunidad de identificar buenas prácticas transferibles y de señalar áreas de mejora que permitan avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva.

En última instancia, los objetivos expresan una convicción de fondo: la inclusión educativa del alumnado con TEA no se logra únicamente con normativas avanzadas o con programas especializados, sino con un compromiso sostenido que abarque estructuras, prácticas y actitudes. Solo desde una mirada integral, crítica y comparada será posible avanzar en la construcción de sistemas educativos que reconozcan la diversidad como una riqueza y que promuevan oportunidades reales de participación y aprendizaje significativo para todos y todas.

Figura 3.

Objetivos del estudio



4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos ofrecen una aproximación comparada a las dinámicas educativas de España y Portugal, poniendo de relieve los elementos estructurales y pedagógicos que inciden en la equidad, la organización de las etapas educativas y la atención al alumnado con necesidades específicas, en especial a quienes presentan Trastorno del Espectro Autista. El análisis permite identificar coincidencias y divergencias en las políticas, metodologías y recursos, al mismo tiempo que resalta la voz de la comunidad educativa como un factor decisivo en los procesos de inclusión. Asimismo, se constata el impacto que los escenarios de transformación social, y en particular la pandemia, han tenido sobre la continuidad educativa, configurando nuevos retos y aprendizajes que orientan las propuestas de futuro.

4.1. EQUIDAD EDUCATIVA EN ESPAÑA Y PORTUGAL: IMPLICACIONES ESTRUCTURALES Y PEDAGÓGICAS

La equidad educativa es uno de los principios rectores de los sistemas democráticos modernos. Supone garantizar que las diferencias sociales, culturales o económicas de origen no condicionen el acceso, la permanencia ni el éxito académico del alumnado. España y Portugal comparten ese principio como orientación fundamental, pero las estructuras sobre las que se articula cada sistema educativo muestran diferencias que condicionan la capacidad real de ambos países para alcanzar este objetivo.

Una de las diferencias estructurales más significativas entre ambos países es la edad hasta la que la educación es obligatoria. Portugal extendió esta obligatoriedad hasta los dieciocho años en 2009, asegurando que todos los jóvenes completen el nivel de educación secundaria. España, en cambio, mantiene la obligatoriedad hasta los dieciséis, lo que permite que parte del alumnado abandone el sistema educativo antes de alcanzar una titulación postobligatoria. Esta diferencia de diseño implica consecuencias directas en términos de equidad, ya que el abandono escolar temprano afecta con mayor frecuencia a estudiantes procedentes de contextos desfavorecidos (Eurostat, 2023).

La organización de los itinerarios educativos también influye directamente en la equidad. En Portugal, la Formación Profesional está plenamente integrada en la enseñanza secundaria, lo que permite que los estudiantes accedan al mismo título de conclusión y puedan continuar hacia la educación superior (Direção-Geral da Educação, 2022). Esta estructura fomenta una visión más inclusiva de los trayectos formativos, y contribuye a evitar la estigmatización de la vía profesional. En España, aunque la FP ha avanzado notablemente en los últimos años, sigue percibiéndose en muchos contextos como una vía paralela, asociada en ocasiones a menor prestigio o expectativas reducidas (Gairín y Castro, 2020).

Otro aspecto relevante se encuentra en la gobernanza del sistema educativo. Portugal mantiene un modelo más centralizado, con pruebas nacionales homogéneas y criterios unificados para el acceso a la universidad (Direção-Geral do Ensino Superior, 2023). Esta coherencia institucional puede contribuir a una mayor equidad territorial, ya que los estudiantes, independientemente de su región o escuela de procedencia, acceden a las mismas condiciones de evaluación. España, por el contrario, presenta un modelo descentralizado en el que las comunidades autónomas tienen competencias sobre parte del currículo, la evaluación y la organización de la prueba de acceso a la universidad. Esta diversidad puede ser una oportunidad para la adaptación contextual, pero también representa un desafío en términos de igualdad de oportunidades (Murillo y Martínez, 2019).

La red escolar en la que se distribuye el alumnado también incide en la equidad del sistema. En Portugal, la escuela pública es predominante y acoge a la mayoría del alumnado. Esta hegemonía permite una distribución más equilibrada de los estudiantes, sin una segmentación social tan marcada entre centros. En España, por el contrario, la coexistencia entre la red pública, concertada y privada ha generado escenarios de mayor segregación socioeconómica, especialmente en contextos urbanos. Investigaciones recientes revelan que los centros concertados escolarizan proporcionalmente menos alumnado con necesidades educativas o de origen socioeconómico bajo (Murillo y Belavi, 2021). Esta segmentación puede dificultar la

igualdad de oportunidades, dado que los entornos escolares con elevada concentración de desventajas tienden a obtener peores resultados académicos y sociales (Bonal y Verger, 2018).

En este contexto, el papel del profesorado es fundamental. Los docentes no solo transmiten conocimientos, sino que son agentes clave para detectar desigualdades, adaptar la enseñanza a las necesidades del alumnado y establecer vínculos pedagógicos sólidos. Su formación inicial y continua, la estabilidad de sus puestos y el reconocimiento de su función social son condiciones esenciales para que puedan desempeñar su labor con eficacia. En Portugal, los programas de desarrollo profesional docente han incorporado explícitamente la equidad como dimensión formativa, incluyendo metodologías inclusivas, trabajo cooperativo y evaluación formativa (Flores y Ferreira, 2016). En España, aunque también existen iniciativas en esta dirección, la rotación del profesorado en centros con mayor complejidad social, junto con ciertas carencias en la formación para la diversidad, puede dificultar una atención equitativa en todos los contextos (Gairín y Castro, 2020).

La práctica de la repetición de curso es un indicador adicional que refleja cómo los sistemas afrontan las desigualdades. Ambas naciones han mostrado históricamente tasas elevadas de repetición, una medida que, lejos de mejorar los resultados, suele asociarse con mayor abandono escolar y efectos negativos en la autoestima del alumnado. La repetición impacta especialmente en quienes ya se encuentran en situación de desventaja social, lo que convierte su uso en un factor que reproduce, en lugar de corregir, las inequidades existentes (OECD, 2020). En los últimos años, tanto España como Portugal han implementado reformas que buscan sustituir esta práctica por intervenciones pedagógicas preventivas y planes de apoyo más individualizados. La eficacia de estas medidas depende en gran parte de la implicación del profesorado y de los recursos disponibles para su implementación.

La evaluación externa también desempeña un papel importante en la detección de desigualdades. En Portugal, las pruebas nacionales permiten conocer con claridad las diferencias de rendimiento entre centros y grupos de alumnado, lo que facilita el diseño de intervenciones específicas. En España, las evaluaciones externas son más limitadas en alcance y en algunas ocasiones están descentralizadas, lo que dificulta disponer de una visión completa del sistema a nivel estatal (European Commission, 2022).

Por último, los datos de rendimiento académico muestran que, aunque ambos países presentan niveles similares en las evaluaciones internacionales, como PISA, las brechas por nivel socioeconómico siguen siendo significativas. Estas diferencias reflejan que aún existen obstáculos estructurales para que todos los estudiantes, independientemente de su origen, puedan alcanzar los mismos niveles de logro (OECD, 2023). Si bien ni España ni Portugal están exentos de estos desafíos, el modelo portugués parece haber logrado, mediante reformas estructurales coherentes y sostenidas, una mayor cohesión interna del sistema.

En conclusión, las diferencias estructurales entre los sistemas educativos de España y Portugal ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre las condiciones que favorecen la equidad. La extensión de la educación obligatoria, la configuración de los itinerarios formativos, la coherencia de las pruebas de acceso y la organización de la red escolar son elementos que inciden directamente en la igualdad de oportunidades. Pero por encima de estas estructuras, es el trabajo cotidiano del profesorado el que marca la diferencia. Acompañar al alumnado en su proceso de aprendizaje, detectar a tiempo las dificultades, generar expectativas altas y construir

entornos inclusivos son tareas que dependen de la preparación, las condiciones laborales y el reconocimiento de los docentes. Avanzar hacia sistemas educativos más equitativos requiere no solo estructuras eficaces, sino también profesionales comprometidos y apoyados por políticas públicas coherentes y sostenidas en el tiempo.

4.1.1. Calidad de la enseñanza en los modelos educativos de España y Portugal

La educación obligatoria es, sin duda, una de las herramientas más poderosas con las que cuenta un Estado para construir sociedades más equitativas. Su carácter universal, su función compensadora de desigualdades y su capacidad de generar oportunidades a largo plazo hacen de ella una institución clave en los procesos de inclusión social, especialmente en lo que respecta a los colectivos vulnerables. En los contextos educativos de España y Portugal, la escolarización obligatoria ha sido reformulada y adaptada en distintas fases históricas, no solo como respuesta a los cambios sociales y económicos, sino también como una manera de alinear sus sistemas educativos con los estándares europeos y los compromisos internacionales en materia de derechos humanos. No obstante, la equidad prometida por la educación obligatoria no siempre se cumple con la misma intensidad, y sus efectos concretos están mediados por factores estructurales, pedagógicos, organizativos y culturales.

En España, la educación obligatoria se extiende desde los 6 hasta los 16 años de edad, comprendiendo dos grandes etapas: la Educación Primaria (de 6 a 12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años). Este ciclo educativo está regulado por la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOE), modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que refuerza el enfoque inclusivo y de equidad en la enseñanza obligatoria (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). En Portugal, por su parte, la educación obligatoria abarca desde los 6 hasta los 18 años, cubriendo el 1.º, 2.º y 3.º ciclo de ensino básico, y el ensino secundário. Esta ampliación se formalizó con la Lei n.º 85/2009, que reforzó el derecho a la educación prolongando la permanencia obligatoria en el sistema educativo hasta el final del ensino secundário (Ministério da Educação, 2009).

Esta diferencia en la duración legal de la escolarización obligatoria entre ambos países tiene efectos significativos en las trayectorias del alumnado. En términos generales, un período más amplio de obligatoriedad permite un acompañamiento educativo más prolongado y, en teoría, mayor capacidad para compensar desigualdades de origen. Sin embargo, la mera extensión del período obligatorio no garantiza resultados más equitativos si no va acompañada de políticas específicas de apoyo, adaptaciones curriculares, formación docente, distribución equitativa de recursos y modelos organizativos inclusivos. En este sentido, tanto España como Portugal han diseñado estructuras normativas que reconocen la diversidad del alumnado y promueven la inclusión, pero su aplicación en la práctica presenta matices importantes.

Uno de los elementos clave en este análisis es el vínculo entre obligatoriedad y segmentación. En España, aunque la ESO es teóricamente una etapa común para todo el alumnado, existen itinerarios diferenciados dentro de ella, como los programas de diversificación curricular o la Formación Profesional Básica, que a menudo se dirigen a estudiantes con dificultades académicas. Estos programas, si bien concebidos como medidas de apoyo, en la práctica pueden derivar en trayectorias escolares paralelas que tienden a consolidar la desigualdad en lugar de corregirla (Martínez-Garrido y Murillo, 2020). Además, las decisiones de derivación hacia estos programas

se toman generalmente a edades tempranas, limitando las oportunidades futuras del alumnado afectado.

En Portugal, la unificación del currículo y la extensión de la escolaridad obligatoria han buscado retrasar el momento en que los alumnos se ven obligados a elegir itinerarios, reduciendo así la segmentación temprana. No obstante, el sistema luso también presenta formas de diferenciación, especialmente a través de las ofertas formativas del ensino secundário (científico-humanístico, artístico y profesional), que pueden estar asociadas a lógicas de selección social, en función del capital económico, cultural y simbólico de las familias (Lourenço y Costa, 2021). A pesar de ello, el modelo portugués ha logrado reducir el abandono escolar temprano y mejorar los resultados de aprendizaje en las últimas décadas, en parte gracias a políticas sostenidas de inversión en educación, planes estratégicos como los Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) y el refuerzo de estructuras de apoyo.

Un aspecto fundamental que determina la equidad en la educación obligatoria es la relación entre origen social y rendimiento académico. Tanto en España como en Portugal, los informes internacionales como PISA han evidenciado que el contexto socioeconómico de las familias sigue siendo un fuerte predictor de los logros escolares. No obstante, Portugal ha mostrado una mejora sostenida en este indicador en las últimas ediciones del estudio, superando incluso a España en algunas competencias clave como lectura y ciencias (OCDE, 2019). Esta evolución positiva se asocia a una combinación de factores, entre los que destacan la profesionalización del cuerpo docente, la implementación de evaluaciones externas con criterios claros, y el fortalecimiento del apoyo a estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En el caso español, aunque se han desarrollado múltiples iniciativas para fomentar la equidad, como los programas de apoyo al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o los recursos destinados a la compensación educativa, persisten importantes brechas entre comunidades autónomas. La descentralización del sistema ha permitido cierto grado de autonomía e innovación pedagógica, pero también ha generado desigualdades en la implementación de políticas inclusivas, lo cual afecta directamente a la equidad en la educación obligatoria (González et al., 2021).

Para ilustrar mejor estas diferencias estructurales y sus implicaciones, se presenta a continuación una tabla comparativa que resume los principales aspectos de la educación obligatoria en España y Portugal:

Tabla 1. Comparativa de la educación obligatoria en España y Portugal

Elemento	España	Portugal
Edad de escolarización obligatoria	6 a 16 años	6 a 18 años
Etapas incluidas	Educación Primaria y ESO	1.º, 2.º, 3.º ciclo y ensino secundário
Itinerarios diferenciados	Programas de diversificación, FP Básica	Vías científico-humanística, profesional
Abandono escolar temprano	13,9 %	5,9 %
Evaluaciones externas	Pruebas de diagnóstico (autonómicas)	Exámenes nacionales (9.º y 12.º años)
Políticas compensatorias	PRAO, aulas de enlace, compensación	TEIP, tutores especializados

Nota. Elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación y OCDE (2019, 2022).

Más allá de los indicadores formales, es importante considerar la experiencia subjetiva del alumnado en situación de vulnerabilidad dentro del sistema obligatorio. En el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la obligatoriedad puede convertirse en una condición ambivalente: por un lado, representa el reconocimiento de un derecho inalienable; por otro, puede traducirse en una vivencia forzada, especialmente si los centros escolares no están preparados para ofrecer entornos accesibles, comprensivos y seguros. La escolarización obligatoria de este alumnado solo es efectiva en términos de equidad si va acompañada de apoyos personalizados, prácticas pedagógicas inclusivas y una estructura institucional flexible que respete las necesidades individuales sin desdibujar los objetivos comunes (Echeita, 2021; Florian y Black, 2011).

La tensión entre uniformidad y flexibilidad atraviesa de forma transversal todo el concepto de educación obligatoria. Mientras que las normas establecen una base común de derechos y deberes, la realidad del aula exige respuestas diferenciadas, ajustadas a los ritmos, capacidades e intereses de cada estudiante. En este marco, la figura del profesorado adquiere un rol central, no solo como transmisor de contenidos, sino como agente de mediación pedagógica, emocional y ética. La formación inicial y continua del profesorado en atención a la diversidad es, por tanto, una condición necesaria para que la obligatoriedad educativa se traduzca efectivamente en inclusión y equidad (Boavida et al., 2018).

En definitiva, aunque la educación obligatoria constituye un instrumento valioso para avanzar hacia sistemas más justos, su capacidad real para transformar desigualdades depende de múltiples variables interdependientes. España y Portugal ofrecen modelos diferentes en cuanto a la duración, estructuración e implementación de la escolarización obligatoria, pero ambos enfrentan retos similares: prevenir la exclusión dentro de la inclusión, reducir la segmentación

interna del sistema y garantizar trayectorias escolares significativas para todo el alumnado, en especial para aquellos con necesidades específicas como el TEA. Comprender la educación obligatoria desde una perspectiva crítica implica no solo valorar su universalidad, sino también analizar sus efectos concretos sobre los grupos más vulnerables, en la intersección entre la norma y la práctica.

4.1.2. La red escolar y la segmentación social

La calidad de la enseñanza es uno de los pilares esenciales de todo sistema educativo y está estrechamente relacionada con el derecho a una educación inclusiva, equitativa y eficaz. Un sistema puede tener estructuras formalmente bien diseñadas, pero si la enseñanza que se imparte en las aulas no garantiza aprendizajes significativos para todos los estudiantes, difícilmente podrá considerarse de calidad. En el contexto ibérico, España y Portugal han recorrido trayectorias paralelas, pero no idénticas en la búsqueda de un modelo que promueva la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comparar sus enfoques, avances y desafíos permite comprender cómo las decisiones estructurales y pedagógicas configuran la experiencia escolar y los resultados educativos.

La red escolar de un país no solo es el conjunto de infraestructuras físicas y administrativas que sostienen la oferta educativa. Es también una manifestación concreta de las políticas públicas, de las prioridades sociales en materia de equidad y de las tensiones estructurales entre universalidad y desigualdad. El modo en que se organiza territorialmente la red escolar, el tipo de titularidad de los centros, la regulación de la admisión del alumnado, la financiación pública o privada, y la existencia o no de mecanismos de compensación, condicionan de forma directa las trayectorias escolares de miles de estudiantes. En los contextos de España y Portugal, esta red adopta formas diferenciadas, pero comparte desafíos similares: evitar la segregación, garantizar el acceso equitativo a una educación de calidad, y hacer realidad el principio de inclusión para todos los colectivos, en particular para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

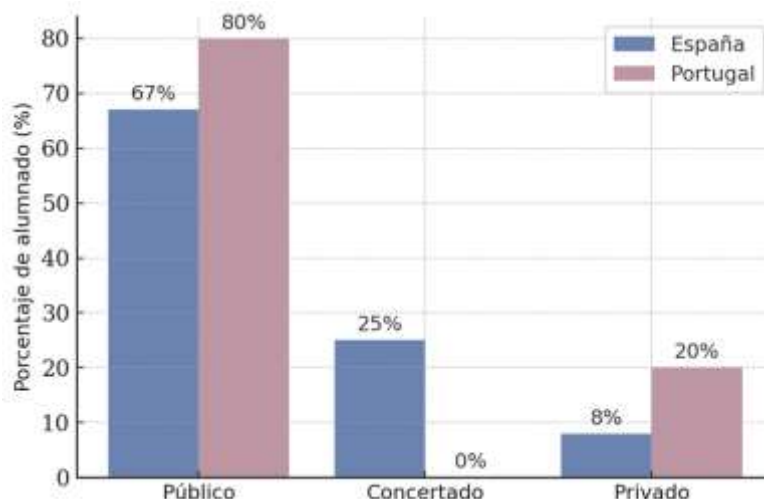
En el caso español, la red escolar se compone de centros públicos, centros privados y centros privados concertados, siendo estos últimos financiados parcialmente por el Estado a cambio de cumplir ciertas condiciones, como la gratuidad en las etapas obligatorias. Esta coexistencia de modelos ha generado un sistema mixto que, si bien amplía la oferta y facilita la cobertura educativa, ha sido objeto de críticas por su impacto en la estratificación social del alumnado. Numerosos estudios han señalado que la dualidad público-concertado en España favorece dinámicas de segregación escolar por nivel socioeconómico y origen étnico, ya que muchas familias con mayor capital cultural o económico optan por centros concertados, mientras que las más desfavorecidas suelen permanecer en la red pública (Bonal y Zancajo, 2018; Murillo y Martínez, 2020). Esta situación se agrava en contextos urbanos, donde la oferta es más diversa y la competencia entre centros mayor.

Portugal, en cambio, ha mantenido históricamente una red escolar más homogénea, con una presencia casi exclusiva de centros públicos en la escolarización obligatoria. Aunque existen centros privados, estos representan una proporción mucho menor en comparación con España, y su peso en las estadísticas generales es reducido. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2022), más del 80% del alumnado portugués se encuentra escolarizado en centros públicos. Esta estructura ha permitido una menor segmentación del sistema, aunque no ha eliminado por completo las desigualdades. Las diferencias entre escuelas públicas en función del territorio, del

perfil del alumnado, del capital profesional del profesorado o de los recursos disponibles también generan formas de exclusión más sutiles, pero igualmente efectivas (Carvalho y Ávila, 2021).

Figura 4.

Distribución del alumnado por titularidad de centros en España y Portugal



Uno de los factores más relevantes en la conformación de redes escolares equitativas es la planificación territorial. En España, la distribución de centros educativos responde a criterios geográficos establecidos por las administraciones autonómicas, pero las zonas escolares o distritos pueden presentar grandes desigualdades internas. En áreas metropolitanas como Madrid, Barcelona o Sevilla, la existencia de barrios socioeconómicamente segregados se traduce en una red escolar que reproduce dichas desigualdades. Esta segmentación espacial afecta especialmente al alumnado con menos recursos, que suele asistir a centros con mayores dificultades de gestión, menor estabilidad del profesorado, mayores tasas de repetición y escasa participación de las familias (Valiente et al., 2022). Aunque los procesos de admisión están regulados por criterios comunes, como la proximidad al domicilio, la renta familiar o la existencia de hermanos en el centro, estos criterios pueden ser manipulados en la práctica para favorecer a determinados grupos, sobre todo cuando se permite la elección de centro fuera de la zona de influencia.

Portugal ha adoptado una estrategia diferente mediante la creación de agrupamientos de escuelas, unidades de gestión que integran varios centros educativos desde la educación infantil hasta el ensino secundário, bajo una dirección única. Esta estructura busca garantizar coherencia pedagógica, estabilidad administrativa y una mejor distribución de los recursos. Además, el Ministerio de Educación promueve la asignación de medios adicionales a los centros que presentan mayor concentración de alumnado en riesgo de exclusión, dentro de los ya mencionados Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP). Estos territorios, definidos por criterios sociales y educativos, representan una estrategia de discriminación positiva que ha tenido efectos positivos en términos de rendimiento escolar, convivencia y participación de las familias (Alarcão et al., 2018). No obstante, algunos autores advierten que esta intervención

focalizada corre el riesgo de estigmatizar a los centros incluidos si no se acompaña de una política estructural de inclusión educativa (Barreto, 2021).

La segmentación social no solo se produce entre centros, sino también dentro de los propios centros, a través de mecanismos como la agrupación por niveles, la oferta de programas diferenciados, o la distribución de apoyos especializados. En España, la organización interna de muchos institutos de secundaria contempla agrupaciones flexibles, adaptaciones curriculares o medidas de apoyo que, si no están bien diseñadas, pueden generar trayectorias paralelas de bajo rendimiento, reforzando las expectativas negativas sobre determinados grupos de alumnado. Este fenómeno afecta de forma especialmente intensa al alumnado con TEA, que muchas veces queda relegado a aulas específicas o recibe apoyos externos al aula ordinaria, limitando su interacción con el resto del grupo y su participación plena en la vida escolar (González et al., 2021).

En Portugal, el Decreto-Lei n.º 54/2018 ha supuesto un punto de inflexión al introducir el Modelo Universal de Intervención y el principio de flexibilidad curricular. Esta normativa establece tres niveles de apoyo a la inclusión, desde estrategias generales hasta medidas personalizadas, e impone la corresponsabilidad del equipo docente en la planificación y ejecución de estos apoyos. Aunque la aplicación del modelo no está exenta de dificultades, ha promovido un cambio de paradigma en la cultura escolar portuguesa, reforzando la idea de que la diversidad no debe ser gestionada mediante separación, sino a través de estructuras comunes que permitan respuestas ajustadas en contextos compartidos (Rodrigues y Monteiro, 2020).

Desde una perspectiva crítica, puede afirmarse que la red escolar no es solo una estructura logística, sino un dispositivo político y simbólico que distribuye oportunidades, legitima trayectorias y define el sentido mismo de la inclusión. En este marco, la equidad no puede ser entendida como igualdad en el acceso físico al sistema, sino como capacidad de respuesta diferencial, sensibilidad institucional ante la diversidad, y creación de contextos en los que todos los alumnos, incluidos aquellos con TEA, puedan aprender, convivir y desarrollarse en condiciones de dignidad.

Los procesos de elección de centro también tienen implicaciones directas en la segmentación social. En España, el derecho de las familias a elegir centro se ha convertido en un factor que, en lugar de reducir desigualdades, a menudo las amplifica. Las familias con más recursos tienden a ejercer este derecho con mayor eficacia, lo que genera fenómenos de “fuga” hacia centros concertados o públicos mejor valorados, dejando a los centros con mayor presencia de alumnado vulnerable en situación de desventaja estructural (Bonal y Verger, 2019). En Portugal, aunque existe libertad de elección, el peso de este factor es menor debido a la mayor homogeneidad de la red y al escaso desarrollo de la red concertada.

La figura docente es otro elemento clave. Tanto en España como en Portugal, los centros con mayor complejidad social tienden a presentar mayor rotación del profesorado, menor estabilidad en los equipos directivos y mayor desgaste emocional. Esta situación afecta negativamente a la calidad de la enseñanza y dificulta la consolidación de proyectos inclusivos. Las políticas de incentivos, formación especializada y dotación de recursos deben tener en cuenta esta realidad para evitar que la red escolar se convierta en un mecanismo de reproducción de desigualdades.

En el ámbito del alumnado con TEA, la segmentación se agrava si los centros no cuentan con unidades de apoyo específicas, si los recursos se distribuyen de forma desigual o si no existen orientaciones claras sobre cómo organizar la atención a la diversidad. En muchas ocasiones, la

decisión de escolarizar a un alumno con TEA en un centro u otro depende más de la voluntad de la dirección o del personal especializado disponible que de un derecho garantizado y homogéneo. Esta aleatoriedad atenta contra el principio de equidad y coloca a las familias en una situación de incertidumbre constante. El modelo portugués, con su énfasis en la respuesta común y la distribución flexible de apoyos, ofrece aquí una alternativa de mayor potencial inclusivo, aunque aún enfrenta retos en su implementación generalizada (Pereira y Azevedo, 2022).

En suma, la red escolar es mucho más que un mapa de centros: es una arquitectura social que organiza la experiencia educativa de las nuevas generaciones. Si no se gestiona desde criterios de justicia distributiva, corresponsabilidad institucional y visión inclusiva, corre el riesgo de convertirse en una maquinaria de clasificación social. Tanto España como Portugal han emprendido caminos distintos en la estructuración de sus redes escolares, pero comparten el desafío de hacer de estas redes un instrumento efectivo de equidad. Para lograrlo, no basta con aumentar la cobertura o distribuir apoyos; es necesario transformar la lógica de funcionamiento de los sistemas educativos y situar la equidad como horizonte estructural, no como medida paliativa.

4.1.3. Formación docente, itinerarios y políticas compensatorias

El éxito de las políticas educativas orientadas a la equidad depende en gran medida del capital humano e institucional con el que cuenta un sistema escolar. En este sentido, la figura del profesorado ocupa un lugar central en cualquier análisis que pretenda evaluar el impacto de la educación obligatoria sobre la justicia social. La calidad de la formación docente, la estabilidad del profesorado, su sensibilidad ante la diversidad y su capacidad para adaptarse a contextos cambiantes constituyen dimensiones clave para garantizar no solo el acceso, sino la permanencia y el éxito de todo el alumnado. Esta relación se torna aún más significativa cuando se aborda la atención a estudiantes con necesidades específicas, como es el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuya inclusión efectiva en los sistemas educativos exige una combinación de preparación pedagógica, acompañamiento profesional y compromiso institucional.

En los contextos de España y Portugal, la formación del profesorado ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas. Ambos países han realizado esfuerzos por adaptar sus programas de formación inicial y continua a los principios de la educación inclusiva, reconociendo la necesidad de dotar al profesorado de competencias específicas para responder a la heterogeneidad del alumnado. No obstante, la implementación de estas reformas ha sido desigual, y en muchos casos persiste una brecha considerable entre los marcos normativos y la realidad de las aulas.

En España, la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria se desarrolla en el marco de los grados universitarios, mientras que la enseñanza secundaria requiere una formación específica a través del Máster en Formación del Profesorado. En ambos casos, los contenidos sobre diversidad e inclusión están presentes en los planes de estudio, pero su abordaje suele ser superficial, fragmentado o limitado a asignaturas optativas, lo que reduce su impacto real en la práctica docente (González et al., 2021). A esto se suma la escasa articulación entre la formación teórica y las prácticas escolares, que muchas veces no reflejan la complejidad de las situaciones reales ni ofrecen herramientas suficientes para el trabajo con alumnado con TEA.

En Portugal, la formación inicial también ha sido objeto de revisión, especialmente tras la entrada en vigor del Decreto-Lei n.º 55/2018, que refuerza el compromiso con una escuela inclusiva. Las universidades portuguesas han incorporado asignaturas sobre inclusión y necesidades educativas especiales en sus grados de educación, aunque el peso efectivo de estos contenidos sigue siendo discutido. Uno de los avances más notables ha sido el desarrollo de programas de especialización en educación especial, dirigidos a formar docentes con competencias específicas para trabajar con alumnado que presenta condiciones particulares, como el autismo. Sin embargo, esta especialización no siempre se traduce en una práctica compartida entre los equipos docentes, lo que limita su impacto transformador (Pereira y Azevedo, 2022).

Más allá de la formación inicial, la formación continua se revela como un elemento esencial para actualizar saberes, introducir nuevas metodologías y generar espacios de reflexión profesional. En ambos países, existen programas institucionales de desarrollo profesional docente, aunque su accesibilidad, pertinencia y conexión con las necesidades reales del profesorado varían significativamente. En España, las comunidades autónomas gestionan de manera descentralizada la oferta de formación, lo que genera una gran diversidad de propuestas y niveles de calidad. Muchos cursos de formación sobre atención a la diversidad se desarrollan de manera puntual, con escasa supervisión o evaluación, y sin generar procesos sostenidos de transformación pedagógica (Echeita, 2021).

En Portugal, la formação contínua do pessoal docente está organizada em centros de formação acreditados e responde a planos estratégicos definidos por cada agrupamento de escolas. Aunque esta estructura favorece cierta coherencia entre la formación y las necesidades de los centros, persisten desafíos relacionados con la participación voluntaria del profesorado, la carga laboral acumulada y la falta de incentivos institucionales. Los estudios muestran que, a pesar de los esfuerzos, muchos docentes siguen sintiéndose poco preparados para abordar situaciones de diversidad compleja, especialmente en lo que respecta al alumnado con discapacidades del desarrollo como el TEA (Rodrigues y Monteiro, 2020).

La formación docente, por tanto, no puede desvincularse de las estructuras más amplias que configuran las trayectorias escolares. Entre estas estructuras, los itinerarios educativos y las políticas compensatorias cumplen una función decisiva. En España, uno de los principales instrumentos para gestionar la diversidad académica ha sido la diferenciación curricular a través de programas específicos, como los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) o la Formación Profesional Básica. Estos programas, concebidos inicialmente como recursos de apoyo, han sido criticados por su escasa permeabilidad, su carácter estigmatizante y su limitada capacidad para revertir desigualdades de origen. En muchos casos, la entrada en estos itinerarios implica una desviación del recorrido educativo común, con efectos negativos en las expectativas académicas y personales del alumnado (Martínez y Murillo, 2020).

Portugal ha adoptado un enfoque distinto, centrado en la flexibilización curricular dentro del aula ordinaria. El modelo establecido por el Decreto-Lei n.º 54/2018 parte del principio de que la respuesta a la diversidad debe darse en el contexto común, mediante adaptaciones razonables, medidas universales y apoyos especializados. Este enfoque evita, al menos en teoría, la creación de trayectorias segregadas, y promueve una cultura de responsabilidad compartida en la planificación de la enseñanza. Sin embargo, su aplicación efectiva depende en gran medida de la

formación y la disposición del profesorado, así como de la disponibilidad de recursos humanos y técnicos en los centros escolares (Carvalho y Ávila, 2021).

Las políticas compensatorias constituyen otro eje fundamental para analizar la equidad en la educación obligatoria. En España, la existencia de medidas de compensación educativa está regulada por el artículo 80 de la LOMLOE, que reconoce la necesidad de actuaciones específicas para el alumnado en situación de desventaja socioeducativa. Entre estas medidas se incluyen las becas y ayudas al estudio, las aulas de enlace para alumnado inmigrante, los programas de refuerzo y la provisión de profesionales especializados. No obstante, diversos informes han advertido que la distribución de estos recursos no siempre responde a criterios objetivos de necesidad, y que su impacto se diluye si no se insertan en una estrategia más amplia de transformación institucional (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Portugal, por su parte, ha desarrollado los Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), una iniciativa que articula recursos adicionales, formación del profesorado, mediación social y proyectos pedagógicos innovadores en zonas especialmente vulnerables. Evaluaciones independientes han mostrado resultados positivos en términos de reducción del absentismo, mejora del clima escolar y fortalecimiento de la comunidad educativa, aunque también han señalado la necesidad de consolidar estas experiencias mediante financiación sostenida y evaluación participativa (Alarcão et al., 2018).

En el caso del alumnado con TEA, las políticas compensatorias no pueden limitarse a la dotación de recursos materiales o humanos. Se requiere una intervención pedagógica integral que combine la formación especializada del profesorado, el trabajo colaborativo entre equipos docentes y de orientación, la implicación de las familias y la generación de entornos estructurados, predecibles y emocionalmente seguros. Los sistemas educativos deben reconocer que no todos los estudiantes parten del mismo punto, ni aprenden de la misma manera, y que la equidad implica justamente ofrecer más a quienes más lo necesitan. Esta lógica de justicia distributiva exige superar la visión tradicional de la compensación como un complemento, y situarla en el corazón mismo del proyecto educativo.

La investigación educativa ha demostrado que los efectos de las políticas compensatorias dependen más del modo en que se implementan que de su mera existencia. Cuando se abordan desde una perspectiva inclusiva, centrada en el respeto a la diversidad y el trabajo cooperativo, estas políticas pueden convertirse en palancas de transformación escolar. Por el contrario, si se conciben como medidas remediales, desvinculadas del conjunto de la comunidad educativa, tienden a perpetuar las desigualdades que pretendían corregir (Florian y Spratt, 2013).

En definitiva, la articulación entre formación docente, itinerarios educativos y políticas compensatorias es esencial para garantizar una educación obligatoria verdaderamente equitativa. España y Portugal ofrecen ejemplos contrastados, con avances y limitaciones en ambos contextos. El desafío común es construir un modelo de formación docente capaz de sostener la diversidad como valor, de concebir los itinerarios como estrategias abiertas y reversibles, y de desarrollar políticas compensatorias que no reproduzcan la lógica del déficit, sino que afiancen el derecho universal a aprender. Solo así será posible avanzar hacia una escuela donde el alumnado con TEA, y con cualquier otra condición particular, no solo tenga cabida, sino un lugar propio y valioso.

Figura 5.

Objetivos en común: Equidad e inclusión



4.1.4. La repetición, la evaluación externa y el rendimiento académico

La calidad de los sistemas educativos se ha medido históricamente mediante indicadores cuantitativos como las tasas de promoción, los resultados de las evaluaciones externas o los porcentajes de alumnado que culmina con éxito la escolaridad obligatoria. Sin embargo, estas métricas no siempre reflejan la complejidad de los procesos educativos, ni mucho menos la equidad con la que estos se desarrollan. Entre los mecanismos que más impacto generan en la trayectoria del alumnado (especialmente en los contextos de vulnerabilidad) se encuentran la repetición de curso, los sistemas de evaluación estandarizada y la distribución del rendimiento académico. En el marco de los sistemas educativos de España y Portugal, estos elementos adquieren particular relevancia por su capacidad para perpetuar o reducir desigualdades, y por sus efectos en el alumnado con necesidades específicas como el que presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La repetición de curso es una práctica ampliamente extendida en los países del sur de Europa y, particularmente, en los sistemas educativos español y portugués. Aunque su finalidad teórica es permitir al alumnado adquirir los conocimientos que no logró alcanzar en el año anterior, múltiples investigaciones han puesto en duda su eficacia pedagógica y han alertado sobre sus consecuencias negativas en términos de motivación, autoestima y exclusión educativa (Jacob y Lefgren, 2009; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). En España, las tasas de repetición siguen siendo elevadas, sobre todo en los primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, donde un porcentaje significativo del alumnado repite una o más veces, con especial incidencia en estudiantes procedentes de entornos socioeconómicamente desfavorecidos o con necesidades educativas no adecuadamente atendidas (Murillo y Hernández, 2014).

Portugal ha seguido una evolución distinta. A pesar de que históricamente también presentó tasas elevadas de repetición, las reformas introducidas en la última década han apostado por una mayor flexibilidad en la evaluación y por el desarrollo de planes de acompañamiento personalizado, con el objetivo de reducir la repetición sin comprometer la calidad educativa. El Decreto-Lei n.º 55/2018 establece criterios más centrados en la progresión continua del alumnado y en la adaptación de los métodos de enseñanza a las necesidades individuales. Estas medidas han contribuido a una reducción significativa de la repetición, especialmente en el 2.º ciclo de ensino

básico, aunque el fenómeno persiste en algunos tramos críticos del sistema, como el 9.º y 12.º año (Rodrigues y Monteiro, 2020).

El vínculo entre repetición y equidad es especialmente problemático cuando se observa el caso del alumnado con TEA. Para estos estudiantes, repetir curso no suele ser una solución pedagógica efectiva, ya que las dificultades de aprendizaje, de interacción social o de autorregulación no se resuelven con la mera repetición de contenidos. En muchos casos, la repetición actúa como una forma encubierta de exclusión, al no contemplar una respuesta pedagógica adaptada a las características individuales del alumno o alumna. Además, puede producir efectos regresivos en su desarrollo emocional y dificultar su integración en el grupo de iguales, especialmente si la escuela carece de apoyos suficientes para garantizar una inclusión real (González et al., 2021).

Otro elemento clave en la comprensión de las dinámicas de equidad es el uso de las evaluaciones externas. En España, las pruebas de diagnóstico han sido establecidas como una herramienta para conocer el grado de adquisición de competencias clave al finalizar la Educación Primaria y la ESO. Sin embargo, su carácter no vinculante, su aplicación desigual entre comunidades autónomas y la escasa utilización de los resultados para el desarrollo de estrategias de mejora han limitado su impacto transformador. A ello se suma el hecho de que, en algunos casos, estas evaluaciones han generado presión sobre los centros educativos, favoreciendo prácticas de enseñanza orientadas al rendimiento y no al aprendizaje significativo (Bonal y Verger, 2019).

Portugal, en cambio, ha desarrollado un sistema más consolidado de avaliação externa, con exámenes nacionales al final del 9.º y del 12.º año. Estas pruebas tienen carácter obligatorio y permiten establecer comparaciones objetivas sobre el rendimiento del alumnado en todo el país. No obstante, también han sido objeto de crítica por su tendencia a homogeneizar la evaluación, sin tener en cuenta la diversidad del alumnado y los contextos particulares. Aunque se han introducido adaptaciones para el alumnado con necesidades educativas especiales, estas no siempre alcanzan a contemplar las especificidades del TEA, lo que genera situaciones de desventaja estructural (Pereira y Azevedo, 2022).

La tensión entre evaluación estandarizada e inclusión educativa se intensifica cuando se analiza el rendimiento académico. En ambas sociedades, los resultados escolares siguen mostrando una fuerte correlación con el nivel socioeconómico, el origen cultural y las condiciones del contexto familiar. Los alumnos con discapacidad, y especialmente aquellos con TEA, presentan en promedio resultados más bajos, no necesariamente por falta de capacidades, sino por la ausencia de apoyos adecuados, la falta de comprensión del profesorado, y la rigidez de los sistemas de evaluación. Este fenómeno revela que, en muchos casos, lo que está en juego no es el rendimiento en sí mismo, sino el tipo de evaluación que se utiliza y la interpretación que se hace de los resultados.

Los estudios más recientes apuntan hacia la necesidad de redefinir el concepto mismo de evaluación, entendida no como una prueba final, sino como un proceso continuo, formativo y contextualizado. Desde esta perspectiva, la evaluación debería servir para identificar fortalezas, comprender dificultades y orientar los procesos de enseñanza. Este enfoque resulta especialmente pertinente para el alumnado con TEA, que requiere instrumentos de observación y valoración ajustados a sus características cognitivas, comunicativas y conductuales, alejándose de los

estándares tradicionales que penalizan la diferencia en lugar de comprenderla (Florian y Spratt, 2013).

La equidad, en este marco, no puede desligarse del modo en que se interpretan los resultados académicos. La existencia de brechas no implica necesariamente fracaso escolar, sino que puede ser indicativa de la distancia entre las formas institucionalizadas de evaluación y las formas efectivas de aprendizaje de determinados colectivos. Superar esta disonancia exige una transformación profunda del paradigma evaluativo, orientado a la valoración del proceso, la mejora continua y el desarrollo integral del alumnado, especialmente de aquel que, como los estudiantes con TEA, necesita ser reconocido desde sus propias lógicas de aprendizaje.

A modo de síntesis, puede afirmarse que los mecanismos de repetición, evaluación externa y clasificación del rendimiento siguen siendo focos de reproducción de desigualdades en los sistemas educativos de España y Portugal. Si bien se han introducido reformas y adaptaciones con una orientación más inclusiva, los avances son todavía parciales y enfrentan resistencias institucionales, culturales y pedagógicas. Avanzar hacia un sistema más justo implica revisar críticamente no solo qué se evalúa, sino cómo, con qué fines, y para quién. Y, sobre todo, implica hacer del acto de evaluar una herramienta de inclusión, reconocimiento y desarrollo personal, en lugar de una práctica de exclusión encubierta.

En definitiva, los sistemas de evaluación, los mecanismos de repetición y las formas institucionalizadas de clasificar el rendimiento académico representan un campo de alta sensibilidad pedagógica, donde se juega no solo el éxito escolar, sino también la experiencia subjetiva del alumnado y su lugar dentro de la comunidad educativa. A lo largo de este primer capítulo se han examinado diferentes dimensiones estructurales y organizativas de los sistemas educativos de España y Portugal que inciden directamente en la equidad. La extensión de la obligatoriedad, la segmentación de la red escolar, la formación del profesorado, los itinerarios diferenciados y las medidas compensatorias configuran un entramado complejo en el que se entrelazan políticas, prácticas y culturas institucionales.

Para cerrar este recorrido analítico, resulta útil sintetizar de manera comparada algunos de los principales aspectos abordados. La siguiente tabla ofrece una visión de conjunto que permite observar, de forma esquemática pero integrada, las similitudes y diferencias más relevantes entre ambos países en cuanto a su estructura escolar y su capacidad para promover una educación inclusiva, especialmente en relación con el alumnado con TEA. Esta síntesis no pretende reducir la complejidad de los sistemas, sino proporcionar una herramienta visual que complementa el análisis narrativo y facilite la comprensión global del capítulo.

Tabla 2.

Comparativa sintética de equidad en la educación obligatoria en España y Portugal

Dimensión Analizada	España	Portugal
Edad de educación obligatoria	6 a 16 años	6 a 18 años
Red escolar dominante	Mixta: pública, concertada y privada	Mayoritariamente pública
Nivel de segregación escolar	Elevado, especialmente entre centros públicos y concertados	Bajo, con desigualdades territoriales específicas
Formación docente inicial en inclusión	Presente pero limitada; desigual según universidades	En proceso de consolidación; con programas específicos en educación especial
Itinerarios diferenciados	PMAR, FP Básica, Diversificación curricular	Flexibilización curricular sin trayectorias segregadas formales
Políticas compensatorias destacadas	Aulas de enlace, programas de compensación, becas	TEIP, apoyo tutorial, recursos territoriales priorizados
Evaluación externa	Pruebas de diagnóstico (no estandarizadas entre comunidades)	Exámenes nacionales con adaptaciones parciales
Nivel de repetición	Alto, sobre todo en ESO	Reducción progresiva, especialmente tras las reformas recientes
Inclusión efectiva del alumnado con TEA	Muy dependiente de recursos y actitud de los centros	En expansión, con marco legal sólido pero retos de implementación

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de legislación nacional, OCDE y estudios científicos (2018-2024).

4.2. Comparativa de las etapas educativas en España y Portugal: una aproximación contextualizada

Comprender las etapas educativas como elementos diferenciados, pero interconectados, permite trazar un mapa más preciso del modo en que se organiza la experiencia escolar de niñas, niños y adolescentes a lo largo de su trayectoria vital. En los sistemas educativos contemporáneos, las etapas educativas no solo representan una clasificación por edades o contenidos, sino que responden también a decisiones estructurales, culturales y políticas que moldean la forma en que se distribuyen los saberes, se configuran los vínculos pedagógicos y se gestionan las diferencias individuales. Esta perspectiva es especialmente relevante cuando se analiza la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, y muy particularmente, del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyas trayectorias suelen estar fuertemente condicionadas por la forma en que cada etapa acoge, interpreta y responde a la diversidad.

En el caso de España y Portugal, las etapas educativas están organizadas conforme a una lógica similar, estructurada en torno a un modelo secuencial de niveles: educación infantil, educación básica obligatoria (que comprende la primaria y la secundaria obligatoria), y educación secundaria postobligatoria, que incluye tanto el bachillerato como la formación profesional. No obstante, bajo esta aparente homogeneidad, subyacen diferencias significativas en cuanto a la edad de inicio y finalización de cada etapa, los objetivos pedagógicos, los marcos curriculares, los modelos de evaluación y las estructuras organizativas. Estas diferencias son especialmente visibles en el modo en que cada sistema articula la progresión del alumnado, la configuración de los grupos, el diseño de los apoyos, y la flexibilidad con que se responde a las necesidades particulares.

Analizar comparativamente las etapas educativas en ambos países requiere, por tanto, una aproximación contextualizada, que no se limite a contrastar estructuras formales, sino que examine también las condiciones históricas, sociales y pedagógicas que han dado forma a los respectivos modelos. Es necesario tener en cuenta que España y Portugal han atravesado procesos paralelos de modernización educativa desde la década de los años ochenta, influenciados por su integración en la Unión Europea y por una creciente preocupación por la equidad, la calidad y la rendición de cuentas. Sin embargo, el ritmo y la orientación de las reformas han variado, dando lugar a sistemas con algunas convergencias estructurales, pero también con divergencias importantes en la manera de implementar principios como la inclusión o la atención a la diversidad.

Uno de los elementos distintivos del sistema portugués es la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta los 18 años, frente al límite de los 16 años establecido en España. Esta diferencia en el marco legal de la obligatoriedad tiene implicaciones profundas en la configuración de las etapas educativas, ya que obliga a Portugal a asegurar una oferta formativa más amplia y sostenida durante la adolescencia. Esta exigencia se refleja en una mayor integración entre los ciclos educativos y en una política más activa de prevención del abandono escolar temprano, que se ha traducido en mejores indicadores en este ámbito durante los últimos años (OCDE, 2019).

Figura 6

Líneas de tiempo comparativas de las etapas educativas en España y Portugal.



En paralelo, el sistema español se caracteriza por una mayor descentralización, con competencias educativas transferidas a las comunidades autónomas, lo que da lugar a una notable diversidad en la organización curricular, los calendarios escolares, la lengua de enseñanza y las estrategias de atención a la diversidad. Esta heterogeneidad interna dificulta a veces la implantación homogénea de políticas inclusivas, aunque también permite ciertas innovaciones pedagógicas contextuales. En cambio, Portugal mantiene una mayor homogeneidad en la aplicación de las políticas educativas a nivel nacional, lo que facilita el seguimiento de resultados y la implementación coherente de reformas como las introducidas por los Decretos-Lei n.º 54 y 55/2018.

Otro factor fundamental en la diferenciación de las etapas educativas es el modelo de transición entre niveles. La forma en que se gestiona el paso del alumnado de una etapa a otra (especialmente entre educación infantil y primaria, o entre primaria y secundaria) influye directamente en la continuidad de los aprendizajes, en la estabilidad emocional y en la integración social del estudiantado. Cuando estas transiciones no están adecuadamente planificadas, pueden convertirse en momentos de vulnerabilidad que afectan de manera particular a los estudiantes con TEA, quienes suelen requerir entornos predecibles, rutinas estructuradas y relaciones de confianza para desarrollarse con seguridad. En este sentido, el modo en que cada país articula las transiciones educativas es un indicador clave de su capacidad para promover una escolarización inclusiva a lo largo del ciclo vital.

Por otro lado, las etapas educativas también se distinguen por los perfiles profesionales implicados, la organización del tiempo y del espacio escolar, la cultura institucional dominante y los tipos de relación pedagógica que se establecen entre docentes y alumnado. En educación infantil, por ejemplo, la centralidad del juego, la atención a las emociones y el trabajo con las familias favorecen una pedagogía más próxima y afectiva, mientras que en la educación secundaria suelen predominar enfoques más académicos, centrados en contenidos disciplinares y en una evaluación más estandarizada. Estas transformaciones no son neutras: configuran contextos de aprendizaje con lógicas diferenciadas que pueden facilitar o dificultar la inclusión, dependiendo de cómo se gestionen las expectativas, las normas y los apoyos.

El caso del alumnado con TEA es particularmente ilustrativo en este punto. Numerosos estudios han señalado que los estudiantes con autismo suelen experimentar mayores niveles de bienestar, participación y éxito en las etapas iniciales de la escolaridad, donde se priorizan los

vínculos afectivos, la estructura estable de los grupos, la presencia de referentes adultos constantes y una mayor flexibilidad metodológica (Preece y Timmins, 2016). Sin embargo, a medida que avanzan en el sistema educativo, y especialmente al llegar a la educación secundaria, se enfrentan a entornos más fragmentados, con múltiples docentes, exigencias curriculares elevadas y prácticas evaluativas menos sensibles a la diversidad. Esta evolución genera un riesgo de exclusión progresiva que se manifiesta en términos de bajo rendimiento, absentismo, dificultades de socialización e incluso abandono del sistema educativo.

Para abordar estos retos, ambos países han diseñado medidas específicas en cada etapa, aunque con diferencias en su grado de desarrollo e implementación. En España, por ejemplo, la LOMLOE establece como uno de sus principios rectores la inclusión educativa, e introduce medidas como los planes personalizados de apoyo, la flexibilización de los currículos y la coordinación entre etapas. No obstante, la aplicación práctica de estos principios depende en gran medida de la voluntad de los centros, del conocimiento del profesorado y de los recursos disponibles. En Portugal, la legislación más reciente ha redefinido el modelo de intervención educativa desde una lógica de universalidad, considerando que todos los alumnos pueden beneficiarse de medidas de apoyo en algún momento de su trayectoria. Este enfoque permite una mayor normalización de la diversidad, y favorece la creación de entornos comunes donde la diferencia no es gestionada desde la excepción, sino desde la planificación compartida.

También es importante considerar las características demográficas y territoriales de ambos países. España, con una mayor extensión geográfica y una estructura autonómica compleja, presenta desigualdades significativas en la dotación de servicios educativos entre regiones urbanas y rurales. Portugal, aunque más pequeño, enfrenta desafíos similares en zonas del interior, donde la despoblación y la falta de recursos dificultan el acceso a una educación inclusiva de calidad. Estas diferencias contextuales inciden directamente en la forma en que se organizan las etapas educativas, especialmente en términos de ratio alumnado-docente, disponibilidad de profesionales especializados, continuidad pedagógica y acceso a apoyos específicos.

Desde una perspectiva más amplia, la comparación entre etapas educativas permite también identificar tendencias comunes que afectan a ambos países. Entre ellas destacan la creciente digitalización de la enseñanza, la diversificación del alumnado, el aumento de las demandas sociales sobre la escuela y la necesidad de repensar los fines de la educación en contextos de incertidumbre. Estas transformaciones exigen una revisión crítica de las lógicas tradicionales que organizan las etapas educativas, muchas de las cuales siguen respondiendo a modelos lineales, homogéneos y excluyentes. En su lugar, se plantea la necesidad de avanzar hacia una arquitectura curricular más flexible, una evaluación formativa y contextualizada, y un modelo organizativo basado en la colaboración entre profesionales y en la participación activa del alumnado y sus familias.

Por todo ello, este capítulo tiene como objetivo principal analizar comparativamente las etapas educativas en España y Portugal, centrándose en su estructura, características pedagógicas y capacidad inclusiva. Cada subapartado abordará una etapa concreta (educación infantil, primaria y primer ciclo, educación intermedia y secundaria obligatoria, y secundaria postobligatoria y formación profesional) prestando especial atención al lugar que ocupa el alumnado con TEA en cada una de ellas. No se trata únicamente de describir los marcos normativos o las cifras de escolarización, sino de comprender cómo se configura la experiencia

educativa desde una lógica inclusiva, qué barreras persisten y qué condiciones permiten transformar los centros escolares en espacios de desarrollo humano, justicia social y convivencia democrática.

Esta mirada comparada y contextualizada se inscribe en la línea de pensamiento que concibe la educación como un proceso integral, en el que cada etapa contribuye de manera específica al desarrollo personal y social de los individuos. No basta con garantizar el acceso formal a la escolaridad: es necesario asegurar que, en cada momento de su trayectoria, todo el alumnado, y muy especialmente quienes presentan condiciones del neurodesarrollo como el TEA, encuentre una respuesta educativa significativa, ajustada y respetuosa. Esta es, en última instancia, la condición fundamental de una educación verdaderamente inclusiva.

La etapa de educación infantil representa una base decisiva para la construcción de trayectorias educativas equitativas e inclusivas. Lejos de ser concebida como una fase únicamente preparatoria para los niveles posteriores, esta etapa constituye un entorno clave en el que los niños y niñas comienzan a desarrollar sus primeras interacciones sociales fuera del ámbito familiar, a construir vínculos afectivos con personas adultas no familiares y a establecer rutinas que les introducen de manera gradual en el funcionamiento institucional de la escuela. La calidad de esta etapa, su orientación pedagógica, la accesibilidad de los servicios y la capacidad de los centros para adaptarse a las necesidades individuales del alumnado tienen consecuencias duraderas sobre el desarrollo cognitivo, social y emocional. Estas variables son especialmente relevantes en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), ya que la detección temprana, la intervención especializada y el diseño de entornos comprensivos pueden marcar una diferencia sustancial en su inclusión educativa a largo plazo.

Tanto en España como en Portugal, la educación infantil se organiza como una etapa anterior a la enseñanza básica obligatoria. Sin embargo, existen diferencias significativas en cuanto a su cobertura, su estructura institucional, sus modelos de financiación y sus principios pedagógicos. En España, la educación infantil se divide en dos ciclos diferenciados: el primero, que abarca de cero a tres años, y el segundo, de tres a seis años. Aunque ambos ciclos están formalmente integrados en el sistema educativo, solo el segundo cuenta con un grado generalizado de gratuidad y una amplia oferta de plazas en centros sostenidos con fondos públicos. El primer ciclo, por el contrario, presenta una cobertura muy desigual entre comunidades autónomas y depende, en gran medida, de la iniciativa privada o del sector de servicios sociales, lo que genera una notable brecha de acceso entre territorios y entre grupos sociales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

4.2.1. La repetición, la evaluación externa y el rendimiento académico

En Portugal, la educación infantil también se considera una etapa de carácter voluntario y no obligatoria, dirigida a niños y niñas de tres a seis años. El tramo de cero a tres años queda fuera del sistema educativo formal, aunque existen creches gestionadas por entidades públicas, privadas y del tercer sector que ofrecen atención a la primera infancia. A lo largo de los últimos años, el Estado portugués ha intensificado sus esfuerzos por ampliar la cobertura pública de esta etapa, especialmente a través de la gratuidad del último año de educación infantil y del fortalecimiento de la red pública y concertada. Esta expansión ha ido acompañada de una revisión curricular

orientada a promover el desarrollo global del niño y a establecer una continuidad pedagógica con la educación básica obligatoria (Direção-Geral da Educação, 2021).

Ambos países han asumido la importancia de la educación infantil desde una perspectiva de equidad y justicia social, conscientes de que las desigualdades acumuladas en los primeros años de vida tienen efectos prolongados sobre el rendimiento académico, la inclusión escolar y las oportunidades de futuro. Los estudios internacionales coinciden en señalar que el acceso temprano a una educación infantil de calidad se asocia con beneficios sostenidos en la trayectoria educativa del alumnado, especialmente en el caso de niños y niñas pertenecientes a contextos sociales vulnerables o que presentan condiciones del desarrollo que requieren apoyos específicos (Heckman, 2006). En este sentido, tanto España como Portugal han incorporado de forma creciente la educación infantil en sus agendas de política educativa, aunque con velocidades y enfoques diferentes.

Uno de los desafíos centrales en esta etapa es la detección e intervención temprana de las necesidades educativas especiales. En el caso español, la coordinación entre los servicios sanitarios, sociales y educativos sigue siendo limitada, lo que dificulta la identificación precoz del TEA y retrasa la puesta en marcha de las medidas de apoyo. Esta situación es especialmente compleja en el primer ciclo, donde la escasa regulación estatal y la elevada presencia de centros privados o de gestión compartida reducen la capacidad del sistema para ofrecer una respuesta educativa equitativa. A pesar de que algunas comunidades autónomas han impulsado iniciativas específicas, como unidades de atención temprana o equipos itinerantes, la cobertura y la calidad de estos servicios varían considerablemente en función del territorio (González et al., 2021).

Portugal, en cambio, ha desarrollado una estrategia más estructurada a través del Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que articula la actuación conjunta de los sectores de educación, salud y seguridad social para identificar y apoyar a niños y niñas con necesidades especiales desde el nacimiento hasta los seis años. Este modelo se basa en un enfoque comunitario e interdisciplinar que permite activar planes de intervención incluso antes del ingreso en el sistema educativo formal, garantizando así una mayor continuidad entre las medidas terapéuticas, educativas y familiares. Esta articulación intersectorial, establecida de forma general a nivel nacional, representa una diferencia significativa con respecto al modelo español, donde la intervención precoz está mucho más fragmentada y depende en gran medida de decisiones autonómicas o municipales (Pereira y Azevedo, 2022).

Desde el punto de vista pedagógico, ambos países han avanzado hacia un modelo de educación infantil centrado en el bienestar integral del niño, en la experimentación lúdica y en el desarrollo emocional y social. En España, el currículo de esta etapa enfatiza la globalidad de los aprendizajes, la participación activa del niño y el establecimiento de rutinas que favorezcan su autonomía. Sin embargo, las condiciones materiales y organizativas de los centros, como la ratio profesor-alumno o la estabilidad de los equipos educativos, influyen directamente en la posibilidad real de aplicar estos principios. Esta limitación es especialmente preocupante en contextos donde hay presencia de alumnado con TEA, ya que la intervención pedagógica eficaz requiere entornos estructurados, personal formado y tiempos educativos adaptables a las características individuales.

Portugal ha adoptado una línea curricular similar, con un marco que pone en el centro el desarrollo de la identidad, la interacción con el entorno y la comunicación. La formación de los educadores de infancia incluye contenidos obligatorios sobre inclusión y diversidad, lo que ha contribuido a generar una mayor sensibilización hacia las necesidades del alumnado con condiciones específicas del desarrollo. Además, el hecho de que los agrupamientos escolares incluyan todos los niveles de la enseñanza obligatoria, desde preescolar hasta secundaria, permite una mayor coordinación pedagógica entre etapas, facilitando la transición del alumnado con necesidades educativas entre ciclos.

La implicación de las familias en esta etapa constituye otro elemento central en la construcción de contextos educativos inclusivos. Tanto en España como en Portugal, la normativa reconoce la importancia de la participación familiar, aunque su implementación práctica varía en función de la cultura institucional de cada centro. En muchas escuelas infantiles españolas, las familias participan de forma puntual en actividades organizadas por el centro, pero no siempre están involucradas en la toma de decisiones o en los procesos de seguimiento del alumnado. En Portugal, la estructura de grupo educativo, en la que las reuniones entre docentes, técnicos especializados y familias son habituales, favorece una comunicación más fluida y una mayor coherencia entre los entornos escolares y familiares. Esta coordinación es especialmente necesaria en el caso del alumnado con TEA, cuya educación requiere una continuidad entre los apoyos educativos, los procesos terapéuticos y la vida familiar cotidiana.

Pese a los avances, persisten barreras significativas que limitan el potencial inclusivo de la educación infantil en ambos países. Entre ellas se encuentran la escasez de personal especializado, la formación insuficiente del profesorado en materia de inclusión, la falta de recursos adaptados y la persistencia de modelos organizativos poco flexibles. Además, la gratuidad parcial y la cobertura desigual del primer ciclo siguen generando condiciones de partida inequitativas que afectan, de forma directa, al alumnado que más apoyos necesita. Superar estas limitaciones exige no solo una inversión sostenida en infraestructuras y personal, sino también un cambio en la cultura educativa que permita concebir la diversidad no como una excepción que debe ser gestionada, sino como una característica inherente a cualquier grupo escolar.

En resumen, la educación infantil en España y Portugal ha experimentado importantes transformaciones en las últimas décadas, orientadas hacia una mayor cobertura, calidad y sensibilidad inclusiva. Sin embargo, los desafíos estructurales, organizativos y formativos aún impiden garantizar una escolarización plenamente equitativa desde las primeras etapas del desarrollo. El alumnado con TEA se encuentra particularmente expuesto a estas barreras, por lo que resulta fundamental reforzar la atención temprana, consolidar una pedagogía adaptada y fomentar una implicación activa de todos los agentes implicados.

Con el fin de ofrecer una visión de conjunto que permita sintetizar los elementos clave analizados a lo largo del apartado, se presenta a continuación una tabla comparativa que recoge las principales características de la educación infantil en ambos países. Esta síntesis visual no solo permite identificar los puntos de convergencia y divergencia entre los sistemas educativos de España y Portugal, sino que también facilita la comprensión de cómo estas estructuras inciden en la inclusión del alumnado con TEA desde sus primeros años de vida.

Tabla 3. Comparativa de la educación infantil en España y Portugal

Dimensión	España	Portugal
Organización por ciclos	Primer ciclo (0-3 años) y segundo ciclo (3-6 años)	Educação pré-escolar (3-6 años); creches (0-3 años fuera del sistema educativo)
Carácter de la etapa	No obligatoria; gratuito solo el segundo ciclo	No obligatoria; gratuidad progresiva en el último año
Cobertura del primer ciclo	Variable, con gran peso del sector privado	Baja cobertura en creches; en expansión
Currículo	Enfoque globalizador y competencial	Orientación al desarrollo holístico y afectivo
Inclusión del alumnado con TEA	Dependiente de recursos y formación docente; desigual según territorio	Mayor coordinación interinstitucional; SNIP como recurso de apoyo
Formación docente específica	Escasa en el primer ciclo; presente en el segundo ciclo	Formación en inclusión reforzada por los Decretos-Lei de 2018

Nota. Elaboración propia a partir de normativa nacional, MEFP (2023) y Direção-Geral da Educação (2021).

4.2.2. Educación primaria y 1º ciclo do ensino básico

La educación primaria, en el caso de España, y el 1.º ciclo do ensino básico, en el caso de Portugal, constituyen la base estructural de la enseñanza obligatoria. En ambas sociedades, esta etapa representa el primer contacto sistemático y sostenido del alumnado con los aprendizajes escolares, las normas institucionales y los valores que rigen la vida educativa. Se trata de un periodo decisivo, tanto en términos de adquisición de competencias básicas como de consolidación de la autoestima académica y del sentido de pertenencia al grupo escolar. La calidad de la experiencia educativa durante estos años iniciales tiene una incidencia directa en la continuidad formativa del alumnado, en sus expectativas respecto a la educación y en su capacidad de integración social.

En España, la educación primaria abarca seis cursos escolares, distribuidos en tres ciclos de dos años cada uno, y se extiende entre los seis y los doce años de edad. Esta etapa se organiza con carácter generalista, lo que implica que un único maestro o maestra imparte la mayoría de las áreas curriculares, favoreciendo así la continuidad pedagógica, la cercanía afectiva y la estabilidad del grupo. El currículo está estructurado en torno a competencias clave y áreas de conocimiento, con un enfoque progresivo que busca la consolidación de la lectura, la escritura, el cálculo, la expresión artística, el conocimiento del entorno y la convivencia. La atención a la diversidad forma parte de los principios generales de esta etapa, aunque su aplicación efectiva depende de factores como la dotación de recursos, la formación del profesorado y el modelo organizativo del centro (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

En Portugal, el 1.º ciclo de ensino básico también comprende seis años de escolaridad obligatoria, desde los seis hasta los diez o doce años, organizados en un único ciclo. A diferencia del modelo español, Portugal no subdivide esta etapa en ciclos internos. La enseñanza es impartida, de manera predominante, por un profesor generalista, al que se suman docentes especializados en áreas como educación física, educación artística e inglés. Esta estructura busca garantizar la estabilidad emocional del alumnado, así como una relación educativa cercana que facilite la detección de necesidades y el acompañamiento del proceso de aprendizaje. El currículo está centrado en el desarrollo de competencias básicas y en la formación integral del alumnado, promoviendo valores de ciudadanía, respeto, autonomía y cooperación (Direção-Geral da Educação, 2022).

Ambos sistemas coinciden en considerar esta etapa como una fase clave para el establecimiento de una cultura escolar inclusiva. Sin embargo, las diferencias en el diseño institucional y en la implementación de políticas de apoyo generan condiciones distintas en términos de equidad. En España, la aplicación de medidas de atención a la diversidad en educación primaria ha sido ampliamente desarrollada a través de adaptaciones metodológicas, refuerzos educativos, apoyos dentro del aula ordinaria y programas de intervención específica. Sin embargo, numerosos informes señalan que la existencia de estas medidas no siempre garantiza su eficacia, ya que en muchos casos se aplican de forma fragmentaria, desvinculada del proyecto educativo del centro o sin una formación adecuada del profesorado implicado (González-Gil et al., 2021).

En Portugal, el marco legislativo establecido por el Decreto-Lei n.º 54/2018 ha redefinido el enfoque de atención a la diversidad en esta etapa, integrando los apoyos en un modelo de intervención universal, selectiva y adicional. Esta clasificación permite adaptar las medidas al nivel de necesidad del alumnado, sin necesidad de una categorización previa. En la práctica, este modelo promueve una mayor flexibilidad en la respuesta educativa y fomenta el trabajo en equipo entre docentes, técnicos especializados y familias. No obstante, la implementación efectiva del modelo depende aún de la disponibilidad de recursos humanos especializados y del desarrollo de una cultura profesional verdaderamente colaborativa (Pereira y Azevedo, 2022).

Un aspecto fundamental en esta etapa es la relación entre el equipo docente y el alumnado. La figura del maestro o maestra como referente único en gran parte de las áreas permite establecer vínculos estables y afectivos, especialmente valiosos en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista. La posibilidad de contar con una persona adulta constante, que conozca en profundidad las características del alumno o alumna, que pueda anticipar sus necesidades y

adaptar las estrategias de enseñanza, es un factor clave para favorecer la inclusión. Tanto en España como en Portugal, este modelo relacional se considera una fortaleza, aunque su eficacia depende de la formación docente específica, de la ratio alumnado-profesorado y de la existencia de apoyos dentro del aula.

En el caso español, las ratios legales oscilan entre veinticinco y treinta alumnos por aula, aunque esta cifra puede reducirse en grupos con alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, la reducción de ratio no siempre se acompaña de personal especializado o de apoyos metodológicos adecuados. Portugal presenta cifras similares, aunque con una mayor tendencia a flexibilizar la composición de los grupos según las características del alumnado, especialmente en el marco de los agrupamientos escolares que permiten una planificación más amplia de los recursos a nivel de centro (Carvalho y Ávila, 2021).

La evaluación en esta etapa también constituye un elemento decisivo para la inclusión. En ambos países, la educación primaria se organiza con evaluaciones continuas y formativas, centradas en la observación del progreso del alumnado y en la adecuación de las estrategias pedagógicas. No obstante, existen diferencias importantes en cuanto a la cultura evaluativa y al papel que desempeña la repetición de curso. En España, la posibilidad de repetir curso en primaria está regulada por criterios normativos que, en la práctica, pueden ser aplicados con cierta discrecionalidad, lo que conlleva un uso desigual de esta medida según el centro o la comunidad autónoma. Portugal, en cambio, ha tendido a limitar la repetición durante esta etapa, promoviendo en su lugar planes de acompañamiento pedagógico y apoyo tutorial individualizado (Direção-Geral da Educação, 2020).

En el caso del alumnado con TEA, los sistemas de evaluación deben adaptarse a las características individuales, reconociendo sus formas específicas de expresión, aprendizaje y participación. En ambos países se contempla la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares no significativas, centradas en la metodología, el ritmo o la forma de presentación de las tareas. Sin embargo, la calidad de estas adaptaciones depende de la formación del profesorado, de la existencia de orientación psicopedagógica y de la implicación de los equipos de apoyo a la inclusión. Las investigaciones disponibles señalan que una evaluación adecuada puede actuar como un factor protector en la trayectoria del alumnado con TEA, mientras que una evaluación rígida y descontextualizada puede convertirse en un obstáculo adicional (Florian y Spratt, 2013).

La transición desde la educación infantil hacia esta etapa también requiere una atención especial. En los dos sistemas, se han promovido iniciativas para facilitar el paso de un entorno más flexible y emocionalmente cercano, como el que caracteriza a la educación infantil, hacia un modelo más estructurado y exigente como el de la educación primaria. Las experiencias de coordinación entre docentes de ambas etapas, la elaboración de informes de seguimiento y la organización de actividades de acogida han mostrado resultados positivos cuando se aplican de forma sistemática. Para el alumnado con TEA, esta transición puede resultar especialmente sensible, por lo que la planificación previa y la anticipación de los cambios son estrategias pedagógicas fundamentales.

Para cerrar este análisis, resulta pertinente presentar una síntesis visual de los principales elementos comparativos entre la educación primaria en España y el 1.º ciclo en Portugal. La tabla

siguiente resume las características más relevantes, poniendo el foco en su estructura, orientación inclusiva y condiciones para la escolarización del alumnado con TEA.

Tabla 4. Comparativa de la educación primaria en España y el 1.º ciclo en Portugal

Dimensión	España	Portugal
Duración de la etapa	6 años (de 6 a 12 años)	4 años (de 6 a 10 años)
Organización curricular	Tres ciclos de dos años; currículo por áreas	Un único ciclo continuo; currículo por dominios
Docencia	Profesorado generalista por grupo con apoyo específico	Profesor generalista más docentes de áreas específicas
Ratio legal media	25-30 alumnos por aula	Similar, con posibilidad de flexibilización por agrupamientos
Evaluación	Continua y formativa, con posibilidad de repetición	Continua, formativa y centrada en planes de apoyo individualizado
Atención a la diversidad	Adaptaciones metodológicas, apoyos y programas específicos	Modelo de intervención universal, selectiva y adicional

Nota. Elaboración propia a partir de normativa nacional, MEFP (2020) y Direção-Geral da Educação (2020, 2022).

Esta tabla permite observar que, a pesar de compartir principios comunes en cuanto a la atención a la diversidad, los sistemas educativos de España y Portugal presentan diferencias estructurales que inciden directamente en la experiencia del alumnado. La duración de la etapa, la forma de organizar la docencia y la orientación de las políticas de apoyo condicionan las oportunidades de aprendizaje, especialmente para aquellos estudiantes que presentan necesidades específicas como el TEA. Si bien ambos países han avanzado en el diseño de estrategias inclusivas, todavía queda camino por recorrer en lo que respecta a la implementación efectiva, la equidad territorial y la consolidación de una cultura escolar verdaderamente inclusiva.

4.2.3. Educación intermedia y secundaria obligatoria

La educación secundaria obligatoria constituye un momento clave en la trayectoria escolar de los estudiantes, ya que se configura como una etapa de transición entre la infancia y la adolescencia, y concentra importantes decisiones en términos de orientación académica, socialización, identidad y expectativas de futuro. En esta etapa, se acentúan los procesos de diferenciación curricular, se amplía la diversidad del alumnado en términos de intereses, capacidades y contextos, y se incrementan las exigencias cognitivas, organizativas y afectivas del entorno escolar. Para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), la educación secundaria representa tanto una oportunidad para consolidar aprendizajes inclusivos como un escenario donde pueden intensificarse las barreras a la participación plena, si no se cuenta con los apoyos necesarios.

En España, la educación secundaria obligatoria (ESO) abarca cuatro cursos escolares, desde los doce hasta los dieciséis años. Esta etapa, que completa el tramo obligatorio iniciado en primaria, se estructura en dos ciclos de dos años y está organizada por materias diferenciadas impartidas por profesorado especialista. La configuración disciplinar del currículo, junto con el cambio en el modelo de docencia, introduce un nuevo escenario de relaciones, ritmos y formas de trabajo que pueden generar tensiones para aquellos estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Además, la ESO se configura como una etapa selectiva, donde el alumnado comienza a ser evaluado en función de su capacidad para alcanzar los estándares académicos definidos, lo que influye de manera significativa en la construcción de su autoconcepto y en las decisiones sobre su futuro educativo y profesional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

En Portugal, el ensino básico obligatorio también se divide en tres ciclos, de los cuales el segundo y el tercero corresponden, en términos generales, a la educación secundaria obligatoria en España. El segundo ciclo comprende los cursos correspondientes a los 5.º y 6.º años de escolaridad, mientras que el tercero abarca los 7.º, 8.º y 9.º años. Este modelo organizativo establece una transición más gradual entre primaria y secundaria, lo que permite una progresión más escalonada en las exigencias académicas y en la especialización del profesorado. La docencia en estos ciclos está también a cargo de docentes especialistas, pero los agrupamientos escolares permiten una coordinación pedagógica más efectiva entre los ciclos, lo cual favorece la coherencia en la atención a la diversidad (Direção-Geral da Educação, 2022).

Ambos sistemas comparten el objetivo de garantizar una educación común e inclusiva para todos los estudiantes hasta los dieciséis años. No obstante, las tensiones entre equidad y rendimiento se acentúan durante esta etapa. En España, uno de los principales desafíos es la elevada tasa de repetición de curso, que afecta especialmente al alumnado con trayectorias escolares no normativas. A pesar de los esfuerzos normativos por limitar el uso de la repetición, su aplicación sigue siendo desigual y, en muchos casos, funciona como una respuesta institucional a las dificultades de aprendizaje en lugar de abordar sus causas estructurales. Esta práctica tiende a consolidar dinámicas de exclusión, baja autoestima académica y desvinculación progresiva del sistema educativo (Gortázar et al., 2022).

Portugal, por su parte, ha apostado en los últimos años por un modelo de promoción más flexible, basado en la elaboración de planos de acompanhamento pedagógico individualizado y en

una evaluación centrada en el progreso del estudiante. La legislación educativa promueve la adopción de medidas preventivas antes de llegar a la decisión de no promoción, lo cual ha permitido una reducción significativa de las tasas de repetición en los últimos años. Esta política se enmarca en una visión más comprensiva de la diversidad escolar, que considera la inclusión como un principio transversal a toda la organización educativa y no como una cuestión limitada a programas específicos (Pereira y Azevedo, 2022).

En cuanto al alumnado con TEA, las diferencias entre los dos modelos resultan especialmente relevantes. En España, los apoyos en secundaria obligatoria se ofrecen generalmente a través de adaptaciones curriculares, refuerzos educativos, apoyos específicos dentro del aula o fuera de ella, y la figura del profesional técnico de integración social en algunos centros. No obstante, las barreras aumentan con respecto a primaria: el mayor número de docentes, la movilidad entre aulas, el enfoque disciplinar, la menor implicación afectiva del profesorado y las mayores exigencias curriculares pueden dificultar el seguimiento individualizado y la coordinación de los apoyos (González et al., 2021). A esto se suma la escasa formación específica del profesorado de secundaria en estrategias inclusivas, lo que puede derivar en prácticas poco adaptadas a las necesidades del alumnado con TEA.

En Portugal, la implementación del Decreto-Lei n.º 54/2018 ha permitido una mayor integración de los apoyos dentro del aula ordinaria, a través de medidas universales, selectivas y adicionales. Además, la planificación de medidas de apoyo para el alumnado con TEA forma parte del Projeto Educativo Individual (PEI), que se construye en diálogo entre los docentes, los técnicos especializados, las familias y, cuando es posible, el propio estudiante. Esta herramienta permite establecer objetivos realistas, adaptar metodologías, organizar recursos y garantizar un seguimiento más personalizado del proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque existen limitaciones materiales y desigualdades territoriales en su aplicación, el modelo portugués destaca por su coherencia normativa y su orientación estructural hacia la inclusión (Direção-Geral da Educação, 2020).

Otro elemento importante en esta etapa es el acompañamiento emocional del alumnado, especialmente durante la adolescencia. Las transformaciones físicas, cognitivas y sociales propias de esta etapa, sumadas a la presión académica, pueden generar situaciones de ansiedad, retraimiento o conflictos en el entorno escolar. Para el alumnado con TEA, estos factores pueden intensificarse, dada su sensibilidad a los cambios, las dificultades en la interacción social y la necesidad de estructuras claras y previsibles. En este sentido, los programas de tutoría, los equipos de orientación y las prácticas de mentoría pueden desempeñar un papel crucial en la prevención de situaciones de exclusión y en la promoción del bienestar escolar. No obstante, su presencia y funcionamiento real dependen en gran medida de la cultura organizativa del centro y de los recursos disponibles.

Para cerrar este análisis, se presenta una tabla comparativa que resume los principales aspectos que caracterizan la educación secundaria obligatoria en España y en los ciclos equivalentes en Portugal. Esta síntesis visual permite identificar similitudes, diferencias y puntos críticos para la inclusión del alumnado con TEA en esta etapa educativa.

Tabla 5. Comparativa de la educación secundaria obligatoria en España y los ciclos equivalentes en Portugal

Dimensión	España (ESO)	Portugal (2.º y 3.º ciclo do ensino básico)
Duración de la etapa	4 cursos (12-16 años)	5 cursos (10-15 años) distribuidos en dos ciclos
Organización curricular	Por materias específicas; profesorado especialista	Por disciplinas; docentes especialistas con articulación por ciclos
Evaluación y promoción	Continua; posibilidad de repetición regulada	Continua; repetición como última medida tras plan individualizado
Atención a la diversidad	Adaptaciones curriculares y apoyos específicos	Medidas universales, selectivas y adicionales
Inclusión del alumnado con TEA	Apoyos variables según centro; escasa coordinación entre docentes	PEI con planificación conjunta; enfoque más estructurado
Formación docente	Limitada en inclusión en secundaria	Obligatoria en contenidos básicos de inclusión

Nota. Elaboración propia a partir de normativa nacional, MEFP (2023) y Direção-Geral da Educação (2020, 2022).

4.2.4. Educación secundaria postobligatoria y formación profesional

La etapa de educación secundaria postobligatoria representa un punto de inflexión en la trayectoria educativa de los jóvenes. Supone no solo la posibilidad de continuar el proceso formativo tras la finalización de la enseñanza obligatoria, sino también el acceso a itinerarios diferenciados que condicionan las oportunidades futuras de inserción laboral, movilidad social y desarrollo personal. Esta etapa, a menudo invisibilizada en los análisis sobre inclusión educativa,

constituye sin embargo un espacio decisivo en el que se pone a prueba la capacidad de los sistemas para garantizar trayectorias formativas diversas, flexibles y accesibles. Para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), este tramo educativo se convierte en un auténtico desafío, dado que a las exigencias académicas se suman nuevos requerimientos sociales, administrativos y de orientación que pueden afectar significativamente a su continuidad escolar.

En el caso español, la educación postobligatoria se divide en dos grandes modalidades: el bachillerato y la formación profesional. El primero tiene una duración de dos cursos académicos y se orienta, fundamentalmente, hacia la preparación del alumnado para el acceso a estudios universitarios. La formación profesional, por su parte, incluye diferentes niveles: la formación profesional básica (dirigida especialmente a quienes no han completado la ESO), los ciclos de grado medio y los de grado superior. Además, en los últimos años se ha potenciado la FP dual, que combina formación en centros educativos con prácticas en empresas. Esta diversidad de opciones responde a la necesidad de ofrecer vías formativas adaptadas a distintos perfiles, aunque en la práctica no siempre se traducen en itinerarios equitativos ni en oportunidades reales de inclusión.

Portugal organiza su ensino secundário en un único ciclo de tres años, que se cursa entre los dieciséis y los dieciocho años aproximadamente. Esta etapa está compuesta por cursos científico-humanísticos, cursos profesionales, cursos artísticos especializados y cursos científico-tecnológicos. Esta amplia oferta permite que el alumnado pueda optar por un itinerario de carácter más académico, orientado a la educación superior, o por uno de formación profesional que también ofrece la posibilidad de obtener una doble certificación: académica y profesional. A diferencia de España, donde la formación profesional sigue estando marcada por una cierta estigmatización social, en Portugal se ha producido una evolución más positiva en la percepción de estos itinerarios, integrándolos dentro del currículo regular y promoviendo su conexión con el mundo laboral desde una perspectiva estructurada.

Desde el punto de vista inclusivo, ambas estructuras presentan fortalezas y debilidades. En España, el paso de la ESO a la postobligatoria se produce a menudo sin un acompañamiento específico para el alumnado con necesidades educativas especiales. Aunque la normativa contempla adaptaciones curriculares y apoyos, su presencia en estas etapas es limitada y desigual. Muchos centros de formación profesional carecen de figuras especializadas o de estrategias de inclusión sistemáticas, lo que genera situaciones de abandono, desmotivación o experiencias excluyentes. Asimismo, el sistema de acceso a estas etapas, que en algunos casos exige pruebas o requisitos académicos, puede suponer una barrera para estudiantes con trayectorias educativas no convencionales o con adaptaciones previas (González-Gil et al., 2021).

Portugal, en cambio, ha articulado un modelo más integrado de apoyo a la transición, gracias a la implementación del Decreto-Lei n.º 54/2018. Este marco legal permite la aplicación de medidas de apoyo universales, selectivas y adicionales también en el ensino secundário, lo que garantiza una mayor coherencia y continuidad con las etapas anteriores. Además, se establece la obligación de elaborar un Plano Individual de Transição para el alumnado con necesidades educativas especiales a partir del 9.º año de escolaridad. Este plan incluye objetivos de desarrollo personal, académico y profesional, y prevé la participación activa de la familia, del propio estudiante y de los servicios de orientación. Este enfoque planificado permite anticipar las dificultades, diseñar apoyos adecuados y reforzar la autonomía del estudiante, facilitando su inclusión efectiva en la etapa postobligatoria.

Otro elemento clave en esta etapa es el papel de la orientación académica y profesional. En España, esta función recae principalmente en los departamentos de orientación de los centros de secundaria, aunque su presencia en centros de formación profesional es más limitada. La orientación suele centrarse en la elección de itinerarios académicos, pero no siempre contempla las necesidades específicas del alumnado con TEA ni integra una perspectiva inclusiva en sus intervenciones. La falta de coordinación con los servicios sociales o de empleo, así como la escasa conexión con los recursos del entorno, dificultan la elaboración de planes realistas y personalizados de continuidad educativa o inserción laboral (Gortázar et al., 2022).

En Portugal, los gabinetes de apoio ao aluno e orientação vocacional tienen una presencia más consolidada dentro de los agrupamentos escolares. Su función no se limita a la orientación académica, sino que incorpora dimensiones psicológicas, sociales y vocacionales que permiten un acompañamiento más integral. Estos servicios trabajan en coordinación con los docentes, las familias y los técnicos especializados, y pueden intervenir de manera sostenida durante toda la etapa postobligatoria. Para el alumnado con TEA, este modelo ofrece una mayor garantía de seguimiento, adaptabilidad y orientación realista, aunque su efectividad sigue dependiendo de los recursos humanos disponibles y del compromiso de cada comunidad educativa.

La presencia del alumnado con TEA en la educación postobligatoria es aún limitada en ambos países, y las trayectorias inclusivas no siempre encuentran una continuidad clara. Las barreras estructurales, la falta de cultura inclusiva en algunos entornos formativos y la escasez de apoyos técnicos específicos dificultan la permanencia y el éxito escolar de este grupo. Sin embargo, existen experiencias prometedoras tanto en España como en Portugal, donde centros educativos, entidades sociales y administraciones locales han impulsado programas de apoyo a la inserción, formación dual adaptada o acompañamiento personalizado. Estas iniciativas, aunque todavía minoritarias, demuestran que es posible construir alternativas inclusivas también en esta etapa, siempre que existan voluntad política, recursos sostenibles y un enfoque centrado en los derechos del estudiante.

Para finalizar el apartado, se presenta a continuación una tabla que sintetiza los principales elementos comparativos entre ambos países en relación con la educación secundaria postobligatoria y la formación profesional. Esta tabla permite observar las convergencias y divergencias estructurales que afectan directamente a la equidad, a la continuidad formativa y a la inclusión del alumnado con TEA.

Tabla 6. Comparativa de la Educación secundaria postobligatoria y formación profesional

Dimensión	España	Portugal
Duración y estructura	2 cursos (Bachillerato) o ciclos de diversa duración (Formación Profesional)	3 años (10.º al 12.º) en secundaria general y profesional
Acceso a la etapa	Acceso desde ESO o mediante pruebas de acceso	Acceso directo tras el 3.º ciclo del ensino básico
Modalidades ofertadas	Bachillerato, FP básica, FP de grado medio y FP dual	Cursos científico-humanísticos, profesionales, artísticos y tecnológicos
Enfoque curricular	Currículo disciplinar; orientación a continuidad universitaria o inserción laboral	Currículo flexible; itinerarios de doble certificación
Inclusión del alumnado con TEA	Presencia de apoyos reducida; variabilidad entre centros	PEI y medidas del Decreto-Lei 54/2018 aplicables; apoyo individualizado
Apoyo a la transición	Programas de diversificación y tutorización; escasa sistematización	Plan de transición individual desde el 9.º año; continuidad estructurada
Orientación académica y profesional	Departamentos de orientación; servicios de empleo juvenil	Gabinetes de apoio ao aluno e orientação vocacional

4.3. El alumnado con Necesidades Educativas Especiales: una aproximación centrada en el Trastorno del Espectro Autista en España y Portugal

La consolidación de una educación inclusiva, capaz de atender a la diversidad del alumnado desde una perspectiva de equidad, exige el reconocimiento profundo de las trayectorias educativas de los estudiantes con necesidades específicas de apoyo. En este contexto, el Trastorno del Espectro Autista (TEA) se presenta como uno de los desafíos más complejos, no solo desde el punto de vista clínico o psicopedagógico, sino especialmente desde el enfoque organizativo, metodológico y comunitario que deben asumir los sistemas educativos. En este tercer capítulo se aborda de forma comparada el modo en que España y Portugal reconocen, conceptualizan y atienden al alumnado con TEA, desde un enfoque que prioriza la comprensión del contexto normativo, la implementación real de prácticas inclusivas, y el papel que juegan los recursos, estructuras y agentes educativos implicados.

La noción de necesidades educativas especiales ha evolucionado de manera significativa en los últimos años. Si en décadas anteriores el acento se situaba en la categorización diagnóstica y en la provisión de apoyos segregados, actualmente se promueve una visión más amplia y dinámica, donde las barreras para el aprendizaje y la participación no se entienden como atributos individuales, sino como el resultado de la interacción entre las características personales del alumnado y los entornos escolares en los que se insertan. Esta transformación conceptual ha sido impulsada por marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) y por enfoques pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje o la Educación Basada en Evidencias, que subrayan la necesidad de planificar desde la diversidad y no a pesar de ella.

En este proceso de cambio, el alumnado con TEA ha adquirido una mayor visibilidad institucional, científica y social. La creciente prevalencia de los diagnósticos, los avances en la detección precoz y la mayor conciencia pública han generado un interés sostenido por mejorar los sistemas de apoyo. Sin embargo, el reconocimiento formal del TEA como una condición que requiere una respuesta educativa especializada no siempre se traduce en medidas eficaces. Persisten, en ambos países, tensiones entre lo prescrito y lo practicado, entre la normativa inclusiva y la realidad cotidiana de los centros educativos. Estas tensiones se manifiestan en aspectos clave como la formación del profesorado, la disponibilidad de recursos específicos, la rigidez del currículo, la coordinación entre servicios, y la participación de las familias.

España y Portugal han recorrido caminos paralelos en su intento por construir un sistema educativo más justo, pero lo han hecho desde tradiciones institucionales y ritmos políticos diferentes. En España, la figura del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo está regulada por una legislación compleja, que distingue entre diferentes categorías según el origen de la necesidad (discapacidad, dificultades de aprendizaje, incorporación tardía al sistema, condiciones personales o familiares, entre otras). Esta clasificación ha dado lugar a una respuesta educativa basada en medidas ordinarias y extraordinarias, donde las adaptaciones curriculares, la atención individualizada y los apoyos externos juegan un papel fundamental. Sin embargo, múltiples estudios han evidenciado que esta estructura, aunque teóricamente sólida, no siempre garantiza una inclusión real, especialmente cuando se trata de alumnado con condiciones del espectro autista, cuyas necesidades no son fácilmente encasillables ni homogéneas (González et al., 2021).

Portugal, por su parte, ha apostado en los últimos años por una reforma profunda de su sistema educativo en clave inclusiva. La aprobación del Decreto-Lei n.º 54/2018 supuso un punto de inflexión, al eliminar las categorías diagnósticas como requisito previo para la implementación de medidas de apoyo y al establecer un modelo de intervención multinivel, compuesto por medidas universales, selectivas y adicionales. Este enfoque sitúa el énfasis en la evaluación de las barreras del entorno, más que en la identificación de déficits individuales, y promueve una planificación pedagógica centrada en la participación, la autonomía y el desarrollo integral del estudiante. En el caso del alumnado con TEA, esta filosofía permite la elaboración de Planes Educativos Individualizados (PEI) sin necesidad de dictámenes clínicos previos, lo cual facilita el acceso a apoyos desde una lógica de derecho y no de excepción (Pereira y Azevedo, 2022).

Ambos países, no obstante, comparten desafíos comunes. Uno de ellos es la tensión entre la inclusión y la especialización. Mientras que el discurso normativo defiende la escolarización en centros ordinarios, muchas familias y profesionales señalan que la falta de apoyos específicos, la rigidez del currículo y la escasa preparación del profesorado limitan las oportunidades reales de aprendizaje. En contextos donde la ratio por aula es elevada, donde los recursos de apoyo son itinerantes y donde la cultura escolar está centrada en el rendimiento académico, los estudiantes con TEA pueden experimentar situaciones de invisibilización, estigmatización o fracaso escolar. En este sentido, tanto en España como en Portugal existen prácticas contradictorias, donde la inclusión formal coexiste con experiencias de exclusión encubierta.

Otro desafío crucial es la formación docente. La inclusión del alumnado con TEA no puede depender exclusivamente de la presencia de especialistas o técnicos externos. Requiere, ante todo, un profesorado capacitado, sensible y comprometido con la diversidad. En el caso español, aunque las leyes educativas hacen referencia a la necesidad de formación en atención a la diversidad, en la práctica la formación inicial suele ser insuficiente, y la formación continua depende de la iniciativa personal o de programas puntuales ofrecidos por las administraciones. En Portugal, el sistema formativo ha incorporado de manera más sistemática contenidos sobre inclusión y neurodesarrollo, especialmente tras las reformas de 2018, aunque persisten desigualdades entre regiones y niveles educativos. La investigación educativa ha demostrado que los docentes con mayor formación en autismo no solo se sienten más seguros en su práctica, sino que aplican metodologías más flexibles, adaptan mejor el currículo y generan climas de aula más empáticos (Florian y Spratt, 2013).

Asimismo, la presencia de estructuras de apoyo dentro del centro es un elemento diferenciador entre ambos sistemas. En España, los equipos de orientación educativa y los profesionales de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje constituyen los principales referentes en la atención al alumnado con TEA. Sin embargo, su carácter itinerante, la sobrecarga de funciones y la falta de continuidad con el profesorado dificultan en muchos casos una intervención coordinada. En Portugal, los núcleos de apoyo à inclusão educativa (NAI) funcionan como equipos multidisciplinares estables, integrados en los agrupamientos escolares, y cuentan con profesionales del ámbito educativo, psicológico y social. Esta estructura permite una mayor proximidad con el alumnado, una planificación compartida y una visión más holística de la inclusión. No obstante, su eficacia depende en gran medida de los recursos disponibles y del liderazgo pedagógico del centro.

Un aspecto de creciente relevancia es la participación activa de las familias. La educación inclusiva no puede construirse sin la colaboración estrecha entre escuela y familia, especialmente

cuando se trata de alumnado con perfiles diversos como el TEA. En España, la normativa reconoce la importancia de la participación familiar, pero en muchos casos esta se reduce a reuniones formales o a comunicaciones unidireccionales. En Portugal, en cambio, los marcos legales exigen explícitamente la implicación de las familias en la elaboración de los PEI y en los procesos de toma de decisiones, lo que fomenta un modelo más participativo y corresponsable. Las investigaciones más recientes señalan que la calidad de la relación entre la escuela y la familia es un factor clave para el bienestar del alumnado con TEA, y que la construcción de alianzas educativas puede mejorar significativamente los procesos de inclusión (López, 2020).

En este capítulo, se analizarán en profundidad cinco dimensiones clave que permiten comprender cómo España y Portugal abordan la atención al alumnado con TEA dentro del sistema educativo ordinario. En primer lugar, se examinará el modo en que ambos países conceptualizan y reconocen el TEA en el ámbito educativo, incluyendo los criterios institucionales, los marcos de detección y las definiciones operativas. En segundo lugar, se explorarán las políticas públicas y los marcos normativos que rigen la inclusión de este alumnado, identificando puntos de convergencia y divergencia. En tercer lugar, se presentará un análisis detallado de las metodologías y prácticas inclusivas que se están implementando en contextos reales, poniendo énfasis en los enfoques pedagógicos, los recursos didácticos y las estrategias adaptativas. En cuarto lugar, se abordarán las estructuras y recursos de apoyo disponibles en ambos sistemas, evaluando su cobertura, funcionamiento y grado de integración con el aula ordinaria. Por último, se reflexionará sobre los logros y los retos que se derivan de la experiencia acumulada hasta el momento, recogiendo aportes de la literatura científica, de la normativa vigente y de la experiencia práctica de docentes, familias y estudiantes.

El análisis comparado de estas dimensiones no solo permitirá identificar buenas prácticas y áreas de mejora, sino también cuestionar los supuestos que sustentan las políticas educativas actuales. En un momento histórico en el que la inclusión se proclama como principio rector de los sistemas educativos, resulta fundamental interrogarse sobre su materialización concreta en las aulas, especialmente en relación con uno de los colectivos más sensibles y menos comprendidos del ámbito escolar. El alumnado con TEA, con su diversidad de formas de aprender, comunicar y participar, interpela de forma directa a las estructuras rígidas de la escuela tradicional. Responder a esta interpelación requiere no solo cambios metodológicos o normativos, sino una transformación profunda de las creencias, las prácticas y las relaciones que configuran el día a día escolar.

4.3.1. Reconocimiento y conceptualización del TEA

La comprensión del Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha experimentado una profunda transformación en las últimas décadas, tanto desde el ámbito clínico como desde las ciencias de la educación. El tránsito desde concepciones restrictivas centradas en el déficit hacia perspectivas más abiertas y complejas, que consideran la diversidad neurológica como parte de la condición humana, ha modificado sustancialmente las formas en que las instituciones educativas reconocen y conceptualizan al alumnado con TEA. En este proceso, los marcos de definición y clasificación han jugado un papel clave, ya que determinan no solo el acceso a apoyos y recursos, sino también las expectativas sociales, pedagógicas y culturales respecto a estas personas.

Históricamente, el autismo fue definido a partir de una mirada psicopatológica, anclada en la tradición psiquiátrica del siglo XX. Leo Kanner (1943), en su célebre trabajo sobre once niños con

conductas inusuales, propuso una primera conceptualización del autismo infantil precoz, destacando elementos como la falta de interés social, la necesidad de invarianza y un lenguaje peculiar. Pocos años después, Hans Asperger (1944) describió un perfil clínico similar pero con competencias lingüísticas más conservadas, que posteriormente sería reconocido como Síndrome de Asperger. Estas primeras definiciones sentaron las bases de una narrativa centrada en lo anormal, lo disfuncional y lo patológico, visión que fue consolidándose en los manuales diagnósticos predominantes como el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) y la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), publicados respectivamente por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Con la publicación del DSM-5 en 2013 y su revisión DSM-5-TR en 2022, se produjo un giro importante en la conceptualización del TEA. El nuevo enfoque agrupó bajo una sola etiqueta diagnóstica, el Trastorno del Espectro Autista, condiciones previamente separadas como el Síndrome de Asperger, el trastorno desintegrativo infantil o el trastorno generalizado del desarrollo no especificado. El criterio unificador se centró en dos dominios esenciales: las dificultades persistentes en la comunicación e interacción social, y la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2022). A diferencia de versiones anteriores, se introdujo también un sistema de niveles de apoyo (1, 2 y 3) para reflejar la variabilidad en la intensidad de las necesidades. Esta clasificación pretendía ser más representativa de la diversidad dentro del espectro, pero no estuvo exenta de críticas por su escasa operatividad educativa y su dependencia de criterios clínicos de difícil traslación al entorno escolar.

La CIE-11, publicada por la OMS en 2018 y adoptada por varios países europeos en los años siguientes, siguió una línea similar al DSM-5, integrando las antiguas categorías bajo el diagnóstico unificado de TEA. Sin embargo, introdujo algunas diferencias en cuanto a la descripción funcional del trastorno y a la consideración de variables contextuales. Este enfoque más ecológico fue valorado positivamente en el ámbito educativo, ya que permite comprender el funcionamiento del alumnado no como un rasgo fijo, sino como el resultado de una interacción dinámica con el entorno. Esta idea se alinea con los planteamientos del modelo social de la discapacidad, que considera que muchas de las dificultades experimentadas por las personas con autismo no derivan de su condición en sí, sino de la forma en que la sociedad organiza sus espacios, sus tiempos y sus relaciones.

En el plano educativo, estas definiciones clínicas no siempre encuentran una traducción directa ni un uso sistemático. Tanto en España como en Portugal, la identificación del alumnado con TEA para efectos pedagógicos no depende exclusivamente de un diagnóstico médico, aunque este suele ser el punto de partida para acceder a determinadas medidas de apoyo. En España, el sistema educativo distingue entre "alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo" (NEAE) y "alumnado con necesidades educativas especiales" (NEE), siendo esta última categoría la que agrupa a los estudiantes con discapacidad o trastornos del desarrollo, incluido el TEA. La normativa establece que para ser considerado alumno con NEE debe existir un informe psicopedagógico elaborado por los equipos de orientación, que incluya información diagnóstica, evaluación del contexto y propuestas de intervención (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Este informe es imprescindible para acceder a adaptaciones significativas del currículo, recursos humanos especializados y otros apoyos extraordinarios.

Portugal, en cambio, adoptó una estrategia distinta tras la aprobación del Decreto-Lei n.º 54/2018. Este marco legislativo sustituyó la lógica categorial por un enfoque centrado en las barreras para el aprendizaje y la participación. En lugar de clasificar al alumnado según diagnósticos, se analiza la necesidad de medidas de apoyo a partir de una evaluación funcional realizada por el equipo docente, con el respaldo de técnicos especializados. Esto implica que cualquier alumno, con o sin diagnóstico clínico, puede beneficiarse de apoyos si se identifican obstáculos que dificultan su participación educativa. Aun así, para ciertos recursos específicos como los técnicos de intervención precoz o los programas de transición, el sistema puede requerir documentación médica complementaria. En el caso del TEA, aunque su reconocimiento institucional sigue siendo relevante, la atención educativa se organiza a partir del perfil funcional del estudiante y no únicamente en base a su etiqueta diagnóstica (Direção-Geral da Educação, 2020).

Este contraste normativo entre ambos países refleja dos enfoques conceptuales distintos. En España predomina una lógica de intervención condicionada por la categoría diagnóstica, lo que favorece la concreción de recursos pero también genera riesgos de sobrediagnóstico o de etiquetado injustificado. La necesidad de un informe oficial para acceder a apoyos puede conducir a una presión institucional para obtener diagnósticos formales, incluso cuando no son necesarios desde una perspectiva clínica. Este fenómeno, conocido como diagnóstico instrumental, ha sido criticado por diversos autores, que alertan sobre sus implicaciones éticas y educativas (Echeita, 2021). En Portugal, por el contrario, el sistema tiende a una mayor flexibilidad y transversalidad, pero también enfrenta desafíos en la objetivación de las necesidades, la equidad en la distribución de recursos y la formación del profesorado para realizar evaluaciones funcionales ajustadas.

La conceptualización del TEA no es únicamente un asunto técnico o normativo, sino que implica una toma de posición ideológica sobre qué se entiende por diversidad, por normalidad y por inclusión. En este sentido, en los últimos años ha cobrado fuerza el movimiento por la neurodiversidad, que reivindica el reconocimiento del autismo no como un trastorno, sino como una forma diferente de funcionamiento neurológico. Este enfoque, promovido en buena medida por personas autistas adultas, rechaza la patologización del TEA y propone una mirada basada en el respeto, la aceptación y la adaptación del entorno. Desde esta perspectiva, el sistema educativo no debe centrarse en corregir conductas ni en normalizar al alumno, sino en garantizar que todos los estudiantes, con independencia de su estilo cognitivo, puedan aprender, comunicarse y participar en igualdad de condiciones (Walker, 2021).

Aunque esta visión ha sido progresivamente integrada en el discurso educativo y en algunas políticas públicas, su implementación práctica sigue siendo limitada. Las estructuras escolares, los materiales didácticos, los criterios de evaluación y las relaciones interpersonales siguen anclados en modelos normativos de funcionamiento, que tienden a valorar únicamente determinados estilos de aprendizaje, de atención o de expresión. El alumnado con TEA, especialmente aquel que no presenta una discapacidad intelectual asociada, suele experimentar una inclusión superficial. Esto ocurre cuando el estudiante está presente físicamente en el aula ordinaria, pero no logra participar activamente en las dinámicas pedagógicas ni en las relaciones de grupo, debido a la falta de ajustes reales en las metodologías y estructuras escolares. Esta forma de inclusión simbólica es una de las barreras más persistentes y difíciles de transformar.

La conceptualización del TEA también tiene consecuencias importantes sobre los procesos de identificación y evaluación temprana. En España, el sistema de atención temprana depende en

gran medida de los servicios de salud, lo que genera cierta desconexión con el ámbito educativo. Aunque los centros escolares pueden detectar señales de alerta, no siempre disponen de los instrumentos ni de la formación adecuada para intervenir a tiempo. Portugal, por su parte, ha avanzado en la articulación entre educación, salud y seguridad social a través del Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), que permite una detección más temprana y una respuesta más coordinada. Sin embargo, también en el contexto portugués existen retos en la cobertura territorial, en la formación del personal y en la continuidad de los apoyos una vez que el niño se incorpora a la escuela.

Las implicaciones pedagógicas derivadas de los distintos marcos de conceptualización del TEA son notables y afectan de forma directa a la manera en que se organiza la respuesta educativa. No es lo mismo asumir que el TEA define una categoría cerrada de funcionamiento, en la que predominan dificultades comunicativas, patrones de comportamiento rígidos o alteraciones sensoriales, que reconocerlo como un espectro abierto de condiciones que interactúan con el entorno. Esta distinción no es meramente teórica: condiciona la forma de diseñar estrategias didácticas, la configuración de agrupamientos, el uso de recursos específicos y, sobre todo, el posicionamiento del profesorado frente a la diversidad.

El enfoque basado en el modelo médico o clínico suele conllevar una respuesta educativa orientada a la compensación del déficit. En este marco, el objetivo implícito es que el alumno con TEA adquiera habilidades funcionales que le permitan aproximarse al ideal normativo de la conducta escolar. Así, las intervenciones se centran en técnicas de modificación de conducta, programas estructurados y uso de apoyos visuales que buscan organizar la interacción. Aunque muchas de estas estrategias pueden ser útiles, como el uso de agendas visuales, pictogramas o secuencias anticipadas, su eficacia depende de la flexibilidad con la que se apliquen y del grado de personalización.

Por el contrario, cuando se asume una concepción ecológica y social del autismo, la intervención se desplaza desde el alumno hacia el entorno. La pregunta clave deja de ser qué le pasa al alumno para transformarse en qué barreras le impiden aprender y participar. Esta perspectiva transforma no solo la manera de entender la diferencia, sino también el modo de relacionarse con ella. El aula se convierte en un espacio de negociación mutua, donde el currículo se adapta, los tiempos se flexibilizan y las formas de evaluación se diversifican. No se trata únicamente de proporcionar un apoyo técnico, sino de generar condiciones estructurales y culturales que permitan al estudiante desplegar su potencial.

En este contexto, tecnologías como los smartwatches adaptados, las tabletas con software de comunicación aumentativa o los sistemas de reconocimiento de emociones se han incorporado como herramientas complementarias para facilitar la autorregulación, la anticipación de rutinas o la expresión de necesidades. Por ejemplo, algunos dispositivos permiten programar alertas sensoriales que avisan al estudiante de cambios de actividad, reduciendo así la ansiedad ante transiciones imprevistas. Otros, como los relojes inteligentes con vibración programada, ofrecen recordatorios discretos que ayudan al alumnado a gestionar su atención o a iniciar tareas. Estas tecnologías, bien integradas en el contexto pedagógico, pueden actuar como puentes entre el estilo cognitivo del alumno y las exigencias del entorno escolar.

No obstante, el uso de tecnología no es una panacea. Su eficacia depende en gran medida del contexto, del acompañamiento adulto y del grado de aceptación por parte del grupo. Si se

introducen como elementos aislados, pueden generar estigmatización o dependencia. Por ello, resulta esencial que la inclusión tecnológica se inscriba en una pedagogía relacional, basada en el vínculo, la confianza y el respeto a los ritmos individuales. La verdadera inclusión no consiste en proporcionar herramientas individuales que permitan al alumno adaptarse al sistema, sino en transformar el sistema para que no excluya de partida a quienes funcionan de forma diferente.

Una de las tensiones más persistentes en el reconocimiento del TEA es la que se da entre el diagnóstico clínico y la evaluación educativa. Mientras el primero se basa en categorías estandarizadas y en instrumentos psicométricos, la segunda se fundamenta en la observación contextualizada, en la interacción cotidiana y en la interpretación compartida entre docentes, familias y profesionales de apoyo. Esta diferencia de enfoque puede generar fricciones, especialmente cuando el diagnóstico no se ajusta a las necesidades funcionales que el docente detecta en el aula. En algunos casos, estudiantes con un diagnóstico formal de TEA no presentan dificultades significativas en contextos bien estructurados, mientras que otros, sin diagnóstico, evidencian serias barreras de participación. Esta disparidad obliga a repensar el papel del diagnóstico como único criterio para la intervención educativa.

España y Portugal abordan esta tensión de maneras distintas. En el sistema español, el diagnóstico clínico sigue teniendo un peso considerable como puerta de entrada a la categoría de necesidades educativas especiales. Esto puede tener efectos tanto positivos como negativos. Por un lado, garantiza cierta objetividad y acceso formal a recursos; por otro, puede inducir a procesos de medicalización innecesarios y a la dependencia de informes externos. En Portugal, la evaluación funcional tiene un mayor protagonismo. Los equipos escolares, apoyados por profesionales externos, realizan una valoración global del alumno y proponen medidas ajustadas a sus necesidades reales, más allá de la existencia de una etiqueta diagnóstica. Este modelo, más cercano a la lógica inclusiva, implica también una mayor exigencia de formación y compromiso por parte del profesorado.

Otra cuestión fundamental en el proceso de reconocimiento del TEA es la diversidad interna del espectro. Lejos de constituir un conjunto homogéneo, el espectro autista engloba una gran variedad de formas de funcionamiento. Algunas personas presentan un lenguaje fluido y elevado nivel de razonamiento abstracto, mientras otras requieren apoyos intensivos para las actividades básicas de la vida diaria. Algunas muestran hiperfocalización en intereses restringidos, otras dificultades sensoriales graves o patrones repetitivos de conducta. Esta heterogeneidad plantea un reto para los sistemas educativos, que deben ser capaces de responder con flexibilidad y sin caer en simplificaciones estereotipadas.

Aquí resulta especialmente útil recurrir al concepto de perfil sensorial individualizado, que parte del reconocimiento de que cada alumno con TEA puede responder de manera distinta a estímulos auditivos, táctiles, visuales o olfativos. Por ejemplo, una actividad grupal con música puede ser altamente motivadora para algunos, mientras que para otros puede resultar disfuncional o incluso dolorosa. El uso de perfiles sensoriales permite anticipar estas respuestas y adaptar el entorno para minimizar el estrés y maximizar la participación. Portugal ha incorporado esta lógica en algunos planes educativos individualizados, promoviendo la elaboración conjunta entre docentes, terapeutas y familias de estrategias de autorregulación sensorial y adaptación del aula.

El concepto de espectro también ha sido objeto de debate desde las voces del propio colectivo autista. Autores como Damian Milton proponen sustituir el paradigma del déficit social por el modelo del doble empobrecimiento de la reciprocidad, que plantea que las dificultades en la interacción entre personas autistas y no autistas no son responsabilidad exclusiva de uno de los grupos, sino que surgen de una falta mutua de entendimiento. Esta mirada relacional y bidireccional ayuda a despatologizar la diferencia y a fomentar una cultura escolar más abierta, donde las competencias comunicativas se entienden como construcciones sociales negociadas, y no como habilidades innatas o universales.

Además, los procesos de reconocimiento también están atravesados por factores socioculturales y de género. Las niñas con TEA tienden a ser diagnosticadas más tarde o incluso no ser identificadas, debido a la existencia de patrones diagnósticos contruidos a partir de muestras predominantemente masculinas. Esta brecha de género se traduce en una menor presencia de niñas en los programas específicos, en una invisibilización de sus necesidades y en una menor preparación del profesorado para identificar signos atípicos de funcionamiento. Del mismo modo, los estudiantes de familias con bajo nivel socioeconómico o pertenecientes a minorías culturales tienen menor probabilidad de acceder a un diagnóstico temprano, lo que agrava las desigualdades ya existentes en el sistema educativo.

Frente a estas realidades, resulta imprescindible avanzar hacia sistemas de reconocimiento que integren criterios clínicos, funcionales y contextuales, y que reconozcan la pluralidad de trayectorias. Esto implica una transformación profunda de la cultura escolar, en la que el profesorado debe desempeñar un papel central como agente de identificación temprana, como mediador entre saberes técnicos y cotidianos, y como garante de los derechos del alumnado a una educación digna y ajustada a sus necesidades. Pero esta transformación no puede producirse de manera individual. Requiere redes institucionales sólidas, coordinación intersectorial, liderazgo pedagógico y una visión ética compartida que sitúe el bienestar del estudiante como el principio rector de toda actuación.

La conceptualización del Trastorno del Espectro Autista, más allá de su definición clínica o funcional, encierra una dimensión ética que atraviesa todas las prácticas educativas. Reconocer el TEA no debe entenderse como una simple operación diagnóstica, sino como un acto profundamente vinculado con la justicia social y el derecho a la diferencia (García, 2022). Lo que está en juego no es solo la identificación de un perfil de necesidades, sino la posibilidad real de que cada alumno o alumna sea visto, entendido y valorado en la complejidad de su ser.

En este sentido, el acto de nombrar tiene implicaciones pedagógicas, políticas y culturales. Nombrar implica visibilizar, pero también delimitar. Puede abrir puertas al reconocimiento institucional, pero también encasillar a la persona en un marco de expectativas restringidas. **Cuando un alumno es etiquetado como “autista”, esta categoría puede facilitar la aplicación de apoyos específicos, pero también puede provocar que sus logros sean evaluados desde un prisma reduccionista o paternalista (Arnáiz y Alonso, 2019).** Por ello, es fundamental que la conceptualización del TEA no se quede en la superficie de los manuales diagnósticos, sino que se inserte en una visión profunda de la inclusión como derecho.

Tanto España como Portugal han recorrido caminos distintos en la construcción de esta conceptualización, pero ambos sistemas comparten tensiones y desafíos. En el caso español, el reconocimiento institucional del TEA sigue fuertemente ligado al dictamen oficial de necesidades

educativas especiales. Esta lógica categorial ofrece ventajas como el acceso estructurado a recursos, pero genera rigideces que dificultan la respuesta temprana y flexible. En muchas ocasiones, los apoyos llegan después del diagnóstico y no antes, lo que contradice el principio de prevención y justicia educativa (Echeita, 2021). Además, el uso del diagnóstico como llave de entrada a los derechos puede generar procesos de etiquetado innecesario o de competencia entre familias para conseguir informes clínicos que permitan asegurar recursos para sus hijos (López, 2020).

Portugal, por su parte, ha optado por un enfoque más centrado en las barreras para el aprendizaje y la participación. La figura del diagnóstico clínico sigue teniendo valor, pero ya no es el centro del proceso. Lo relevante es la evaluación funcional del entorno, la interacción entre el alumno y los contextos escolares, y la capacidad del equipo docente para generar una respuesta inclusiva (Direção-Geral da Educação, 2020). Esta mirada, más cercana al modelo social de la discapacidad, permite que el reconocimiento del TEA no sea un prerrequisito para intervenir, sino una herramienta entre otras para comprender la diversidad. Sin embargo, también plantea retos, especialmente en lo que se refiere a la formación del profesorado, la objetividad de los criterios de intervención y la equidad en el acceso a los recursos (Rodrigues, 2021).

Uno de los puntos de encuentro entre ambos modelos es la necesidad de construir un lenguaje compartido entre todos los agentes implicados. La conceptualización del TEA no puede ser patrimonio exclusivo del personal clínico ni de los equipos de orientación. Debe ser elaborada colectivamente, en diálogo con las familias, los propios estudiantes, el profesorado y los profesionales del ámbito educativo. Este enfoque dialógico permite enriquecer la comprensión del espectro, contextualizar las necesidades y adaptar las respuestas a la realidad concreta de cada centro (Domingo y Marchesi, 2023).

Además, se requiere avanzar en una pedagogía del reconocimiento, que supere la mera tolerancia hacia la diferencia y abrace una auténtica ética del cuidado. Reconocer al alumnado con TEA implica no solo identificar sus características, sino también construir espacios donde se sientan seguros, escuchados y respetados. Esto demanda cambios profundos en la cultura escolar: flexibilización de los horarios, transformación de los entornos físicos y sensoriales, revisión de los criterios de evaluación, y, sobre todo, construcción de vínculos significativos basados en la confianza mutua (Booth y Ainscow, 2015).

Por otro lado, es imprescindible abordar la dimensión interseccional del reconocimiento. No todos los alumnos con TEA viven su escolarización del mismo modo. Factores como el género, el nivel socioeconómico, el origen cultural o el tipo de centro educativo influyen en las posibilidades de identificación, en la calidad de los apoyos recibidos y en las trayectorias escolares. Las niñas con TEA siguen siendo diagnosticadas más tarde, los estudiantes migrantes acceden con mayor dificultad a los recursos especializados y los centros rurales enfrentan obstáculos logísticos que limitan la implementación de estrategias inclusivas (Kirkovski et al., 2020).

Para cerrar este subapartado, resulta útil sintetizar comparativamente los elementos clave que definen cómo España y Portugal conceptualizan y reconocen el TEA en el ámbito educativo. La siguiente tabla resume los aspectos más relevantes analizados, poniendo en evidencia tanto las diferencias estructurales como las oportunidades compartidas para avanzar hacia modelos más inclusivos y flexibles.

Tabla 7.

Comparación entre España y Portugal en el reconocimiento del TEA en el sistema educativo

Aspecto clave	España	Portugal
Concepción del TEA	Categorial, centrada en el diagnóstico	Funcional, centrada en las barreras
Modelo predominante	Médico-clínico con enfoque compensatorio	Ecológico y contextualizado
Instrumentos para el reconocimiento	Informe psicopedagógico + diagnóstico médico	Evaluación funcional por equipo docente
Papel del diagnóstico médico	Determinante para acceder a NEE	Relevante pero no imprescindible
Evaluación funcional	Limitada y poco desarrollada	Desarrollada, integrada en la respuesta educativa
Acceso a recursos	Condicionado al diagnóstico oficial	Basado en necesidades reales del estudiante
Flexibilidad pedagógica	Moderada, variable entre centros	Alta, con medidas flexibles y revisables
Participación de familias y equipos	Dependiente del equipo de orientación	Activa y corresponsable dentro de la comunidad educativa

Nota. Elaboración propia a partir de normativa educativa, literatura científica y análisis institucional.

Este análisis comparado invita a reflexionar sobre la necesidad de avanzar hacia una comprensión del TEA que no dependa exclusivamente de una etiqueta diagnóstica, sino que se construya a partir de una observación sensible, contextual y colaborativa. Las escuelas no deben esperar a que el sistema sanitario emita un juicio para empezar a incluir. El verdadero reconocimiento comienza cuando el sistema educativo asume que todos los estudiantes, con independencia de su perfil, tienen derecho a ser escuchados, acompañados y valorados en su singularidad (Walker, 2021).

La conceptualización del TEA no es un punto de llegada, sino un campo en permanente transformación. Y en esa transformación, el papel de los educadores es fundamental. No basta con recibir información técnica; se requiere una actitud de apertura, de reflexión continua y de compromiso ético. Porque incluir no es solo adaptar materiales o diseñar apoyos, sino construir comunidades educativas donde cada forma de percibir y habitar el mundo tenga un lugar legítimo.

4.3.2. Políticas educativas y marcos normativos

Las políticas educativas no solo definen el marco institucional dentro del cual se organiza la enseñanza, sino que también configuran las posibilidades reales de inclusión, equidad y participación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En el caso del Trastorno del Espectro Autista (TEA), la normativa vigente en cada país representa no solo un conjunto de orientaciones técnicas o administrativas, sino una manifestación concreta de los valores y principios que guían el sistema educativo. El reconocimiento legal del derecho a una educación inclusiva, la manera en que se articulan los apoyos, o el papel otorgado a las familias y profesionales del ámbito educativo, son aspectos fundamentales que inciden de manera directa en la experiencia escolar del alumnado con TEA. Por ello, el análisis comparado de los marcos normativos de España y Portugal permite identificar tanto avances como tensiones estructurales en la construcción de entornos educativos más equitativos.

En las últimas décadas, ambos países han experimentado un proceso de transformación en su concepción de la inclusión educativa. Influenciados por las directrices internacionales promovidas por organismos como la UNESCO, la ONU o la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, tanto España como Portugal han ido adoptando un enfoque más integrador, que se aleja del paradigma de la segregación escolar tradicional. Este giro no ha sido lineal ni exento de contradicciones, pero ha supuesto un cambio importante en la manera de entender la diversidad dentro del sistema educativo. En este contexto, la inclusión del alumnado con TEA se ha convertido en uno de los principales retos, tanto por la complejidad del espectro como por las implicaciones organizativas, curriculares y metodológicas que conlleva.

En el caso de España, el desarrollo normativo en materia de inclusión educativa ha estado históricamente vinculado al reconocimiento de las necesidades educativas especiales, tal como se definió en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990), y posteriormente en la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la vigente LOMLOE (2020). Este recorrido legislativo ha consolidado un enfoque que combina el principio de escolarización preferente en centros ordinarios con la provisión de apoyos especializados, ya sea dentro o fuera del aula. Sin embargo, el sistema español sigue manteniendo una estructura dual, en la que conviven centros ordinarios y centros de educación especial, y donde el acceso a recursos específicos depende en gran medida

del diagnóstico clínico y del dictamen emitido por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica. Aunque la LOMLOE refuerza el compromiso con la inclusión, aún existen barreras que dificultan su plena implementación, especialmente en lo que respecta a la coordinación interinstitucional y la disponibilidad de medios.

Portugal, por su parte, ha desarrollado un marco normativo que ha sido valorado positivamente a nivel internacional por su carácter innovador y por la centralidad que otorga a la evaluación funcional del entorno. La Ley n.º 116/2019 y, sobre todo, el Decreto-Ley n.º 54/2018 constituyen los pilares actuales del sistema de educación inclusiva portugués. A diferencia del modelo español, el sistema portugués no se basa en una clasificación diagnóstica para la asignación de recursos, sino en la identificación de las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación de cada estudiante. Este enfoque, de carácter universal, rechaza la etiqueta de “educación especial” y propone una respuesta inclusiva para todo el alumnado, independientemente de su perfil o condición. Así, la atención al alumnado con TEA se inscribe dentro de un marco más amplio de intervención, donde el principio de equidad se operacionaliza a través de medidas universales, selectivas o adicionales, según las necesidades detectadas.

Esta diferencia estructural tiene implicaciones directas en la manera de abordar el reconocimiento del alumnado con TEA y en la articulación de las políticas específicas para su atención. Mientras que en España el diagnóstico clínico actúa como condición de acceso a determinados apoyos, en Portugal lo relevante es el impacto que las características individuales del alumno tienen en su contexto educativo. Ello no significa que el diagnóstico no sea considerado, sino que deja de ser un requisito excluyente para la intervención. Este enfoque facilita una intervención más temprana, reduce la dependencia de los sistemas sanitarios y promueve una cultura institucional orientada a la acción pedagógica inmediata.

En ambos países, sin embargo, el tránsito entre el marco legal y la realidad educativa cotidiana no está exento de desafíos. A pesar de los avances normativos, la implementación efectiva de las políticas inclusivas sigue enfrentando obstáculos relacionados con la formación del profesorado, la escasez de recursos, la rigidez organizativa de los centros y las actitudes sociales hacia la diversidad. Las normativas, aunque necesarias, no transforman por sí solas las prácticas escolares. Su eficacia depende de su capacidad para integrarse en una cultura profesional comprometida con la equidad, y en estructuras de apoyo que permitan a los docentes desarrollar su labor en condiciones adecuadas.

En este sentido, el análisis de las políticas educativas debe considerar tanto el texto legal como el contexto institucional en el que se aplica. La mera existencia de un decreto, una ley o una estrategia nacional no garantiza una respuesta inclusiva de calidad. Lo determinante es cómo estas disposiciones se traducen en decisiones concretas en el aula, cómo se articulan los equipos de trabajo, qué formación reciben los docentes, y en qué medida las familias participan como agentes activos en la construcción del proyecto educativo. En este nivel, las similitudes entre España y Portugal son tan relevantes como sus diferencias, ya que ambos países comparten una serie de tensiones estructurales propias de los sistemas educativos del sur de Europa: una burocratización excesiva de los procesos de apoyo, la persistencia de modelos segregadores, y una débil cultura evaluativa centrada en la equidad.

El lugar que ocupa el alumnado con Trastorno del Espectro Autista en las políticas educativas de España y Portugal no puede analizarse de manera aislada del modelo general de atención a la

diversidad que rige en cada país. A pesar de compartir compromisos internacionales vinculantes como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006) o las directrices de la Agencia Europea para la Educación Inclusiva y las Necesidades Educativas Especiales, la forma en que se traduce este compromiso en disposiciones concretas varía considerablemente, tanto en su formulación como en su implementación.

En el caso de España, la inclusión del alumnado con TEA se inscribe dentro del marco general de atención a las necesidades educativas especiales (NEE), tal como lo establece la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la LOE (LOMLOE). Esta normativa reconoce explícitamente el derecho del alumnado con NEE a una atención educativa adecuada, que contemple apoyos especializados, adaptaciones curriculares y recursos específicos. No obstante, el acceso a tales apoyos sigue dependiendo del dictamen de escolarización emitido por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, y en la práctica, está condicionado por la existencia de un diagnóstico médico de TEA.

Este enfoque refuerza una lógica categorial que, aunque útil para organizar recursos, limita la posibilidad de intervenir de manera temprana o preventiva en casos donde el diagnóstico aún no está confirmado. Además, el tratamiento normativo del TEA no suele aparecer de forma diferenciada en las leyes generales, lo que ha llevado a diversas comunidades autónomas a desarrollar protocolos, guías y planes específicos para la atención al alumnado con autismo. Entre ellos destacan los planes autonómicos de Andalucía, Galicia, Castilla y León o Cataluña, que recogen orientaciones particulares para la detección, intervención y seguimiento del alumnado con TEA, aunque su aplicación efectiva depende en gran medida de la voluntad política y de los recursos disponibles en cada territorio (Arnáiz y Alcaraz, 2020).

Portugal, en cambio, aborda la atención al alumnado con TEA desde una perspectiva integrada dentro del sistema de medidas universales, selectivas y adicionales, que están contempladas en el Decreto-Ley n.º 54/2018. Esta normativa no reconoce formalmente la **categoría de “alumnado con TEA” como una clasificación cerrada**, sino que orienta la acción educativa hacia la identificación de las barreras al aprendizaje y la participación, independientemente del diagnóstico clínico. Esta diferencia resulta clave para comprender por qué en Portugal no existen planes educativos específicos para el alumnado con autismo: el marco legal considera que su inclusión debe garantizarse desde el enfoque universalista, sin necesidad de generar normativas paralelas.

Sin embargo, la ausencia de medidas específicas no implica la inexistencia de orientaciones. El Ministerio de Educación portugués, a través de la Direção-Geral da Educação, ha elaborado documentos técnicos, materiales de apoyo y guías dirigidas al profesorado, con el objetivo de ofrecer herramientas concretas para trabajar con el alumnado con autismo dentro de un marco inclusivo (Direção-Geral da Educação, 2020). Estas orientaciones enfatizan la importancia de la planificación centrada en el alumno, la colaboración entre docentes y técnicos especializados, y la participación activa de las familias.

Una diferencia importante entre ambos países radica en el modo en que se define la intervención educativa para este colectivo. Mientras que en España se tiende a separar la atención ordinaria de la intervención especializada, creando itinerarios diferenciados que en ocasiones derivan en la escolarización en centros de educación especial, el modelo portugués defiende la intervención desde la lógica del aula ordinaria, con los apoyos necesarios insertos en el entorno

natural de aprendizaje. Esta diferencia responde no solo a una cuestión técnica, sino también a una concepción distinta del derecho a la educación inclusiva.

A pesar de los avances normativos, tanto España como Portugal enfrentan desafíos en la implementación efectiva de sus políticas. En el caso español, uno de los principales problemas radica en la coexistencia de marcos legales generales y desarrollos autonómicos desiguales, lo que genera inequidades territoriales en el acceso a los recursos y en la calidad de las respuestas educativas. Además, la dependencia del diagnóstico médico para activar apoyos sigue siendo una barrera estructural para muchas familias, especialmente aquellas con menos recursos económicos o menor conocimiento del sistema (López Melero, 2021).

Portugal, por su parte, ha sido reconocido internacionalmente por el diseño de su política inclusiva, pero su implementación también presenta tensiones. Algunos estudios han señalado que la flexibilidad del modelo puede derivar en ambigüedad en la aplicación de las medidas, especialmente cuando no existe formación suficiente del profesorado o cuando los equipos educativos carecen de los recursos humanos y materiales necesarios para responder adecuadamente (Rodrigues, 2022). Además, aunque la legislación promueve un enfoque no categorial, en la práctica siguen existiendo demandas sociales de reconocimiento y visibilidad del autismo como condición específica, lo que ha generado ciertos debates sobre la necesidad de medidas más focalizadas.

En ambas realidades, las familias juegan un papel fundamental como mediadoras entre la normativa y la experiencia educativa concreta. La legislación reconoce su derecho a participar en las decisiones escolares, pero su grado de implicación efectiva varía en función del contexto, la disposición de los centros y la capacidad de las administraciones para facilitar canales de diálogo permanentes. El papel del entorno escolar y de los equipos de orientación también resulta clave para traducir las políticas en prácticas significativas que respeten la singularidad del alumnado con TEA.

En definitiva, el lugar que ocupa el alumnado con Trastorno del Espectro Autista en las políticas educativas de España y Portugal refleja una tensión permanente entre los principios inclusivos proclamados en la normativa y las condiciones estructurales que condicionan su implementación. Mientras que España se mueve en un sistema más regulado pero dependiente de la clasificación diagnóstica, Portugal apuesta por un enfoque universalista que, si bien más flexible, requiere una cultura profesional sólida para ser efectivo. En ambos casos, el reto no está solo en diseñar políticas inclusivas, sino en garantizar que estas se traduzcan en contextos escolares verdaderamente acogedores, equitativos y transformadores.

Esta doble lógica normativa y operativa pone de manifiesto que, aunque ambos países buscan avanzar hacia modelos inclusivos, las herramientas utilizadas y los marcos de referencia desde los que se conceptualiza la intervención educativa siguen siendo distintos. Para visualizar de manera clara estas diferencias y similitudes estructurales, se presenta a continuación una tabla comparativa que resume los aspectos clave analizados en relación con la posición del alumnado con TEA dentro de las políticas educativas de España y Portugal. Esta síntesis permite identificar no solo los enfoques normativos predominantes, sino también las implicaciones prácticas que se derivan de ellos para los centros escolares, los equipos docentes y las propias familias.

Tabla 8. Políticas educativas aplicadas al alumnado con TEA en España y Portugal

Dimensión	España	Portugal
Marco legal general	LOMLOE (2020) y legislación autonómica	Decreto-Ley 54/2018 y Ley 116/2019
Diagnóstico como requisito	Sí, para activar apoyos específicos	No, se prioriza evaluación funcional
Categorías específicas (TEA)	Sí, reconocida como NEE	No se usa como categoría formal
Modelos de intervención	Combinación de apoyos dentro y fuera del aula	En el aula ordinaria con apoyos flexibles
Participación de las familias	Reconocida, pero con implicación variable	Fuerte participación como corresponsabilidad
Acceso a recursos especializados	Condicionado al dictamen de escolarización	Basado en barreras, no en diagnóstico
Implementación autonómica	Desigual según comunidad autónoma	Aplicación nacional unificada
Desarrollo de orientaciones prácticas	Alta producción de guías por comunidades autónomas	Centralizada desde el Ministerio

La comparación entre los marcos normativos de España y Portugal en materia de inclusión educativa y atención al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) revela no solo diferencias de tipo legislativo, sino, sobre todo, divergencias profundas en los enfoques filosóficos, estructurales y operativos que guían la acción educativa en ambos contextos. Si bien existe una convergencia en los principios declarados, como el respeto a la diversidad, la equidad y la no discriminación, el modo en que estos principios se concretan en el entramado jurídico y pedagógico presenta trayectorias diferenciadas.

Desde un punto de vista filosófico, el modelo español mantiene una estructura organizativa que combina la atención en centros ordinarios con la existencia de centros

específicos de educación especial, lo que da lugar a un sistema dual. Esta dualidad, aunque suavizada por el reconocimiento del derecho a la inclusión recogido en la LOMLOE, sigue generando tensiones entre la aspiración inclusiva y la persistencia de itinerarios paralelos para el alumnado con discapacidad. Por el contrario, el marco normativo portugués, tal como se recoge en el Decreto-Ley n.º 54/2018, rompe explícitamente con la lógica de la categorización diagnóstica y apuesta por un sistema de medidas pedagógicas universales, selectivas y adicionales, accesibles para todo el alumnado sin necesidad de etiquetado clínico.

A nivel estructural, la legislación española establece un conjunto de disposiciones para garantizar el derecho a una educación inclusiva, pero su operativización está supeditada a procesos de evaluación psicopedagógica y a la elaboración de dictámenes de escolarización que, en la mayoría de los casos, requieren un diagnóstico médico. Esta dependencia del diagnóstico sitúa a los equipos de orientación como intermediarios obligados entre el sistema educativo y el sanitario, con el consiguiente retraso en la activación de apoyos (Arnáiz y Alcaraz, 2020). En cambio, el sistema portugués transfiere esta responsabilidad al propio equipo educativo del centro, promoviendo una lógica de intervención más ágil y menos medicalizada. La evaluación funcional del entorno, más que la clasificación de la condición, se convierte en el eje central de la respuesta educativa (Rodrigues, 2022).

La forma en que se organiza el sistema de apoyos también constituye una diferencia esencial. En España, los apoyos se dividen entre medidas ordinarias, específicas y extraordinarias, lo que supone una cierta jerarquización de la respuesta, habitualmente escalonada en función de la intensidad de las necesidades. Esta estructura puede derivar en una demora en la aplicación de medidas más intensas si no se cumple con todo el procedimiento normativo requerido. En Portugal, el enfoque basado en barreras permite una mayor flexibilidad, ya que los apoyos se activan según el análisis de las dificultades que enfrenta el estudiante en su contexto, sin esperar un etiquetado formal. Esta lógica favorece una cultura preventiva y de anticipación pedagógica, aunque también plantea el reto de una mayor exigencia profesional en la identificación y documentación de necesidades.

Otro elemento clave en la comparación normativa es el grado de descentralización del sistema. En España, las comunidades autónomas gozan de amplias competencias en el desarrollo legislativo y en la aplicación de las políticas educativas, lo que genera una gran variabilidad territorial. Algunas comunidades han diseñado protocolos avanzados y estructuras de apoyo específicas para el alumnado con TEA, mientras que otras mantienen enfoques más generales y menos desarrollados. Esta diversidad, si bien puede interpretarse como una oportunidad para la innovación, también implica desigualdades significativas en el acceso a una atención de calidad (López Melero, 2021). Portugal, en cambio, cuenta con un sistema más centralizado, donde las directrices y normativas tienen un carácter nacional y donde los centros educativos comparten un marco común de actuación, lo que garantiza una mayor coherencia institucional.

En lo que respecta a la participación de las familias y de otros agentes sociales, ambos países reconocen legalmente el papel activo de las familias en la toma de decisiones educativas. No obstante, en la práctica, el nivel de implicación y corresponsabilidad varía. En el contexto español, aunque la normativa establece el derecho a la información y participación, muchas familias se enfrentan a procedimientos complejos y a una burocracia que puede resultar excluyente, especialmente en entornos con menor capital cultural. En Portugal, la legislación fomenta una relación más horizontal entre familia y escuela, con especial énfasis en la elaboración conjunta del Programa Educativo Individual (PEI) y en la valoración de la voz familiar como recurso educativo (Direção-Geral da Educação, 2020). Esta diferencia se ve reforzada por una cultura institucional que tiende a valorar la autonomía de los centros y la colaboración interprofesional.

Finalmente, la comparación entre ambos marcos normativos también debe considerar su grado de alineación con las recomendaciones internacionales. España ha suscrito la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y ha incorporado los principios de la educación inclusiva en su legislación, pero aún mantiene estructuras paralelas y prácticas segregadoras que han sido objeto de recomendaciones por parte del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2022). Portugal, por su parte, ha sido valorado positivamente por este mismo organismo, especialmente por su modelo de atención universal y por la incorporación de la perspectiva inclusiva en todos los niveles del sistema educativo, aunque también se le ha instado a reforzar los mecanismos de seguimiento y evaluación de la política inclusiva.

A modo de síntesis, puede afirmarse que mientras España opta por un modelo que articula inclusión y categorización, con un sistema de apoyo condicionado a procesos técnicos formales, Portugal avanza hacia un enfoque más contextual, preventivo y universalista. Estas diferencias no se traducen en un juicio de valor lineal, ya que ambos modelos presentan fortalezas y debilidades que deben ser analizadas en función de sus contextos específicos, pero sí permiten una reflexión crítica sobre los caminos posibles hacia una educación verdaderamente inclusiva para el alumnado con TEA.

4.3.3. Metodologías y prácticas inclusivas

La inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) requiere, más allá de las disposiciones normativas y de los recursos materiales, la aplicación de metodologías pedagógicas adaptadas a sus características singulares. Estas metodologías deben facilitar la participación efectiva en el proceso de aprendizaje, respetar los ritmos individuales y promover el desarrollo integral del estudiante. Por ello, las prácticas docentes desempeñan un papel decisivo en la materialización de los principios de la inclusión, y su análisis resulta imprescindible para comprender las condiciones que favorecen o dificultan la presencia, el progreso y la permanencia del alumnado con TEA en el sistema educativo ordinario.

En España y Portugal, la implementación de metodologías inclusivas se ha visto influida por marcos teóricos que privilegian el respeto a la diversidad y el diseño de respuestas educativas flexibles. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ha tenido un impacto creciente, orientando la construcción de entornos de aprendizaje que contemplen múltiples formas de acceso, expresión y compromiso. Esta perspectiva permite superar la rigidez metodológica y promover un currículo accesible que atienda a la pluralidad de estilos cognitivos y comunicativos presentes en el alumnado con TEA (Muntaner et al., 2022).

La heterogeneidad intrínseca del espectro autista demanda, además, la personalización de las intervenciones. Esto se traduce en la necesidad de combinar estrategias que favorezcan la estructuración del entorno, la anticipación de las actividades, el uso de apoyos visuales y la adaptación continua de los materiales y procedimientos didácticos. La inclusión efectiva implica, por tanto, una constante evaluación de la respuesta educativa, basada en la observación directa, la colaboración interdisciplinar y el diálogo con la familia (Martínez y Giné, 2021).

Las metodologías activas, que fomentan el protagonismo del alumno en su aprendizaje, constituyen un marco privilegiado para la inclusión. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, el trabajo por proyectos, el aprendizaje basado en problemas y la enseñanza multisensorial son utilizadas con creciente frecuencia en las aulas españolas y portuguesas. Estas metodologías promueven la interacción social, la motivación intrínseca y la construcción significativa del

conocimiento, aspectos fundamentales para el alumnado con TEA que presenta dificultades en la comunicación y la socialización (Rodríguez y Silva, 2019).

En cuanto a la organización del aula, la estructuración clara del espacio y del tiempo resulta esencial para el alumnado con TEA. La previsibilidad y la estabilidad en la rutina diaria reducen la ansiedad y facilitan la autonomía. Herramientas como las agendas visuales, los tableros de actividades y los sistemas de comunicación aumentativa son recursos comunes en las prácticas inclusivas de ambos países, facilitando la comprensión y anticipación de las tareas, así como la expresión de necesidades y emociones (Riviére y Núñez, 2019).

No obstante, la aplicación efectiva de estas metodologías requiere una formación especializada y continua del profesorado. En España, se observa una creciente oferta formativa orientada a la atención educativa al alumnado con TEA, tanto en la formación inicial como en la formación permanente del profesorado. Esta formación incluye aspectos relacionados con el conocimiento del trastorno, estrategias pedagógicas específicas y el uso de recursos tecnológicos. En Portugal, el Ministerio de Educación ha desarrollado programas formativos y materiales de apoyo dirigidos a docentes, con el objetivo de favorecer la implementación de prácticas inclusivas ajustadas a las necesidades del alumnado con autismo (Direção-Geral da Educação, 2020).

La incorporación de tecnologías digitales constituye otro ámbito central en el desarrollo de metodologías inclusivas. Herramientas como aplicaciones de comunicación aumentativa, plataformas interactivas, dispositivos móviles y software especializado permiten individualizar la enseñanza y potenciar la comunicación y la participación del alumnado con TEA. En ambos países, iniciativas como los pictogramas digitales, las tabletas con software adaptativo y las aplicaciones de apoyo a la autorregulación se integran cada vez más en la práctica docente, contribuyendo a una educación más accesible y personalizada (García y Pérez, 2021).

Además, la co-enseñanza se ha consolidado como una estrategia eficaz para atender la diversidad en las aulas ordinarias. La colaboración entre el profesorado generalista y el profesorado con formación especializada permite la diversificación metodológica, la adaptación en tiempo real de las actividades y el seguimiento individualizado del alumnado con TEA. Esta práctica promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo, donde se combinan diferentes perspectivas profesionales para ofrecer respuestas educativas ajustadas (Fernández y Martín, 2020).

En este contexto, resulta imprescindible destacar que las metodologías inclusivas no deben entenderse como un conjunto cerrado de técnicas o procedimientos, sino como una postura pedagógica que implica una actitud abierta hacia la diversidad, un compromiso ético con la equidad y una voluntad permanente de innovación y reflexión profesional (Booth y Ainscow, 2015).

Las metodologías inclusivas orientadas a la atención del alumnado con Trastorno del Espectro Autista deben responder a una realidad compleja, donde la diversidad de manifestaciones del trastorno y las diferencias contextuales influyen decisivamente en la eficacia de las prácticas pedagógicas. En España, la diversidad de recursos y la descentralización administrativa generan un escenario heterogéneo, donde la innovación metodológica se ve potenciada en algunos contextos y limitada en otros. Esta disparidad condiciona la equidad en el acceso a metodologías inclusivas de calidad para el alumnado con TEA (Martínez y Giné, 2022).

Una de las estrategias metodológicas con mayor arraigo en España es el aprendizaje cooperativo, entendido como un enfoque didáctico que promueve la interacción social, la responsabilidad compartida y la construcción conjunta del conocimiento. Para el alumnado con TEA, el aprendizaje cooperativo, cuando está bien mediado, favorece el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, así como la integración en el grupo clase. Sin embargo, su éxito depende de la formación del profesorado para estructurar adecuadamente los grupos, definir roles claros y diseñar tareas accesibles (Rodríguez et al., 2020).

En Portugal, el trabajo por proyectos ha cobrado una relevancia creciente como metodología que permite vincular el aprendizaje a contextos reales y significativos, promoviendo la autonomía y la motivación del alumnado con TEA. Esta metodología favorece la participación activa y el desarrollo de competencias transversales, integrando diferentes áreas curriculares en torno a un tema común. La flexibilidad inherente al trabajo por proyectos permite realizar adaptaciones continuas en función de las necesidades específicas del alumnado, facilitando la inclusión (Silva y Costa, 2021).

Otra práctica extendida en ambos países es la enseñanza multisensorial, que reconoce la importancia de abordar el aprendizaje a través de diversos canales sensoriales para responder a las particularidades del alumnado con TEA. Esta metodología implica la utilización de recursos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos, favoreciendo la comprensión y la retención de la información. La aplicación de la enseñanza multisensorial se complementa con la estructuración del ambiente y la planificación de actividades secuenciadas, elementos clave para reducir la ansiedad y mejorar la participación (Riviére y Núñez, 2019).

La formación y actualización continua del profesorado se erigen como condiciones esenciales para la implementación efectiva de estas metodologías. Tanto en España como en Portugal, las iniciativas formativas buscan dotar a los docentes de competencias específicas para la atención al alumnado con TEA, integrando conocimientos sobre el trastorno, estrategias pedagógicas y recursos tecnológicos. Sin embargo, persisten retos en cuanto a la extensión y la profundidad de la formación, así como en la coordinación entre formación inicial y permanente (García y Pérez, 2021).

La tecnología educativa se posiciona como un recurso transformador en la inclusión del alumnado con TEA. En España, plataformas como ARASAAC, que ofrece pictogramas gratuitos, se han consolidado como herramientas fundamentales para la comunicación aumentativa. En Portugal, iniciativas similares, junto con el uso de dispositivos móviles y aplicaciones adaptativas, permiten personalizar la experiencia educativa, facilitando la expresión, la comprensión y la autonomía (Direção-Geral da Educação, 2020).

Finalmente, la co-enseñanza se destaca como una estrategia innovadora y efectiva que potencia la diversidad metodológica. La colaboración entre docentes con diferentes especializaciones favorece la diversificación de las estrategias y la atención individualizada, facilitando una respuesta educativa más ajustada al alumnado con TEA. Esta práctica requiere, no obstante, una planificación cuidadosa, un liderazgo compartido y espacios de diálogo profesional que permitan la coordinación de las intervenciones (Fernández y Martín, 2020).

La implementación de metodologías inclusivas para el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en España y Portugal se ha traducido en diversas experiencias que evidencian buenas prácticas pedagógicas, así como dificultades recurrentes que afectan la calidad de la

respuesta educativa. Estas experiencias ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre los factores que facilitan o dificultan la inclusión efectiva y para identificar líneas de mejora en la formación docente, la organización escolar y la política educativa.

En España, uno de los ejemplos más destacados de buenas prácticas es la incorporación sistemática de apoyos visuales estructurados en las aulas ordinarias. Investigaciones recientes han mostrado que el uso regular de agendas visuales, pictogramas y rutinas visuales contribuye a aumentar la autonomía y reducir la ansiedad en el alumnado con TEA, facilitando su participación en actividades grupales y en el currículo general (Gómez y Sánchez, 2021). Esta práctica, sin embargo, requiere que el profesorado tenga una formación específica que le permita adaptar y personalizar estos recursos, así como una colaboración estrecha con los equipos de orientación y los profesionales de apoyo.

Por otro lado, en varias comunidades autónomas se han desarrollado programas de co-enseñanza que integran docentes con formación especializada en atención a la diversidad dentro del aula ordinaria. Estos programas han demostrado mejoras significativas en la interacción social y el rendimiento académico del alumnado con TEA, al facilitar una atención más personalizada y flexible (López y Martínez, 2020). No obstante, su extensión sigue siendo limitada debido a la escasez de recursos humanos y a la falta de formación transversal del profesorado generalista.

En Portugal, la experiencia de los centros educativos muestra un fuerte compromiso con la adaptación curricular y la diversificación metodológica, en línea con las orientaciones del Decreto-Ley 54/2018. Algunos centros han implementado proyectos educativos basados en el aprendizaje cooperativo y el trabajo por proyectos que integran explícitamente los intereses y necesidades del alumnado con TEA, promoviendo su protagonismo y participación activa (Pereira y Silva, 2022). La utilización de tecnologías digitales, como aplicaciones de comunicación aumentativa y plataformas interactivas, ha sido igualmente integrada con éxito en diversas aulas, favoreciendo la inclusión funcional y comunicativa (Costa y Fernandes, 2021).

A pesar de estos avances, ambos países enfrentan desafíos comunes en la implementación de metodologías inclusivas para el alumnado con TEA. Entre los más relevantes se encuentra la formación insuficiente y desigual del profesorado, que limita la capacidad de adaptación y respuesta pedagógica ante la diversidad. La formación inicial suele ser generalista y escasamente orientada a las necesidades específicas del alumnado con trastornos del espectro autista, lo que obliga a los docentes a buscar recursos de manera autodidacta o a través de formaciones complementarias no siempre accesibles (Fernández y Pérez, 2019).

Además, la organización escolar y la carga administrativa son elementos que inciden negativamente en la implementación metodológica. En muchos centros, la presión por cumplir con objetivos curriculares estrictos y la burocratización de los procesos dificultan la flexibilidad necesaria para adaptar las metodologías a las necesidades individuales. La coordinación entre profesionales también suele verse afectada por la falta de espacios y tiempos dedicados a la planificación conjunta y al intercambio de información (Martínez y Giné, 2022).

Asimismo, la resistencia al cambio y las actitudes sociales en el entorno escolar continúan representando una barrera para la inclusión plena. En ocasiones, la falta de comprensión sobre el TEA y las metodologías inclusivas genera actitudes de rechazo o subestimación de las capacidades del alumnado, lo que afecta negativamente su autoestima y su integración (Rodríguez et al., 2020).

En este sentido, las políticas educativas deben incidir de manera más decidida en la promoción de culturas escolares inclusivas, que valoren la diversidad como un recurso y fomenten la formación continua, la cooperación interdisciplinar y el liderazgo pedagógico comprometido con la equidad. La experiencia comparada entre España y Portugal evidencia que los marcos normativos y los recursos son necesarios, pero insuficientes si no van acompañados de procesos de cambio cultural y profesional que sitúen al alumnado con TEA en el centro de la acción educativa.

La innovación metodológica constituye un elemento crucial para el desarrollo de prácticas inclusivas que respondan a la complejidad del Trastorno del Espectro Autista (TEA). En los sistemas educativos de España y Portugal, las investigaciones recientes señalan la necesidad de avanzar hacia enfoques pedagógicos más integradores y creativos, que incorporen no solo la adaptación curricular, sino también la transformación de las relaciones y la organización escolar. Esta perspectiva implica un cambio de paradigma que sitúe al alumnado con TEA como protagonista activo de su proceso educativo y fomente su autonomía y bienestar emocional (Booth y Ainscow, 2015).

Las nuevas tecnologías emergen como uno de los motores principales de esta innovación. La realidad aumentada, los entornos virtuales de aprendizaje y las aplicaciones de inteligencia artificial están siendo exploradas como herramientas potenciales para personalizar la enseñanza, facilitar la comunicación y ampliar las oportunidades de interacción social para el alumnado con TEA (García y Pérez, 2021). Sin embargo, su integración efectiva requiere una formación especializada y un acompañamiento sistemático que garantice su uso pedagógico y ético.

Además, la colaboración interdisciplinar entre docentes, familias, especialistas en psicología, logopedia y pedagogía terapéutica se presenta como una estrategia indispensable para diseñar y aplicar metodologías inclusivas de calidad. En ambos países, se están impulsando modelos de trabajo en red que promueven el intercambio de conocimientos, la co-construcción de planes educativos individualizados y la evaluación continua de las prácticas (Rodríguez et al., 2020).

En términos de perspectivas futuras, la investigación educativa sugiere que es fundamental fortalecer las políticas de formación docente con programas integrales que incluyan no solo conocimientos teóricos sobre el TEA, sino también prácticas reflexivas y colaborativas que permitan a los profesionales adaptarse a contextos cambiantes y complejos (Martínez y Giné, 2022). Asimismo, es necesario fomentar la cultura inclusiva a nivel organizativo, promoviendo liderazgos pedagógicos que impulsen la innovación y el compromiso con la equidad.

En síntesis, el avance hacia metodologías y prácticas inclusivas en la atención al alumnado con TEA en España y Portugal pasa por un equilibrio entre la adaptación individualizada y la transformación del sistema educativo en su conjunto. Esta tarea requiere no solo recursos y formación, sino también una visión ética y política que reconozca la diversidad como un valor enriquecedor y fundamental para la construcción de sociedades justas y democráticas.

4.3.4. Recursos y estructuras de apoyo

La atención educativa al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa uno de los mayores desafíos para los sistemas escolares actuales, dado que exige no solo una adecuada comprensión de las particularidades de este colectivo, sino también la disponibilidad de recursos y estructuras de apoyo sólidas, coordinadas y adaptadas. Estos recursos no pueden entenderse de

manera aislada ni fragmentada, sino como un sistema integral que abarca tanto el capital humano especializado, los materiales y tecnologías específicas, como las estructuras organizativas y procesos de gestión que facilitan una intervención coherente y sostenible. La efectividad de estas estructuras y recursos impacta de manera directa en la calidad y equidad del proceso educativo, y condiciona el grado de inclusión y bienestar que puede experimentarse dentro del entorno escolar.

En primer lugar, la presencia de recursos humanos especializados constituye un pilar fundamental para la atención adecuada al alumnado con TEA. En el contexto español, los equipos de orientación educativa y psicopedagógica desempeñan un papel central en la detección, evaluación y seguimiento de las necesidades educativas especiales, incluyendo aquellas derivadas del TEA. Estos equipos multidisciplinares, conformados habitualmente por psicólogos, pedagogos, logopedas y trabajadores sociales, se encargan de articular la respuesta educativa desde una perspectiva integral, asesorando al profesorado y a las familias, así como diseñando planes individualizados de intervención (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). La figura del orientador pedagógico es clave para garantizar la coherencia y continuidad del proceso educativo, facilitando la coordinación entre los distintos profesionales implicados y supervisando la aplicación de las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias.

No obstante, la disponibilidad y distribución de estos profesionales presentan importantes desigualdades territoriales y cuantitativas que afectan la intensidad y calidad de la atención. Numerosos estudios y reportes oficiales indican que la ratio profesional-alumno en muchas comunidades autónomas es insuficiente, lo que genera sobrecarga de trabajo para los especialistas y limita la atención personalizada y el seguimiento constante que requieren muchos estudiantes con TEA (García y López, 2021). Esta insuficiencia se hace especialmente evidente en zonas rurales y en contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde la falta de especialistas puede dificultar el acceso a servicios esenciales y provocar retrasos en la identificación y respuesta a las necesidades educativas.

En Portugal, el modelo de apoyo al alumnado con TEA se caracteriza por una orientación hacia la evaluación funcional del entorno y la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación, en lugar de centrarse exclusivamente en la categorización diagnóstica. Los equipos de apoyo a la inclusión educativa, conformados por profesionales con formación diversa, trabajan en colaboración estrecha con los centros escolares y las familias para diseñar intervenciones personalizadas que respondan a las dificultades reales que presenta cada estudiante (Direção-Geral da Educação, 2020). Este enfoque interdisciplinar y contextualizado promueve una intervención más precoz y flexible, favoreciendo la inclusión desde una perspectiva universalista. La coordinación entre profesionales es más directa y fluida, aunque también se identifican retos relacionados con la disponibilidad de recursos humanos y la formación específica.

Los recursos materiales y tecnológicos han experimentado una transformación sustancial en las últimas décadas, convirtiéndose en elementos indispensables para la educación inclusiva. En la atención al alumnado con TEA, estos recursos facilitan la comunicación, la autonomía y el acceso al currículo, permitiendo una respuesta educativa más individualizada y ajustada. Entre los recursos tecnológicos más destacados se encuentran los sistemas de comunicación aumentativa y alternativa, aplicaciones educativas adaptativas, plataformas interactivas y dispositivos móviles con software especializado (Pereira y Silva, 2021; García y Pérez, 2021).

En España, la plataforma ARASAAC (Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa) se ha consolidado como una herramienta fundamental para el desarrollo de materiales visuales accesibles, pictogramas y recursos adaptados, accesibles gratuitamente y ampliamente utilizados por profesionales y familias. Su contribución ha sido decisiva para favorecer la comunicación funcional y la comprensión del entorno educativo por parte del alumnado con TEA, especialmente en niveles educativos iniciales y en contextos de atención temprana (Gómez y Sánchez, 2021). En Portugal, existen iniciativas equivalentes, así como desarrollos innovadores en aplicaciones para la autorregulación emocional y entornos virtuales que potencian la participación y el bienestar del alumnado con TEA (Costa y Fernandes, 2021).

La organización del espacio físico en los centros educativos desempeña también un papel fundamental en la creación de entornos accesibles y seguros para el alumnado con TEA. La estructuración del aula debe contemplar zonas diferenciadas para el trabajo individual y grupal, ambientes sensoriales adecuados, así como espacios que faciliten la previsibilidad y la autonomía del estudiante. La adaptación del entorno a las características sensoriales particulares del alumnado con TEA contribuye a minimizar la ansiedad y las conductas disruptivas, favoreciendo el aprendizaje y la inclusión social (Martínez et al., 2020). Esta adecuación debe ser flexible y dinámica, respondiendo a las necesidades específicas de cada alumno y facilitando su participación activa.

La coordinación y colaboración entre los distintos agentes implicados en la atención educativa es una condición imprescindible para el éxito de la inclusión. Profesionales de la orientación, docentes, familias y otros especialistas deben trabajar en red, compartiendo información, planificando conjuntamente y evaluando los procesos y resultados. Sin embargo, la realidad escolar muestra que la falta de tiempo, la sobrecarga administrativa y la escasa formación en trabajo interdisciplinar dificultan la eficacia de estos procesos coordinados (Fernández y Ruiz, 2022). Las políticas educativas deben abordar estas limitaciones, fomentando espacios y tiempos para la colaboración, así como promoviendo culturas escolares inclusivas que valoren y apoyen el trabajo en equipo.

La implicación de las familias en las estructuras de apoyo es otro factor esencial para garantizar una atención educativa ajustada y sostenible. La colaboración familia-escuela, basada en el diálogo, la confianza y la corresponsabilidad, permite adaptar las intervenciones a la realidad del alumno y favorecer su continuidad en diferentes contextos (López y González, 2019). Es fundamental que las administraciones educativas establezcan mecanismos formales que faciliten la participación activa de las familias, reconociendo su papel como agentes clave en el proceso educativo y en la defensa de los derechos de sus hijos.

Además, la formación continua y la sensibilización de toda la comunidad educativa constituyen recursos estratégicos para el desarrollo de estructuras de apoyo efectivas. La capacitación docente en atención a la diversidad, en particular en relación con el TEA, debe incluir aspectos teóricos, prácticos y éticos que fortalezcan la competencia profesional y la comprensión de la diversidad. Programas de formación, talleres y campañas de sensibilización pueden contribuir a transformar las actitudes y promover un clima escolar inclusivo, lo que repercute directamente en la calidad de la atención al alumnado con TEA (Booth y Ainscow, 2015).

La gestión institucional y administrativa de los recursos y estructuras de apoyo representa otro ámbito que influye decisivamente en la eficacia de la inclusión. Las políticas educativas deben

garantizar la asignación equitativa de recursos humanos y materiales, evitando desigualdades territoriales y garantizando la continuidad de las intervenciones. Asimismo, la implementación de sistemas de evaluación y seguimiento permite ajustar y mejorar permanentemente los recursos y las estrategias utilizadas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

El avance hacia modelos de apoyo cada vez más integrados y centrados en la persona demanda, además, un enfoque que articule la atención educativa con los servicios sociales y sanitarios. La colaboración intersectorial resulta esencial para abordar las necesidades complejas y multidimensionales del alumnado con TEA, facilitando la coordinación de recursos y evitando duplicidades o lagunas en la intervención (Rodríguez et al., 2020).

Finalmente, es importante señalar que la innovación en recursos y estructuras de apoyo debe ir acompañada de una reflexión ética y política que reconozca la diversidad como un derecho y un valor. La inclusión educativa no es solo un conjunto de medidas técnicas, sino una apuesta por la justicia social y el reconocimiento pleno de todas las personas en su derecho a una educación de calidad y sin barreras (Slee, 2011).

En conclusión, la calidad y efectividad de los recursos y estructuras de apoyo para el alumnado con TEA dependen de una adecuada planificación, coordinación y formación, así como de un compromiso institucional y social que promueva una cultura educativa inclusiva. La integración de recursos humanos especializados, tecnologías adaptativas, entornos físicos adecuados y procesos colaborativos constituye el fundamento para una educación equitativa que garantice el desarrollo integral y el bienestar de estos estudiantes.

4.3.5. Retos y logros en la atención al alumnado con TEA

La atención educativa al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en España y Portugal refleja un proceso de evolución constante que ha venido impulsando una transformación profunda en la manera de entender y responder a la diversidad funcional dentro del aula. Este proceso implica no solo la adaptación de estructuras y recursos, sino también una revisión crítica de las prácticas pedagógicas, las políticas institucionales y la cultura escolar. A pesar de los avances significativos logrados en los últimos años, persisten múltiples retos que requieren estrategias integrales y colaborativas para consolidar un sistema educativo verdaderamente inclusivo. Comprender tanto los logros alcanzados como las dificultades presentes resulta fundamental para avanzar hacia un modelo que garantice el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos los estudiantes con TEA.

Uno de los logros más evidentes ha sido la incorporación progresiva del alumnado con TEA en las aulas ordinarias, impulsada por cambios normativos, sensibilización social y desarrollo de prácticas pedagógicas adaptadas. En España, la reforma educativa introducida por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) ha reafirmado el compromiso con la educación inclusiva, estableciendo explícitamente la atención al alumnado con TEA como una prioridad. Este marco normativo se traduce en una mayor visibilización y reconocimiento de las necesidades específicas de este colectivo, y en el impulso a medidas para garantizar su participación efectiva en el sistema educativo general (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). En Portugal, el Decreto-Ley 54/2018 ha generado un modelo de atención centrado en la eliminación de barreras y en la personalización de la intervención, promoviendo una inclusión más universalista y preventiva (Direção-Geral da Educação, 2020).

La evolución de las metodologías pedagógicas ha contribuido también a mejorar la inclusión y el aprendizaje del alumnado con TEA. El auge de metodologías activas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la incorporación de tecnologías de apoyo han permitido flexibilizar el currículo y diversificar las estrategias educativas, favoreciendo la participación y el desarrollo integral. Estas innovaciones metodológicas, combinadas con una mayor formación docente en autismo, han potenciado la capacidad del profesorado para responder a la diversidad funcional y comunicativa que caracteriza al TEA (Fernández y Martín, 2020; Martínez y Giné, 2022).

No obstante, estos logros conviven con una serie de retos complejos y persistentes que dificultan la plena inclusión del alumnado con TEA. La heterogeneidad intrínseca del espectro autista representa un desafío constante para la estandarización de respuestas educativas, que deben ser personalizadas y ajustadas a las características individuales. La escasez de recursos humanos especializados, la distribución desigual de estos profesionales y la insuficiente formación continua limitan la intensidad y calidad de la atención, generando brechas entre comunidades y centros (García y López, 2021).

Asimismo, la rigidez organizativa y curricular de algunos sistemas educativos dificulta la flexibilización necesaria para adaptar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas del alumnado con TEA. La presión por cumplir objetivos curriculares estandarizados, junto con la burocratización de los procesos de adaptación, puede limitar la capacidad de innovación y la respuesta ágil (Rodríguez et al., 2020).

Las actitudes y prejuicios sociales en determinados contextos escolares constituyen una barrera significativa para la inclusión efectiva. La falta de comprensión y las bajas expectativas sobre las capacidades del alumnado con TEA afectan su bienestar emocional y participación, condicionando su desarrollo académico y social (Booth y Ainscow, 2015). La promoción de culturas escolares inclusivas, que fomenten la empatía, el respeto y la valoración de la diversidad, es por tanto un elemento clave para superar estas barreras.

La coordinación interinstitucional y la colaboración interdisciplinar también presentan dificultades. La fragmentación administrativa, la ausencia de espacios y tiempos adecuados para el trabajo colaborativo, y la falta de sistemas eficientes de seguimiento y evaluación limitan la eficacia y continuidad de las intervenciones. La integración de la atención educativa con los servicios sanitarios y sociales sigue siendo una asignatura pendiente en ambos países, a pesar de la importancia reconocida en la literatura y en las políticas internacionales (Fernández y Ruiz, 2022; Rodríguez et al., 2020).

El papel de las familias es central para el éxito educativo del alumnado con TEA, sin embargo, no siempre cuentan con los mecanismos formales que faciliten su participación activa y corresponsable. La colaboración escuela-familia requiere estrategias claras y sostenidas, que reconozcan a las familias como agentes fundamentales y les proporcionen apoyo y formación para contribuir al proceso educativo (López y González, 2019).

En cuanto a las oportunidades, la expansión de tecnologías digitales adaptativas y herramientas de comunicación aumentativa abre nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje y mejorar la participación del alumnado con TEA. Estas innovaciones permiten superar barreras físicas y comunicativas, y potenciar la autonomía y la motivación, aspectos fundamentales para el desarrollo integral (García y Pérez, 2021).

Asimismo, la formación docente especializada, que incluye no solo conocimientos teóricos, sino también estrategias prácticas y espacios de reflexión, es clave para mejorar la respuesta educativa. La formación debe ser continua, interdisciplinar y contextualizada, favoreciendo la actualización profesional y el desarrollo de competencias inclusivas (Martínez y Giné, 2022).

La experiencia comparada entre España y Portugal revela que, pese a las diferencias en estructuras normativas y organizativas, ambos sistemas comparten la necesidad de fortalecer la equidad en el acceso a recursos, la formación y la coordinación intersectorial. La inversión en políticas inclusivas sostenibles, que integren recursos humanos, materiales y tecnológicos, y que promuevan culturas escolares positivas, es fundamental para avanzar en la garantía del derecho a una educación de calidad para el alumnado con TEA.

Finalmente, es imprescindible incorporar la voz del alumnado con TEA y sus familias en el diseño, implementación y evaluación de políticas y prácticas educativas. Esta participación fortalece el carácter democrático de la educación inclusiva, asegura la pertinencia de las intervenciones y fomenta un sentido de pertenencia y empoderamiento entre los protagonistas (López y González, 2019).

En conclusión, la atención al alumnado con TEA en España y Portugal está en un punto de inflexión, con importantes logros que consolidan la inclusión, pero también con retos que requieren respuestas coordinadas, innovadoras y sensibles a la diversidad. La construcción de sistemas educativos más justos, accesibles y eficaces pasa por la articulación estratégica de recursos, formación, políticas inclusivas, cultura escolar y participación comunitaria.

4.4. La voz de la comunidad educativa en los procesos de inclusión del alumnado con TEA

La inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un proceso complejo que implica la participación activa y coordinada de múltiples agentes dentro de la comunidad educativa. Más allá de las disposiciones normativas y los recursos materiales, la verdadera inclusión se construye a partir de las experiencias, percepciones, actitudes y prácticas de quienes forman parte del entorno escolar. En este sentido, la voz de la comunidad educativa, integrada fundamentalmente por el profesorado, las familias y los equipos de orientación y apoyo, constituye un eje vertebrador para el éxito de las estrategias inclusivas. Esta introducción aborda la importancia y las dimensiones de dicha participación, contextualizando su relevancia en los sistemas educativos de España y Portugal.

La comunidad educativa no puede ser concebida como un conjunto homogéneo, sino como un entramado dinámico y plural de agentes con roles diferenciados y relaciones interdependientes que influyen en la construcción de ambientes inclusivos. Cada grupo, con sus particularidades y competencias, aporta conocimientos, valores y recursos que enriquecen la respuesta educativa. Así, el profesorado representa el actor directo en la interacción pedagógica y social con el alumnado con TEA; las familias son la principal fuente de conocimiento sobre el sujeto y sus necesidades; y los equipos de orientación y apoyo ofrecen el soporte técnico y emocional para la planificación y seguimiento de las intervenciones. La articulación efectiva de estas voces y acciones es condición sine qua non para lograr procesos inclusivos de calidad.

El reconocimiento de la diversidad como valor y derecho ha impulsado en las últimas décadas una transformación cultural en las escuelas, que ha hecho posible una mayor apertura hacia la

inclusión del alumnado con TEA. No obstante, esta transformación no es homogénea ni lineal, y está mediada por factores contextuales, institucionales y personales que pueden facilitar o dificultar la participación activa de los diferentes agentes. Por ejemplo, las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión influyen decisivamente en el clima escolar y en la efectividad de las adaptaciones curriculares y metodológicas (Avramidis y Norwich, 2002). Asimismo, la implicación de las familias se ve condicionada por la calidad de la comunicación y la colaboración establecida con la escuela, así como por los apoyos recibidos desde la comunidad y los servicios (Turnbull et al., 2011).

Los equipos de orientación y apoyo desempeñan un rol estratégico para mediar entre estos agentes, facilitando el diálogo, la formación y el acompañamiento necesario. Su intervención técnica y emocional contribuye a superar barreras, resolver conflictos y promover prácticas fundamentadas en el conocimiento científico y en el respeto a la singularidad de cada alumno (Ekins y King, 2018). En ambos países, la consolidación de estos equipos y la mejora de su coordinación con el profesorado y las familias constituye un objetivo prioritario para fortalecer la inclusión educativa.

Además, la participación de la comunidad educativa se extiende más allá de estos actores principales, incluyendo también al alumnado, al personal de apoyo, a las instituciones y a la sociedad en general. La construcción de una cultura inclusiva requiere la implicación de todos los sectores, promoviendo la sensibilización, el compromiso y la corresponsabilidad en la atención a la diversidad. Este proceso colectivo contribuye a crear entornos escolares que no solo aceptan, sino que valoran y celebran la diversidad como fuente de aprendizaje y convivencia (Ainscow et al., 2006).

En el contexto específico del TEA, esta voz comunitaria adquiere particular relevancia debido a las características singulares del trastorno, que afectan la comunicación, la interacción social y el comportamiento. Estas particularidades requieren una atención educativa que combine rigor técnico con sensibilidad afectiva, adaptabilidad metodológica y colaboración interdisciplinar. La experiencia compartida y el intercambio de saberes entre profesorado, familias y especialistas facilitan el desarrollo de estrategias personalizadas y efectivas que respetan la identidad y potencian el desarrollo del alumnado con TEA.

Asimismo, la investigación educativa subraya la importancia de fomentar procesos participativos y democráticos dentro de la escuela, donde la voz de todos los miembros, especialmente la de los propios estudiantes con TEA cuando es posible, sea escuchada y valorada. Este enfoque no solo mejora la calidad de la inclusión, sino que contribuye a empoderar a los alumnos y a fortalecer su autoestima y sentido de pertenencia (Florian y Black, 2011).

En suma, la inclusión educativa del alumnado con TEA se configura como un proyecto colectivo y dinámico, en el que la voz de la comunidad educativa es tanto instrumento como resultado de la transformación escolar. Este capítulo se propone analizar y visibilizar las perspectivas y aportes de los principales actores implicados, así como las interacciones que configuran el entramado inclusivo, con el fin de aportar claves para la mejora continua y el fortalecimiento de prácticas inclusivas en España y Portugal.

4.4.1. Introducción general al rol de la comunidad educativa

La inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa uno de los retos más complejos y multifacéticos a los que se enfrentan los sistemas educativos modernos. La evolución de la comprensión social y pedagógica del TEA ha impulsado un cambio paradigmático en la forma en que las escuelas entienden la diversidad, pasando de un modelo segregador o integrador a un modelo inclusivo que valora la diversidad funcional como una riqueza para la comunidad educativa. Sin embargo, esta inclusión no es un proceso que pueda concretarse únicamente a través de la presencia física del alumnado con TEA en aulas ordinarias. Más allá del acceso, la inclusión implica garantizar la participación activa, el aprendizaje significativo y el desarrollo integral de estos estudiantes en un entorno que sea verdaderamente acogedor, adaptado y respetuoso (Ainscow et al., 2006).

Para que la inclusión educativa sea efectiva, es necesario entender a la comunidad educativa como un sistema interrelacionado y dinámico donde se entrelazan diferentes actores, prácticas, valores y estructuras. Esta comunidad comprende no solo al profesorado y las familias, sino también a los equipos de orientación y apoyo, el personal de apoyo, los equipos directivos, las administraciones educativas y, en un sentido más amplio, a la sociedad que influye y condiciona la cultura escolar. La interdependencia y la colaboración entre estos actores son imprescindibles para superar las barreras que históricamente han excluido o limitado la participación del alumnado con TEA (Florian y Black-Hawkins, 2011). Esta perspectiva sistémica permite analizar la inclusión como un fenómeno que va más allá de la adaptación curricular o la provisión de recursos, para situarla en el centro de la cultura, la organización y las relaciones escolares (Booth y Ainscow, 2016).

El concepto de cultura escolar inclusiva emerge en este contexto como un marco esencial para comprender el rol de la comunidad educativa. La cultura escolar se define como el conjunto de valores, creencias, normas, prácticas y símbolos que caracterizan a una institución educativa y que orientan las conductas y decisiones de sus miembros (Hargreaves, 2003). En un entorno inclusivo, esta cultura valora la diversidad como un recurso, promueve la equidad y la participación de todos, y favorece el desarrollo de un clima escolar positivo, basado en la confianza, el respeto y la colaboración. La transformación cultural que requiere la inclusión del alumnado con TEA implica, por tanto, no solo cambios organizativos o pedagógicos, sino también una revisión profunda de las actitudes, expectativas y relaciones sociales que se establecen en la escuela (Florian, 2014).

Un aspecto clave en esta transformación es el reconocimiento de la diversidad funcional como una dimensión natural y legítima de la condición humana, que enriquece las experiencias de aprendizaje y convivencia. Esta perspectiva desafía los modelos deficitarios y patologizantes que han predominado históricamente, promoviendo una visión social y comunitaria de la discapacidad y el autismo (Oliver, 1996; Booth y Ainscow, 2016). En este sentido, la comunidad educativa debe ser un espacio de construcción colectiva donde se cuestionen las barreras y se diseñen respuestas flexibles y contextualizadas, que respondan a las particularidades del alumnado con TEA y favorezcan su autonomía y bienestar.

La inclusión también implica un compromiso ético y político con la justicia social. La educación inclusiva se fundamenta en la idea de que todos los estudiantes tienen derecho a una educación de calidad que les permita desarrollar su potencial y participar plenamente en la

sociedad (UNESCO, 1994). En el caso del alumnado con TEA, este compromiso adquiere una especial relevancia debido a las múltiples dificultades que enfrentan para acceder, participar y progresar en el sistema educativo, muchas de las cuales están vinculadas a barreras sociales y estructurales más que a sus condiciones individuales (World Health Organization, 2013). La comunidad educativa, en su conjunto, debe asumir esta responsabilidad y trabajar de manera colaborativa para garantizar que las políticas, prácticas y recursos estén alineados con este principio de equidad.

Desde una perspectiva práctica, la comunidad educativa desempeña un papel fundamental en la creación y mantenimiento de entornos que promuevan la participación activa y el aprendizaje significativo del alumnado con TEA. Esto incluye la adaptación del currículo, la diversificación metodológica, la organización del espacio y del tiempo escolar, y la provisión de apoyos especializados. Sin embargo, estas acciones no pueden considerarse aisladas, sino que deben integrarse en un marco coherente y compartido que permita la coordinación y la cooperación entre todos los actores involucrados (Mitchell, 2014).

En este proceso, la comunicación y el diálogo son elementos esenciales para construir consensos, resolver conflictos y fomentar el aprendizaje conjunto. La comunidad educativa debe establecer canales efectivos que permitan la participación activa de todos los miembros, reconociendo el valor de las distintas voces y perspectivas, incluidas las del alumnado con TEA y sus familias (Epstein, 2011). La participación democrática en la escuela no solo fortalece la inclusión, sino que también contribuye a la construcción de una ciudadanía más inclusiva y comprometida.

En el contexto de España y Portugal, la inclusión educativa del alumnado con TEA está respaldada por marcos legales y políticas que establecen el derecho a la educación inclusiva como un principio fundamental. La legislación vigente en ambos países promueve la atención a la diversidad, la eliminación de barreras y el acceso a apoyos adecuados (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020; Direção-Geral da Educação, 2020). Sin embargo, la implementación efectiva de estas políticas depende en gran medida de la capacidad de la comunidad educativa para colaborar, innovar y adaptarse a los retos que presenta la inclusión real y cotidiana.

Los desafíos que enfrenta la comunidad educativa en este ámbito son múltiples y complejos. La heterogeneidad del TEA, con un amplio espectro de manifestaciones y necesidades de apoyo, exige respuestas educativas personalizadas que demandan recursos, formación y tiempo que no siempre están disponibles o distribuidos equitativamente (García y López, 2021). Además, las actitudes negativas, los prejuicios y la falta de sensibilización pueden obstaculizar la creación de ambientes inclusivos y afectivos (Rodríguez et al., 2020). Las estructuras organizativas escolares, en ocasiones rígidas y poco flexibles, también dificultan la adaptación a las necesidades específicas del alumnado con TEA, requiriendo cambios profundos en la gestión y el liderazgo educativo (Fullan, 2016).

Para afrontar estos retos, es necesario fomentar una cultura escolar inclusiva que se sustente en valores compartidos, formación continua, liderazgo comprometido y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa. La construcción de esta cultura es un proceso largo y complejo que implica la transformación de las prácticas, las relaciones y las creencias, y que debe contar con el respaldo de políticas y recursos adecuados (Booth y Ainscow, 2016). Solo desde esta perspectiva integral es posible avanzar hacia una educación que garantice la equidad y

el bienestar del alumnado con TEA, permitiendo que su derecho a la educación se traduzca en experiencias reales y significativas.

El papel que desempeña cada miembro de la comunidad educativa en la inclusión del alumnado con TEA cobra especial relevancia cuando se considera la naturaleza multidimensional del trastorno y las diversas necesidades que este presenta. La interacción constante entre los distintos actores permite abordar no solo las dimensiones cognitivas y académicas, sino también los aspectos sociales, emocionales y comunicativos que configuran la experiencia educativa del alumnado. Esta interdependencia funcional evidencia la necesidad de fortalecer los procesos colaborativos y de comunicación efectiva que faciliten la planificación, implementación y evaluación de estrategias inclusivas integrales y coherentes (Mitchell, 2014).

En primer lugar, la formación y el desarrollo profesional del profesorado son fundamentales para garantizar una atención educativa de calidad. La inclusión exige competencias que van más allá del dominio curricular tradicional, incorporando habilidades para adaptar la enseñanza, gestionar la diversidad, promover la participación activa y establecer relaciones positivas con el alumnado (Florian y Spratt, 2013). La formación continua y especializada en TEA y en metodologías inclusivas permite a los docentes afrontar con mayor seguridad y eficacia los retos que plantea la diversidad funcional, así como colaborar de manera efectiva con otros profesionales y familias (Avramidis y Norwich, 2002). Además, el apoyo institucional y el liderazgo educativo juegan un papel decisivo en la creación de condiciones que favorezcan la innovación pedagógica y la mejora continua en la atención a la diversidad (Fullan, 2016).

En segundo lugar, la implicación de las familias en el proceso educativo es un factor determinante para el éxito de la inclusión. La colaboración entre la escuela y las familias, basada en la comunicación abierta, el respeto mutuo y la corresponsabilidad, facilita la coherencia entre los contextos educativo y familiar, y enriquece el conocimiento sobre las necesidades y fortalezas del alumnado (Turnbull et al., 2011). Esta alianza permite diseñar planes educativos personalizados que integran la experiencia y expectativas familiares, fortaleciendo la motivación y el sentido de pertenencia del alumnado. Para ello, las administraciones deben promover mecanismos efectivos que faciliten la participación familiar y ofrezcan formación y apoyo adecuados (Epstein, 2011).

Los equipos de orientación y apoyo, por su parte, constituyen un pilar técnico y emocional esencial. Su función trasciende la asistencia individualizada, abarcando la coordinación de recursos, la formación del profesorado y el acompañamiento a las familias (Ekins y King, 2018). Estos equipos favorecen la interdisciplinariedad y el trabajo en red, promoviendo prácticas basadas en la evidencia científica y orientadas a la mejora del bienestar y desarrollo integral del alumnado con TEA. Su rol como mediadores y facilitadores de la comunicación entre los distintos agentes contribuye a crear una cultura escolar cohesiva y comprometida con la inclusión (Kozleski, 2017).

Asimismo, el alumnado en general y el resto del personal escolar desempeñan roles significativos en la construcción de ambientes inclusivos. La sensibilización y formación de toda la comunidad educativa promueven una cultura de respeto y solidaridad que reduce el estigma y favorece la convivencia positiva (Ainscow, 2016). Los equipos directivos y gestores educativos, además, tienen la responsabilidad de liderar procesos organizativos y estratégicos que aseguren recursos, formación, apoyo y estructuras flexibles que faciliten la inclusión (Fullan, 2016). Sin una

visión compartida y un compromiso colectivo, las políticas y estrategias inclusivas difícilmente alcanzarán su pleno potencial.

En definitiva, la inclusión del alumnado con TEA se configura como un proyecto ético y pedagógico que requiere la movilización de toda la comunidad educativa. El reconocimiento y potenciación de la voz de cada uno de sus miembros, así como la construcción de relaciones basadas en la confianza, la colaboración y el aprendizaje mutuo, son esenciales para transformar la escuela en un espacio accesible, equitativo y enriquecedor para todos. Solo a través de esta articulación comunitaria se podrá garantizar que los derechos y necesidades del alumnado con TEA se traduzcan en experiencias educativas significativas y satisfactorias.

4.4.2. La perspectiva del profesorado

La perspectiva del profesorado es fundamental para comprender los procesos de inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los sistemas educativos. Como agentes directos de la enseñanza y del clima escolar, los docentes desempeñan un papel central en la implementación de prácticas inclusivas que promuevan la participación, el aprendizaje y el bienestar de este alumnado. La manera en que los profesores perciben, interpretan y gestionan la diversidad condiciona en gran medida la calidad y eficacia de la respuesta educativa, por lo que resulta imprescindible analizar sus actitudes, competencias, necesidades y desafíos dentro del contexto escolar.

Las actitudes del profesorado hacia la inclusión y, específicamente, hacia el alumnado con TEA, son un factor clave que influye en la construcción de entornos educativos acogedores y positivos. Diversos estudios han mostrado que, si bien existe un reconocimiento generalizado de la importancia de la inclusión, persisten preocupaciones y resistencias derivadas de la percepción de falta de formación, recursos y apoyos adecuados para atender la diversidad funcional de manera eficaz (Avramidis y Norwich, 2002; Lindsay, 2007). Estas actitudes pueden oscilar entre el optimismo y el compromiso profesional, hasta la inseguridad o el escepticismo, condicionando la disposición para innovar y adaptarse a las necesidades específicas del alumnado con TEA.

La formación docente emerge como uno de los elementos más influyentes en la configuración de estas actitudes y en el desarrollo de competencias inclusivas. La adquisición de conocimientos específicos sobre el TEA, junto con la formación en estrategias pedagógicas adaptativas y en gestión del aula inclusiva, facilita una mayor confianza y capacidad para atender la diversidad. Además, la formación que promueve la reflexión crítica, la empatía y la sensibilidad hacia las necesidades individuales contribuye a mejorar la relación docente-alumno y a crear un clima de aula más positivo y motivador (Florian y Spratt, 2013; Sharma et al., 2008).

No obstante, la formación inicial y continua del profesorado no siempre resulta suficiente ni accesible en todos los contextos educativos. La falta de programas especializados, la escasez de recursos formativos y la ausencia de apoyo institucional son obstáculos recurrentes que limitan el desarrollo profesional en esta área (Cameron y Murphy, 2007). En consecuencia, muchos docentes expresan sentimientos de incertidumbre y estrés, que pueden afectar su desempeño y su bienestar emocional, poniendo en riesgo la calidad de la inclusión (Sokal et al., 2020).

Otro aspecto relevante en la perspectiva del profesorado es la percepción de los apoyos disponibles dentro de la escuela. La colaboración con equipos de orientación, especialistas y con las familias es valorada como un recurso fundamental que potencia la capacidad docente para

responder a la diversidad. Sin embargo, esta colaboración no siempre se materializa con la intensidad ni la calidad necesarias, debido a barreras organizativas, falta de tiempo, comunicación deficiente o falta de claridad en roles y responsabilidades (Flores y Alonso, 2019). La existencia de estructuras y espacios formales que faciliten el trabajo colaborativo se considera clave para mejorar la atención al alumnado con TEA y para promover una cultura escolar inclusiva (Mitchell, 2014).

Las metodologías y estrategias pedagógicas utilizadas por el profesorado para atender al alumnado con TEA son un reflejo de sus conocimientos, competencias y apoyos disponibles. La adaptación del currículo, la utilización de apoyos visuales, la organización del espacio y el tiempo de manera flexible, y la atención a las necesidades sensoriales son algunas de las prácticas que contribuyen a favorecer el aprendizaje y la participación (Dettmer et al., 2000). Sin embargo, la implementación de estas estrategias requiere formación especializada y experiencia práctica, así como la capacidad para personalizar la enseñanza en función de las características individuales del alumnado (Lindsay et al., 2013).

La gestión del comportamiento en el aula también constituye un reto importante para el profesorado. La presencia de conductas disruptivas o dificultades de autorregulación propias del TEA puede generar tensiones y demandas adicionales que requieren habilidades específicas y apoyos adecuados (Koegel et al., 1999). La formación en técnicas de intervención conductual positiva, el trabajo en equipo y el apoyo institucional son factores que pueden facilitar la gestión efectiva y la creación de un clima de aula favorable para todos los estudiantes.

Por ende, la perspectiva del profesorado no puede entenderse sin considerar su bienestar profesional y emocional. La atención a la diversidad, especialmente cuando incluye necesidades complejas como las del TEA, puede generar altos niveles de estrés, agotamiento y sentimiento de insuficiencia si no se cuenta con los recursos y apoyos adecuados (Sokal et al., 2020). La promoción del bienestar docente, mediante el desarrollo profesional, el apoyo psicológico y la creación de comunidades profesionales de aprendizaje, es esencial para sostener la calidad y la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

Además de las competencias técnicas y metodológicas, la perspectiva del profesorado también está influenciada por factores contextuales y organizativos que afectan su capacidad para implementar prácticas inclusivas efectivas. Entre estos factores, la carga administrativa y la falta de tiempo se destacan como limitaciones frecuentes que dificultan la planificación, coordinación y evaluación de las adaptaciones curriculares y las estrategias personalizadas necesarias para atender al alumnado con TEA (Blanton et al., 2011). Estas limitaciones generan una sensación de sobrecarga que puede repercutir negativamente en la motivación y el bienestar del profesorado, y afectar la calidad de la atención educativa.

La colaboración interprofesional, entendida como la cooperación entre docentes, especialistas, orientadores y familias, se identifica como un elemento esencial para superar las barreras individuales y estructurales en la atención al alumnado con TEA (Friend y Cook, 2013). La creación de equipos multidisciplinares que trabajen de forma coordinada facilita el intercambio de conocimientos y experiencias, la elaboración conjunta de planes de intervención y la resolución compartida de problemas, lo que favorece la coherencia y continuidad en el proceso educativo (Villa et al., 2013). No obstante, para que esta colaboración sea efectiva, es

necesario que las escuelas dispongan de estructuras organizativas y culturales que promuevan espacios de encuentro y comunicación entre los distintos profesionales (Johnson, 2013).

Un aspecto relevante en la perspectiva docente es la percepción de la autonomía profesional y el apoyo institucional. Los profesores que cuentan con cierta autonomía para adaptar su práctica, tomar decisiones pedagógicas y gestionar los recursos suelen mostrar una mayor disposición y capacidad para atender la diversidad (Kraft y Papay, 2014). Por el contrario, la rigidez curricular, la presión por cumplir objetivos estandarizados y la falta de apoyo de los directivos pueden generar frustración y limitar la innovación educativa. Un liderazgo escolar que valore y apoye la inclusión, fomentando la formación, la colaboración y la experimentación, contribuye a crear un clima profesional favorable y sostenible (Leithwood et al., 2008).

La percepción del impacto positivo que la inclusión genera en el alumnado y en la comunidad educativa es otro factor que influye en la actitud y compromiso del profesorado. Aquellos docentes que observan mejoras en las habilidades sociales, la autonomía y la participación de los estudiantes con TEA tienden a desarrollar una mayor motivación y sentido de eficacia profesional (Lindsay et al., 2013). Estas experiencias positivas actúan como reforzadores que impulsan la búsqueda de nuevas estrategias y la perseverancia ante las dificultades.

Por último, la perspectiva del profesorado está mediada por las creencias culturales y sociales sobre la discapacidad y la inclusión. En algunos contextos, persisten prejuicios, estigmas o concepciones limitantes que pueden influir en las expectativas y prácticas docentes (Slee, 2011). La promoción de actitudes inclusivas requiere un trabajo constante de sensibilización, formación y reflexión crítica, tanto a nivel individual como colectivo, para construir una cultura escolar basada en el respeto, la diversidad y la justicia social (Florian y Black, 2011).

4.4.3. El papel de las familias

La participación activa y sostenida de las familias en los procesos de inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) es un elemento crucial que influye de manera significativa en los resultados académicos, sociales y emocionales de los estudiantes. Las familias no solo representan el primer entorno educativo y social de los niños y jóvenes con TEA, sino que también actúan como agentes fundamentales para la promoción de su desarrollo integral y para la construcción de un puente efectivo entre el hogar y la escuela (Turnbull et al., 2011). Esta implicación va mucho más allá de la colaboración puntual, abarcando una corresponsabilidad que debe manifestarse en todos los momentos y ámbitos de la trayectoria educativa, desde la detección temprana hasta la transición hacia la vida adulta.

El conocimiento íntimo que las familias poseen sobre las particularidades, intereses, capacidades y necesidades de sus hijos con TEA constituye un recurso valiosísimo para la planificación y desarrollo de intervenciones educativas personalizadas. La educación inclusiva de calidad exige que este saber sea integrado de manera efectiva en el diseño curricular, en las estrategias pedagógicas y en la evaluación de los progresos del alumnado (Epstein, 2011). De esta forma, las familias contribuyen no solo como informantes sino como copartícipes en la construcción de proyectos educativos que respetan la individualidad y promueven la autonomía.

La alianza entre la familia y la escuela, entendida como una relación de colaboración basada en la confianza, el respeto mutuo y la comunicación abierta, es un factor determinante para el éxito de la inclusión. Esta alianza facilita la continuidad educativa y la coherencia entre los

diferentes contextos en los que se desarrolla el alumnado, garantizando que las estrategias y apoyos se mantengan y refuercen tanto en el hogar como en el centro escolar (Henderson y Mapp, 2002). La participación familiar activa en la toma de decisiones, especialmente en la elaboración y seguimiento de los planes individualizados, fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso con el proceso educativo.

No obstante, a pesar de la importancia reconocida de la colaboración familia-escuela, existen numerosas barreras que pueden dificultar o limitar la participación efectiva de las familias. Entre las más frecuentes se encuentran las limitaciones temporales derivadas de las múltiples responsabilidades que afrontan, la falta de información adecuada o accesible, las diferencias culturales y lingüísticas, y experiencias previas negativas con el sistema educativo que generan desconfianza o temor (Blue et al., 2004). Además, el estrés emocional y la incertidumbre vinculados al diagnóstico y la educación del hijo pueden afectar la disposición y capacidad para involucrarse activamente (Hastings y Beck, 2004). Estas dificultades requieren que los centros educativos y las políticas públicas diseñen estrategias inclusivas que garanticen el acceso equitativo y efectivo de todas las familias, promoviendo espacios acogedores, flexibles y respetuosos.

La formación y el empoderamiento de las familias constituyen elementos esenciales para fortalecer su papel en la educación inclusiva. Programas específicos que proporcionen conocimientos sobre el TEA, estrategias educativas, recursos disponibles y habilidades para la defensa y participación permiten a las familias afrontar con mayor confianza y competencia los retos que implica la educación de sus hijos (Kyzar et al., 2012). Estas iniciativas formativas también contribuyen a reducir la ansiedad y la sensación de aislamiento que a menudo experimentan las familias, favoreciendo la creación de redes de apoyo social que fortalecen su resiliencia y bienestar (Solomon et al., 2001).

La colaboración efectiva entre familias y profesionales se basa en un modelo de trabajo conjunto que privilegia el diálogo, la negociación y el reconocimiento mutuo. Este modelo reconoce el saber y la experiencia de las familias como un componente imprescindible para diseñar y evaluar intervenciones educativas pertinentes y efectivas (Goodall y Montgomery, 2014). Para que esta colaboración sea auténtica y significativa, es necesario que las familias sean consideradas interlocutoras activas, cuyas voces sean escuchadas, valoradas y tomadas en cuenta en las decisiones que afectan la educación de sus hijos.

Además de los elementos previamente analizados, es esencial destacar que las familias no conforman un grupo homogéneo, sino que su diversidad cultural, social, económica y estructural requiere respuestas flexibles y sensibles a sus particularidades. La familia nuclear tradicional ha dado paso a múltiples configuraciones familiares, incluyendo familias monoparentales, extendidas, adoptivas o reconstituidas, cada una con dinámicas y necesidades específicas que influyen en la forma en que se involucran en el proceso educativo (Turnbull et al., 2011). Reconocer esta diversidad es imprescindible para evitar generalizaciones y ofrecer apoyos personalizados que realmente respondan a las circunstancias de cada familia.

Las variables socioeconómicas también condicionan el acceso y la participación familiar. Las familias con menores recursos pueden enfrentarse a mayores dificultades para acceder a servicios especializados, contar con tiempo suficiente para participar en actividades escolares o acceder a información relevante, lo que puede repercutir negativamente en la educación inclusiva de sus

hijos (Mavropoulou y Padeliadu, 2011). Por ello, las políticas educativas deben contemplar medidas compensatorias y de apoyo dirigidas a reducir estas desigualdades, garantizando que la colaboración familiar sea un derecho y una realidad para todos.

La comunicación efectiva es otro pilar básico para fortalecer la relación entre la escuela y las familias. La calidad, frecuencia y accesibilidad de los canales comunicativos inciden directamente en el nivel de participación y satisfacción familiar (Sheldon y Epstein, 2005). Las escuelas deben promover una comunicación bidireccional que permita el intercambio constante de información, el planteamiento de dudas y la construcción conjunta de soluciones, utilizando para ello múltiples medios (reuniones, plataformas digitales, entrevistas individuales) adaptados a las características y preferencias de las familias.

Asimismo, el apoyo emocional y social para las familias constituye una dimensión indispensable en la educación inclusiva. El impacto del diagnóstico de TEA y los desafíos asociados pueden generar estrés, ansiedad y sensación de aislamiento, afectando no solo a los cuidadores principales, sino también al núcleo familiar en su conjunto (Smith, Oliver y Innocenti, 2008). Los servicios educativos y sociales deben incluir programas de apoyo psicológico, grupos de autoayuda y redes comunitarias que proporcionen espacios para compartir experiencias, recibir orientación y fortalecer la resiliencia familiar (Solomon et al., 2001). Estas iniciativas contribuyen a mejorar la calidad de vida de las familias y favorecen un entorno más estable y positivo para el desarrollo del alumnado.

Por otro lado, la participación de las familias en la transición educativa hacia la vida adulta es un aspecto crítico que requiere atención especial. La planificación de esta etapa debe contemplar no solo la preparación académica, sino también el desarrollo de habilidades para la autonomía, la integración laboral y la inclusión social (Wehman, 2013). La implicación familiar en la coordinación con servicios sociales, formación profesional y entidades comunitarias es fundamental para asegurar una transición exitosa y una calidad de vida digna para las personas con TEA.

Finalmente, para construir una comunidad educativa verdaderamente inclusiva y colaborativa, es imprescindible que la escuela asuma un compromiso firme por escuchar, valorar y potenciar la voz de las familias. La participación familiar no debe ser entendida como un requisito administrativo o formal, sino como un proceso dinámico y enriquecedor que fortalece el proyecto educativo, promueve la equidad y contribuye a la mejora continua (Goodall y Montgomery, 2014). Solo a través de esta corresponsabilidad auténtica se podrá garantizar que la inclusión del alumnado con TEA sea una realidad tangible, sostenible y beneficiosa para todos los miembros de la comunidad educativa.

4.4.4. La función de los equipos de orientación y apoyo

Los equipos de orientación y apoyo representan un pilar esencial dentro de la comunidad educativa para la atención inclusiva del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Su labor va más allá del mero asesoramiento puntual para consolidarse como un eje fundamental en la organización y provisión de recursos, el diseño de estrategias educativas personalizadas, y el acompañamiento tanto de los estudiantes como del profesorado y las familias. La composición interdisciplinar de estos equipos, que generalmente incluye psicólogos, pedagogos, logopedas, trabajadores sociales y otros especialistas, les permite abordar la complejidad del TEA desde

múltiples dimensiones, proporcionando una atención integral y adaptada a las necesidades individuales (Ekins y King, 2018).

En España, la existencia y funciones de los equipos de orientación psicopedagógica están claramente establecidas en el marco normativo, siendo obligatorios en los centros públicos y concertados, aunque su organización y recursos dependen de cada comunidad autónoma. Estos equipos asumen responsabilidades que incluyen la evaluación psicopedagógica, la asesoría técnica al profesorado, la mediación con las familias y la coordinación de apoyos específicos para el alumnado con TEA. La legislación educativa española, especialmente la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMLOE, 2020), reconoce el papel fundamental de estos equipos en la atención a la diversidad y en la garantía de la inclusión efectiva (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). No obstante, la realidad muestra diferencias territoriales en cuanto a la disponibilidad y calidad de los servicios, generando en ocasiones desigualdades en el acceso a apoyos especializados (García y López, 2021).

Portugal, por su parte, cuenta con los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) y Equipos de Intervención Precoz (EIP) que actúan como referentes técnicos dentro de la red educativa para atender al alumnado con necesidades educativas especiales, incluyendo el TEA. Estos equipos, regulados por la Direção-Geral da Educação, están integrados en un modelo que favorece la interdisciplinariedad y el trabajo en red, buscando la coordinación estrecha con centros escolares, familias y servicios sociales y de salud (Direção-Geral da Educação, 2020). La legislación portuguesa enfatiza el papel de estos equipos en la detección temprana, la evaluación y el diseño de apoyos, contribuyendo a un modelo inclusivo basado en la colaboración y la flexibilidad. Sin embargo, al igual que en España, existen retos vinculados a la insuficiencia de recursos humanos especializados y la necesidad de formación continua para poder responder adecuadamente a las demandas crecientes (Ferreira, 2019).

Una de las funciones primordiales de estos equipos en ambos países es la realización de evaluaciones psicopedagógicas integrales y contextualizadas. Estas evaluaciones no solo identifican las necesidades y fortalezas del alumnado con TEA, sino que también orientan la planificación educativa personalizada, que debe incluir aspectos cognitivos, sociales, emocionales y sensoriales (Mitchell, 2014). A partir de esta base, los equipos trabajan en colaboración con el profesorado y las familias para elaborar planes individualizados que ajusten el currículo y los apoyos a las características específicas de cada estudiante, promoviendo así una inclusión real y efectiva.

La coordinación y planificación conjunta de las intervenciones educativas es otra función fundamental. En España, los equipos de orientación están encargados de facilitar la coherencia entre las distintas acciones y agentes implicados, gestionando recursos y diseñando estrategias que responden a las necesidades del alumnado con TEA (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). En Portugal, los EAI actúan de manera similar, promoviendo la integración de esfuerzos y la continuidad de las acciones a través de un enfoque interdisciplinar y colaborativo (Direção-Geral da Educação, 2020). Esta coordinación permite optimizar recursos y evitar esfuerzos fragmentados que pueden limitar la efectividad de las intervenciones.

Además de las funciones descritas, los equipos de orientación y apoyo en ambos países desempeñan un papel crucial en la formación y acompañamiento del profesorado. La atención al alumnado con TEA exige competencias específicas que van más allá de la formación general

docente, por lo que estos equipos proveen asesoramiento técnico, formación continua y apoyo emocional que fortalecen la capacidad de los docentes para diseñar y aplicar estrategias inclusivas adaptadas a las particularidades del aula (Florian y Spratt, 2013). En España, aunque la formación inicial incluye contenidos sobre atención a la diversidad, se reconoce la necesidad de una especialización más profunda y una formación permanente que permita a los docentes afrontar los retos específicos que plantea el TEA (García y López, 2021). Por su parte, en Portugal, los Equipos de Apoyo a la Inclusión complementan la formación docente oficial con programas orientados a la actualización metodológica y la sensibilización hacia la diversidad funcional, fortaleciendo el compromiso inclusivo en los centros educativos (Ferreira, 2019).

Los equipos también desempeñan una función mediadora entre la escuela y las familias. Su labor consiste en facilitar la comunicación, promover el diálogo y favorecer la participación activa de las familias en el proceso educativo, aspectos fundamentales para el éxito de la inclusión del alumnado con TEA. Esta mediación contribuye a construir una alianza sólida basada en la confianza y el respeto mutuo, asegurando que las familias reciban el apoyo técnico y emocional necesario para comprender y responder a las necesidades de sus hijos (Epstein, 2011). En ambos países, esta función es esencial para integrar a las familias como agentes activos y corresponsables dentro de la comunidad educativa.

En cuanto a la sensibilización de la comunidad educativa, los equipos de orientación y apoyo tienen un rol destacado en la promoción de una cultura escolar inclusiva. A través de programas formativos y campañas de sensibilización dirigidas no solo a docentes, sino también al alumnado y al personal no docente, se busca fomentar valores como el respeto, la empatía y la solidaridad, que contribuyen a reducir el estigma y la discriminación hacia el alumnado con TEA (Ainscow, 2016). La colaboración con los equipos directivos es fundamental para incorporar estas iniciativas en los proyectos educativos y garantizar su sostenibilidad en el tiempo.

Asimismo, la intervención en situaciones de crisis y conflictos constituye una función estratégica de estos equipos. La presencia de conductas complejas o dificultades en la convivencia puede afectar el clima escolar y el bienestar del alumnado con TEA. Los equipos de orientación y apoyo están capacitados para ofrecer estrategias de intervención y apoyo que minimicen el impacto de estas situaciones, restauren un ambiente seguro y promuevan la convivencia positiva (Ekins y King, 2018). Su actuación coordinada con servicios sociales y sanitarios asegura una respuesta integral a las necesidades del alumnado.

Finalmente, es importante señalar que la eficacia de los equipos de orientación y apoyo está condicionada por factores estructurales y organizativos. Tanto en España como en Portugal, la dotación adecuada de personal especializado, la formación continua, el reconocimiento profesional y la integración real en el proyecto educativo son condiciones indispensables para que estos equipos puedan cumplir con sus funciones de manera óptima. Aunque ambos países han avanzado en la consolidación de estos equipos, persisten desafíos relacionados con la distribución desigual de recursos y la necesidad de mayor especialización que deben ser abordados para fortalecer la educación inclusiva del alumnado con TEA (García y López, 2021; Ferreira, 2019).

En conclusión, los equipos de orientación y apoyo en España y Portugal son actores clave para la implementación efectiva de una educación inclusiva que responda a las necesidades del alumnado con TEA. Su labor multidimensional que abarca evaluación, planificación, formación,

mediación, sensibilización e intervención, es esencial para garantizar que la inclusión sea un proceso real, coherente y sostenible en los centros educativos de ambos países.

4.5. Continuidad educativa e inclusión en escenarios de transformación social

En las últimas décadas, los sistemas educativos han enfrentado transformaciones significativas que han desafiado sus estructuras tradicionales y su capacidad para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad y continuidad. Estas transformaciones se han producido en un contexto global caracterizado por la inestabilidad social, económica, sanitaria y medioambiental, lo que ha exigido respuestas adaptativas por parte de las instituciones educativas. En este marco, fenómenos como las crisis sanitarias, los movimientos migratorios, los conflictos sociopolíticos y el avance de las tecnologías disruptivas han impactado de manera directa en los procesos escolares, cuestionando la sostenibilidad de los modelos vigentes y exigiendo una revisión profunda de los principios que sustentan la inclusión educativa.

La noción de continuidad educativa ha adquirido una relevancia renovada, ampliando su significado más allá de la asistencia presencial a los centros escolares para abarcar dimensiones vinculadas con la accesibilidad, la flexibilidad metodológica, la adaptabilidad curricular y el sostenimiento de los vínculos pedagógicos en contextos adversos. De este modo, la continuidad educativa se consolida como un principio esencial para garantizar trayectorias escolares justas, especialmente en situaciones de interrupción social que afectan de manera desigual a los distintos grupos del alumnado.

En este escenario, la pandemia de COVID-19 constituyó un punto de inflexión que visibilizó con particular crudeza las brechas estructurales existentes en los sistemas educativos. La suspensión de las clases presenciales, la implementación urgente de modalidades remotas y la reorganización institucional para asegurar el funcionamiento mínimo de los centros generaron desafíos inéditos para todos los actores implicados. Sin embargo, estos desafíos no afectaron por igual a todo el alumnado. La experiencia vivida evidenció fuertes disparidades relacionadas con el nivel socioeconómico, el acceso a dispositivos y conectividad, el capital cultural familiar, las competencias digitales del profesorado y, de forma especialmente crítica, las características individuales del alumnado con necesidades educativas específicas, como el Trastorno del Espectro Autista (TEA).

La inclusión educativa, entendida como un proceso dinámico orientado a identificar y eliminar las barreras que dificultan la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, se vio fuertemente tensionada en este contexto. Las estrategias que tradicionalmente habían sustentado la atención a la diversidad en entornos presenciales se vieron desbordadas por la urgencia de actuar en escenarios remotos o híbridos, muchas veces sin planificación previa ni recursos adecuados. Esta situación comprometió seriamente la capacidad de los sistemas para garantizar condiciones equitativas de aprendizaje y participación, y puso en evidencia la fragilidad de ciertas políticas inclusivas que, en contextos de estabilidad, parecían consolidadas.

A partir de esta premisa, el presente apartado se propone analizar, desde una perspectiva crítica y comparada, los desafíos y aprendizajes vinculados con la continuidad educativa y la inclusión en contextos de transformación social. Si bien el análisis se centra en la experiencia de la pandemia, no se limita exclusivamente a este acontecimiento, sino que busca situarlo dentro de

un marco más amplio de reflexión sobre la capacidad de los sistemas educativos para responder a situaciones de crisis de diversa índole. Para ello, se estructura en varios subapartados que abordan distintos niveles de análisis, articulados entre sí.

En primer lugar, se explorará el impacto de la pandemia en la inclusión y la equidad, atendiendo a las dinámicas de reproducción de desigualdades educativas que emergieron o se intensificaron durante este período, y analizando cómo estas afectaron de forma diferenciada a colectivos en situación de vulnerabilidad. Posteriormente, se examinarán las respuestas inclusivas desarrolladas durante la emergencia sanitaria, con especial atención a las medidas implementadas por los centros educativos, los equipos docentes y las administraciones, así como a las estrategias pedagógicas orientadas a sostener el vínculo con el alumnado y garantizar su continuidad formativa.

El núcleo central de este análisis se focaliza en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), particularmente sensible a las alteraciones en las rutinas y los entornos educativos. Para ello, se desarrollarán tres dimensiones complementarias: en primer lugar, se abordarán los impactos emocionales, sociales y educativos que las situaciones de crisis generan en este colectivo; en segundo lugar, se analizará la respuesta institucional en España, identificando sus principales fortalezas, limitaciones y aprendizajes; y, en tercer lugar, se estudiará el caso de Portugal, poniendo en valor sus estructuras de apoyo, así como los retos emergentes derivados de la crisis. Este análisis comparativo permitirá visibilizar convergencias y divergencias entre ambos contextos, y extraer lecciones relevantes para la mejora de las políticas inclusivas.

Asimismo, se dedicará un apartado específico al papel de las familias y de la comunidad educativa en el acompañamiento del alumnado con TEA durante los momentos más críticos de la emergencia. Su participación activa resultó fundamental para sostener los procesos de aprendizaje, ofrecer contención emocional y mantener el sentido de pertenencia al entorno escolar. Comprender el lugar que ocuparon estos actores es clave para repensar los modelos de corresponsabilidad en la educación inclusiva.

Finalmente, el apartado culmina con una reflexión en torno a las lecciones aprendidas y propuestas para el futuro, con el objetivo de contribuir a la construcción de sistemas educativos más resilientes, adaptables e inclusivos. Esta mirada prospectiva pretende ofrecer claves para el diseño de políticas públicas que no solo respondan a las urgencias del presente, sino que anticipen escenarios de transformación social y se orienten al bienestar integral de todo el alumnado, sin excepción.

4.5.1. Impacto de la pandemia en la inclusión y la equidad

La pandemia de COVID-19 ha provocado una crisis sanitaria, social y educativa de proporciones históricas que ha puesto a prueba la resiliencia y la capacidad de adaptación de los sistemas educativos a nivel global. En el caso de la inclusión educativa, esta emergencia ha evidenciado y, en muchos casos, agudizado las desigualdades existentes, afectando especialmente a los grupos más vulnerables, como el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La educación inclusiva, basada en principios de equidad, participación y accesibilidad, ha enfrentado retos sin precedentes durante la pandemia, lo que ha exigido una reflexión profunda sobre las fortalezas y debilidades de los modelos educativos vigentes (UNESCO, 2020).

En España, el cierre temporal de los centros educativos y la transición rápida hacia modalidades de enseñanza a distancia generaron importantes barreras para la continuidad educativa del alumnado con TEA. Estas barreras incluyeron la falta de acceso a tecnologías adecuadas, la ausencia de apoyos especializados en el entorno digital, y dificultades para adaptar las metodologías a las características específicas de este alumnado (García y López, 2021). La inequidad digital se convirtió en un factor determinante que limitó el derecho a la educación inclusiva, evidenciando brechas socioeconómicas que afectaron directamente la calidad y la igualdad de oportunidades educativas (Redondo y Barroso, 2021).

En Portugal, aunque el sistema educativo mostró una rápida respuesta organizativa para mantener la continuidad pedagógica, la inclusión del alumnado con TEA se vio afectada por limitaciones similares, como la insuficiencia de recursos tecnológicos, la escasa formación docente para la educación en línea y la falta de apoyo específico para estudiantes con necesidades educativas especiales (Ferreira, 2020). El modelo de respuesta, basado en plataformas digitales y recursos educativos a distancia, no siempre pudo garantizar la participación activa y efectiva de este alumnado, evidenciando la necesidad de modelos más flexibles y personalizados (Direção Geral da Educação, 2020).

La interrupción de la educación presencial tuvo un impacto significativo no solo en el aprendizaje académico, sino también en las dimensiones sociales y emocionales del alumnado con TEA. La escuela es un espacio fundamental para el desarrollo de habilidades sociales, la regulación emocional y la construcción de redes de apoyo. La pandemia interrumpió estas dinámicas, generando aislamiento, ansiedad y retrocesos en algunos aspectos del desarrollo personal (White et al., 2021). Este impacto psicosocial ha sido particularmente notable en aquellos contextos donde las familias no disponían de apoyos o recursos para suplir estas carencias.

El análisis comparado de España y Portugal revela que, pese a las diferencias en la estructura y organización de sus sistemas educativos, ambos países enfrentaron retos similares en relación con la inclusión y la equidad durante la pandemia. La necesidad de garantizar el derecho a una educación inclusiva y de calidad para el alumnado con TEA exigió respuestas rápidas, innovadoras y coordinadas, aunque la preparación previa y los recursos disponibles determinaron en gran medida la eficacia de estas respuestas (OECD, 2021).

En ambos contextos, la pandemia ha puesto de manifiesto la importancia de la digitalización educativa y la formación tecnológica del profesorado como elementos clave para avanzar hacia modelos inclusivos más resilientes y adaptativos. Sin embargo, también ha evidenciado los límites de la tecnología cuando no está acompañada de un diseño pedagógico centrado en la diversidad y apoyos específicos para los estudiantes con TEA (López y Martínez, 2021). Este escenario ha impulsado la reflexión sobre la necesidad de construir sistemas educativos flexibles, con capacidad para responder a crisis y garantizar la equidad en todo momento.

Por otro lado, la pandemia ha generado un espacio para la innovación y la experimentación en la educación inclusiva. La emergencia sanitaria forzó la adopción de nuevas metodologías, recursos digitales y estrategias de comunicación con las familias, que han aportado aprendizajes valiosos para la mejora continua de la atención educativa al alumnado con TEA (OECD, 2021). La colaboración entre escuelas, familias y especialistas se fortaleció en muchos casos, poniendo en evidencia la importancia de una comunidad educativa cohesionada y comprometida.

No obstante, es imprescindible reconocer que los efectos negativos de la pandemia no se distribuyeron de manera uniforme. La vulnerabilidad social, económica y educativa condicionó el impacto sufrido, aumentando la brecha entre quienes pudieron acceder a apoyos adecuados y quienes quedaron excluidos o desatendidos (UNICEF, 2021). Esta realidad subraya la urgencia de reforzar las políticas públicas orientadas a la equidad y a la inclusión, con especial atención a los grupos más desfavorecidos, entre ellos el alumnado con TEA.

En general, la pandemia ha actuado como un catalizador que ha puesto en evidencia las fortalezas y debilidades de los sistemas educativos en materia de inclusión y equidad. Ha planteado desafíos sin precedentes, pero también ha abierto oportunidades para repensar y transformar la educación inclusiva en España y Portugal, impulsando un cambio hacia modelos más flexibles, resilientes y centrados en el bienestar y desarrollo integral del alumnado con TEA.

La profundización en el impacto de la pandemia sobre la inclusión educativa en España y Portugal pone en relieve cómo las transformaciones sociales y tecnológicas impuestas por la crisis sanitaria revelaron tanto las fortalezas como las vulnerabilidades de los sistemas educativos. En particular, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), debido a sus características y necesidades específicas, fue uno de los colectivos que más se vio afectado, mostrando una afectación multidimensional que abarcó aspectos cognitivos, sociales, emocionales y familiares.

Uno de los elementos más críticos fue la digitalización acelerada de la educación. En España, a pesar de los esfuerzos institucionales por proporcionar dispositivos y conectividad a los estudiantes, la brecha digital persistió y se amplió en determinados sectores sociales, afectando gravemente la continuidad educativa del alumnado con TEA, que requiere apoyos específicos que no siempre pudieron ser trasladados al formato virtual (Redondo y Barroso, 2021). Además, muchos docentes no contaban con la formación adecuada para diseñar y adaptar contenidos y actividades a las necesidades de este alumnado en entornos digitales, lo que impactó negativamente en la calidad de la enseñanza (García y López, 2021).

En Portugal, el modelo educativo digital implementado durante la pandemia, que combinó televisión educativa, plataformas digitales y recursos impresos, facilitó cierto nivel de acceso, pero también evidenció limitaciones similares. La ausencia de apoyos especializados y la dificultad para adaptar las actividades a la diversidad funcional representaron un desafío significativo. La formación docente y el apoyo institucional resultaron insuficientes para afrontar con éxito la atención a la diversidad en este contexto (Ferreira, 2020; Direção-Geral da Educação, 2020).

Otra dimensión afectada fue la socialización del alumnado con TEA. El cierre prolongado de los centros educativos y la suspensión de actividades presenciales redujeron las oportunidades de interacción social, tan fundamentales para el desarrollo de competencias comunicativas y socioemocionales en estos estudiantes (White et al., 2021). Este aislamiento aumentó la incidencia de trastornos asociados como ansiedad, estrés y conductas regresivas, situando a las familias en la necesidad de asumir un rol más activo y exigente en el apoyo educativo y emocional (Müller, 2021). La falta de acceso a terapias y apoyos profesionales, en muchos casos interrumpidos o limitados durante la emergencia sanitaria, agravó esta situación.

Además, la pandemia evidenció la importancia de la colaboración efectiva entre familias, profesionales y centros educativos. En España y Portugal, las experiencias durante el confinamiento pusieron de manifiesto que las familias con mayor formación, recursos y acceso a apoyos pudieron mantener una continuidad educativa y emocional más adecuada para sus hijos

con TEA, mientras que aquellas con menos recursos enfrentaron mayores dificultades, incrementando las desigualdades educativas y sociales (UNICEF, 2021). Este hecho subraya la necesidad de fortalecer políticas públicas que reduzcan las brechas y promuevan una educación inclusiva que sea accesible y equitativa para todos.

Finalmente, la pandemia ha impulsado un proceso de reflexión y aprendizaje que está generando cambios en los sistemas educativos. La necesidad de adaptarse a escenarios de crisis ha favorecido la exploración de nuevas formas de enseñanza, la integración de tecnologías educativas y el reconocimiento del valor de la participación activa de las familias y la comunidad educativa en general. Tanto en España como en Portugal, se están evaluando las lecciones aprendidas para construir sistemas más flexibles, resilientes y centrados en el bienestar integral del alumnado con TEA, lo que abre un horizonte prometedor para la inclusión educativa postpandemia (OECD, 2021).

4.5.2. Respuestas inclusivas durante la emergencia sanitaria

La emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 obligó a los sistemas educativos de España y Portugal a implementar respuestas rápidas y diversas para garantizar la continuidad educativa, con un énfasis particular en la atención a la diversidad y la inclusión. Estas respuestas, si bien enfrentaron numerosos desafíos, permitieron evidenciar la capacidad de adaptación y la voluntad política y social para mantener la equidad educativa en circunstancias adversas, especialmente en relación con el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA).

En España, la transición abrupta a la educación a distancia generó la necesidad de desarrollar estrategias inclusivas que permitieran responder a las múltiples barreras que enfrentaba el alumnado con TEA. Las administraciones educativas autonómicas impulsaron programas de apoyo tecnológico, distribución de dispositivos y desarrollo de plataformas digitales accesibles. Además, se promovieron recursos educativos adaptados, asesorías personalizadas y formación para docentes y familias con el objetivo de facilitar la enseñanza y el aprendizaje en el hogar (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Sin embargo, la heterogeneidad territorial y las diferencias en recursos condicionaron el alcance y la efectividad de estas respuestas, evidenciando la necesidad de una mayor coordinación y equidad en la provisión de apoyos.

En Portugal, la estrategia educativa durante la pandemia se centró en la combinación de educación en línea, transmisión televisiva y materiales impresos, con un énfasis en la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) y las Direcciones Regionales de Educación desarrollaron protocolos para apoyar a las escuelas y familias, incluyendo la creación de guías específicas para la atención al alumnado con TEA en contextos no presenciales (Direção-Geral da Educação, 2020). Se impulsaron además programas de formación a distancia para docentes y familias, y se promovió la colaboración entre centros educativos y servicios sociales para garantizar una atención integral.

Estas respuestas incluyeron también una fuerte apuesta por el acompañamiento emocional y psicológico. Tanto en España como en Portugal, se reconoció la importancia de atender las necesidades socioemocionales del alumnado con TEA y de sus familias durante la crisis. Se implementaron servicios de apoyo psicológico, líneas telefónicas de atención y programas de orientación para favorecer la salud mental y el bienestar, aspectos fundamentales para facilitar la inclusión educativa en un contexto tan complejo (White et al., 2021).

Otro aspecto destacado fue la intensificación de la comunicación y colaboración entre familias y escuelas. La emergencia sanitaria puso en primer plano la necesidad de fortalecer la alianza educativa, fomentando canales flexibles y adaptados a las circunstancias familiares. En muchos casos, esta colaboración permitió personalizar las respuestas educativas y ajustar los apoyos en función de las realidades concretas de cada alumno con TEA (Epstein, 2011). Esta experiencia ha aportado aprendizajes valiosos para el desarrollo de modelos educativos más colaborativos y centrados en la comunidad.

No obstante, las respuestas inclusivas durante la pandemia también enfrentaron limitaciones importantes. La falta de preparación tecnológica, la escasez de formación específica y la dificultad para adaptar las metodologías a entornos virtuales dificultaron la plena participación del alumnado con TEA. Además, las desigualdades sociales y económicas se tradujeron en brechas de acceso y apoyo que afectaron la equidad educativa (Redondo y Barroso, 2021). Estos desafíos han puesto de relieve la necesidad de fortalecer la infraestructura tecnológica, la formación docente y los recursos de apoyo para construir sistemas educativos resilientes y equitativos.

Por ende, las respuestas inclusivas durante la emergencia sanitaria en España y Portugal evidenciaron tanto las capacidades como las limitaciones de los sistemas educativos para garantizar la continuidad y calidad de la educación para el alumnado con TEA. Este periodo crítico ha impulsado la reflexión y el diseño de estrategias que potencien la equidad, la flexibilidad y la colaboración como ejes fundamentales para una educación inclusiva en contextos de crisis y transformación social.

Además de las estrategias implementadas, durante la emergencia sanitaria la colaboración interinstitucional y la articulación entre diferentes actores se revelaron como elementos clave para fortalecer la inclusión del alumnado con TEA. En España, la coordinación entre las administraciones educativas, los centros escolares, los equipos de orientación y las familias se intensificó, generando espacios de diálogo y trabajo conjunto que permitieron identificar necesidades, compartir recursos y diseñar soluciones adaptadas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Este trabajo colaborativo favoreció la creación de redes de apoyo que mitigaron algunas de las barreras originadas por la pandemia.

En Portugal, la integración de los Equipos de Apoyo a la Inclusión en la red educativa facilitó una respuesta coordinada, vinculando servicios educativos con los ámbitos social y sanitario para atender de forma holística al alumnado con TEA (Direção-Geral da Educação, 2020). La colaboración con organizaciones no gubernamentales y asociaciones de familias también se fortaleció, ampliando la capacidad de respuesta y el acceso a recursos especializados.

La formación y el apoyo a las familias se constituyeron en pilares fundamentales durante la pandemia. Reconociendo que las familias se convirtieron en las principales responsables de la educación diaria del alumnado con TEA durante los confinamientos, se impulsaron programas de capacitación en habilidades pedagógicas, manejo conductual y uso de tecnologías educativas (Epstein, 2011). Estos programas contribuyeron a empoderar a las familias, reducir la ansiedad y mejorar la calidad de la educación en el hogar, aunque también evidenciaron la necesidad de una mayor accesibilidad y adaptabilidad para atender la diversidad familiar.

Asimismo, la pandemia aceleró la incorporación de tecnologías y recursos digitales en la educación inclusiva. Se promovieron plataformas y herramientas adaptativas que facilitaron la comunicación, el seguimiento personalizado y la accesibilidad de contenidos, aunque su eficacia

dependió en gran medida de la formación docente y de las condiciones materiales de las familias (López y Martínez, 2021). Este proceso ha sentado las bases para una transformación digital que puede potenciar la inclusión si se acompaña de políticas inclusivas y formación continua.

Sin embargo, no todos los aprendizajes fueron positivos. La experiencia mostró que la falta de planificación previa para situaciones de crisis y la escasa flexibilidad de los sistemas educativos limitó la capacidad de respuesta rápida y efectiva. La sobrecarga que supuso la gestión de la enseñanza a distancia, combinada con la necesidad de atender necesidades especiales, generó altos niveles de estrés entre docentes y familias, afectando la sostenibilidad de las estrategias implementadas (Sokal et al., 2020).

Finalmente, la emergencia sanitaria ha puesto en evidencia la importancia de construir sistemas educativos resilientes, capaces de garantizar la equidad y la inclusión en cualquier circunstancia. Las respuestas desarrolladas durante la pandemia ofrecen un punto de partida para repensar las políticas, prácticas y recursos, orientándolos hacia modelos educativos flexibles, colaborativos y centrados en el bienestar integral del alumnado con TEA (OECD, 2021). La experiencia ha reforzado la necesidad de fortalecer la participación activa de todos los actores implicados, integrando las lecciones aprendidas para avanzar hacia una educación más justa e inclusiva.

4.5.3. El alumnado con TEA en contextos de crisis

Las situaciones de crisis, ya sean de índole sanitaria, social, económica o natural, tienden a afectar de manera desigual a los distintos colectivos educativos, revelando con claridad las fisuras estructurales que atraviesan a los sistemas escolares contemporáneos. En ese marco, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye uno de los grupos más vulnerables frente a la interrupción de la escolaridad presencial, la pérdida de apoyos especializados y la alteración de entornos predecibles y estructurados. Las particularidades que caracterizan a este alumnado como la rigidez en la necesidad de rutinas, la dificultad en la comunicación social, la sensibilidad a estímulos ambientales y la necesidad de acompañamiento individualizado se ven especialmente comprometidas en contextos de incertidumbre.

La experiencia de la pandemia de COVID-19, como fenómeno global y multisectorial, ha permitido observar con nitidez los efectos diferenciados que este tipo de crisis puede tener sobre los estudiantes con TEA. Tanto en España como en Portugal, el periodo de emergencia sanitaria generó importantes desafíos para garantizar el derecho a la educación inclusiva, provocando una serie de impactos que afectaron no solo al rendimiento académico, sino también al bienestar emocional y a la estabilidad conductual del alumnado. En este contexto, se vuelve imprescindible analizar con detenimiento no solo las consecuencias directas de estas situaciones, sino también las respuestas institucionales, las condiciones familiares, el papel de los equipos de apoyo y las posibilidades de construir entornos escolares resilientes capaces de sostener una inclusión educativa genuina ante escenarios adversos.

Con el objetivo de ofrecer una mirada comprehensiva, el presente apartado se organiza en subbloques que permiten abordar los distintos ángulos de la problemática: desde los impactos emocionales y sociales, pasando por las respuestas institucionales en ambos países, hasta el papel de las familias y las claves para el futuro. Cada uno de estos elementos resulta clave para comprender los retos específicos que enfrentan los estudiantes con TEA en tiempos de crisis y para delinear las condiciones necesarias para una respuesta inclusiva sólida y sostenida.

4.5.3.1. Impactos emocionales, sociales y educativos del alumnado con TEA ante situaciones de crisis

Las situaciones de crisis social y sanitaria, como la pandemia de COVID-19, han evidenciado las fragilidades de los sistemas educativos en su capacidad de garantizar una inclusión real y sostenida para el alumnado con necesidades educativas específicas. En este contexto, los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) han experimentado una serie de impactos diferenciados y profundos que afectan tanto al ámbito educativo como al plano emocional y social. Debido a sus características específicas, estos alumnos requieren entornos altamente estructurados, apoyos individualizados, estabilidad en las rutinas y estrategias de comunicación adaptadas. La interrupción de estos elementos como consecuencia de las crisis genera efectos acumulativos que comprometen su bienestar, su aprendizaje y su participación activa en la comunidad educativa.

Desde una perspectiva emocional, diversos estudios internacionales han documentado cómo la pandemia generó un aumento significativo en los niveles de ansiedad, estrés y desregulación emocional entre niños y adolescentes con TEA. En una investigación longitudinal realizada por Colizzi et al. (2020), se evidenció que las alteraciones del entorno, como el confinamiento domiciliario, la falta de contacto social y la pérdida de rutinas predecibles, incrementaron de forma marcada la aparición de conductas problemáticas. Entre las más frecuentes se encontraron los episodios de irritabilidad, agresividad, insomnio, comportamientos repetitivos exacerbados y retrocesos en habilidades previamente adquiridas. Este patrón se repitió con consistencia en estudios similares realizados en otros países, lo que indica que el fenómeno no fue aislado ni marginal, sino estructural y generalizado.

La pérdida de una rutina escolar estable y la exposición prolongada a la incertidumbre afectaron de forma directa a la regulación emocional de estos estudiantes. Según un estudio de Amorim et al. (2020), uno de los elementos más estresantes para el alumnado con TEA durante la pandemia fue la imposibilidad de anticipar eventos y la ausencia de apoyos visuales y físicos para comprender la nueva situación. La desorganización del entorno tuvo efectos negativos incluso en alumnos que, previamente, presentaban una adaptación positiva al entorno escolar. En este sentido, la pandemia no solo generó nuevos desafíos, sino que reactivó dificultades que ya se encontraban compensadas o en proceso de mejora. El estrés percibido también se asoció con un aumento en las alteraciones del sueño y la alimentación, lo que a su vez reforzó los desajustes conductuales.

Desde el punto de vista social, el aislamiento prolongado y la interrupción de las interacciones presenciales limitaron gravemente las oportunidades de aprendizaje social del alumnado con TEA. La escuela, más allá de su función académica, representa un espacio fundamental para la construcción de habilidades interpersonales y de comunicación funcional, especialmente en este colectivo. La investigación de Asbury et al. (2021) reveló que muchos estudiantes con TEA mostraron un deterioro de sus competencias sociales tras el confinamiento, así como una mayor dificultad para restablecer vínculos una vez retomadas las clases presenciales. Esta situación se agravó en los casos donde no existió una mediación adecuada desde el hogar o donde los apoyos escolares no se trasladaron al entorno familiar de forma coordinada.

El plano educativo también fue especialmente afectado. Aunque el paso a la enseñanza remota permitió cierta continuidad pedagógica para parte del alumnado general, no ocurrió lo mismo

con los estudiantes con TEA. La falta de adaptaciones curriculares, la ausencia de materiales accesibles y la escasa preparación del profesorado en el uso de estrategias inclusivas digitales limitaron la participación real de este colectivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Masonbrink y Hurley, 2020). Muchos estudiantes vieron interrumpidas sus intervenciones específicas como la logopedia, la terapia ocupacional o la intervención conductual, lo que generó no solo una pérdida de progreso, sino también un estancamiento generalizado. En algunos casos, incluso se evidenciaron retrocesos en la lectoescritura, la atención conjunta y la iniciativa comunicativa.

Uno de los aspectos más críticos identificados en diversos estudios es la desaparición del personal de apoyo especializado durante el periodo de cierre de los centros. Profesionales como los maestros de pedagogía terapéutica, orientadores o auxiliares técnicos dejaron de tener un contacto regular con los alumnos, dificultando el seguimiento de los objetivos individuales y la implementación de las adaptaciones necesarias (Pellicano et al., 2021). Esta carencia fue particularmente grave en contextos familiares con menos recursos o con menores competencias digitales, donde los padres no pudieron asumir por sí solos las funciones educativas y terapéuticas requeridas.

En este sentido, el papel de las familias se volvió central, pero también desbordante. Investigaciones como la de Manning et al. (2021) muestran cómo los cuidadores primarios asumieron una carga extraordinaria durante la pandemia, enfrentando la necesidad de adaptar tareas escolares, regular conductas complejas, brindar apoyo emocional y gestionar simultáneamente las demandas laborales y domésticas. Esta sobrecarga repercutió directamente en el ambiente familiar, afectando no solo a los progenitores, sino también a la percepción de seguridad y contención por parte del propio alumno con TEA. La correlación entre el estrés parental y la exacerbación de conductas disruptivas se ha documentado de forma clara, demostrando que el entorno familiar, aunque crucial, no puede sustituir por completo a los apoyos educativos profesionales.

Por otro lado, la brecha digital funcionó como un multiplicador de desigualdades. La falta de acceso a dispositivos adecuados, la escasa conectividad en algunas zonas y la ausencia de plataformas inclusivas con accesibilidad cognitiva limitaron gravemente el derecho a la educación de muchos estudiantes con autismo. Además, en muchos casos el entorno virtual resultó poco comprensible o predecible para este colectivo, que necesita apoyos visuales claros, tiempos de trabajo individualizados y estructuras comunicativas adaptadas (Courtenay y Perera, 2020). La exclusión digital no solo fue tecnológica, sino pedagógica y comunicativa. La adaptación de materiales, la simplificación del lenguaje, la inclusión de pictogramas o secuencias visuales, entre otras estrategias, no estuvieron generalizadas en la respuesta educativa durante la pandemia.

Finalmente, los efectos de la crisis no se circunscriben únicamente al periodo de confinamiento. Diversos autores han señalado la necesidad de considerar las consecuencias a medio y largo plazo en el desarrollo educativo y emocional del alumnado con TEA. Las secuelas de este periodo pueden incluir dificultades en la transición escolar, mayor dependencia de apoyos externos, menor motivación hacia el aprendizaje formal y un aumento en la desconfianza hacia el entorno escolar, especialmente cuando no se sintieron acompañados o comprendidos (Burgess y Gutstein, 2021). Estos efectos requieren de una respuesta estructurada y sostenida, que vaya más allá del retorno a la presencialidad y contemple planes de compensación, acompañamiento psicoeducativo y fortalecimiento del vínculo entre escuela y familia.

Profesional promovió iniciativas como el portal “Aprendo en casa”, estas se centraron principalmente en contenidos curriculares generales, sin contemplar en profundidad la adaptación de materiales para estudiantes con necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Como consecuencia, muchas familias no contaron con apoyos suficientes para garantizar el acceso y la participación de sus hijos con TEA en el proceso educativo remoto. Esta situación afectó especialmente a los hogares con menores recursos tecnológicos, lo cual agudizó la brecha digital existente y contribuyó a la exclusión educativa de una parte significativa del alumnado con autismo.

Asimismo, la comunicación entre los centros educativos y las familias fue muy desigual durante el confinamiento, dependiendo en gran medida de la iniciativa individual de los docentes o de la capacidad organizativa de los equipos directivos. En algunos casos, se realizaron esfuerzos por mantener la conexión a través de videollamadas, envío de materiales personalizados o

seguimiento telefónico, mientras que en otros contextos la interacción fue prácticamente nula. Esta falta de homogeneidad se tradujo en desigualdades en la atención educativa recibida por los estudiantes con TEA, lo que evidencia la ausencia de un sistema articulado que garantice la equidad en situaciones de emergencia (UNICEF España, 2020).

Por otro lado, la mayoría de las plataformas utilizadas por las administraciones educativas durante este periodo no estaban adaptadas a las necesidades específicas de este alumnado. Muchas de ellas no incluían herramientas de comunicación aumentativa y alternativa, no ofrecían entornos visuales estructurados ni permitían la personalización del contenido. Este aspecto resulta especialmente problemático, ya que para muchos estudiantes con TEA el aprendizaje depende en gran medida de apoyos visuales, secuencias temporales claras y modalidades de interacción no verbales (García, 2021). La falta de adaptación tecnológica no solo impidió la participación activa en las tareas escolares, sino que también generó frustración y estrés tanto en los estudiantes como en sus familias.

En términos normativos, si bien España contaba desde 2006 con la Ley Orgánica de Educación (LOE) y posteriormente con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), ambas reconocían el derecho del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a recibir una atención personalizada. Sin embargo, la pandemia mostró que estos principios no estaban suficientemente respaldados por estructuras operativas que permitieran su implementación en contextos no presenciales. Incluso con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que refuerza el enfoque inclusivo, las medidas tomadas durante la pandemia fueron insuficientes para garantizar ese derecho de forma efectiva durante la emergencia (CIDE, 2021).

No obstante, también es importante destacar algunos esfuerzos institucionales desarrollados durante este periodo. Diversas comunidades autónomas pusieron en marcha programas de acompañamiento a familias con alumnado vulnerable, especialmente a través de los equipos de orientación y servicios psicopedagógicos. Por ejemplo, en Andalucía se crearon grupos de trabajo interdisciplinarios para apoyar el desarrollo de estrategias de intervención a distancia, y en Cataluña se promovieron recursos específicos a través del Departamento de Educación para apoyar el trabajo en el hogar con estudiantes con necesidades educativas especiales (Junta de Andalucía, 2020; Departament d'Educació, 2020). Aunque estos esfuerzos no fueron uniformes, representan intentos por parte de algunas administraciones de responder con mayor sensibilidad a las demandas del contexto.

Un aspecto que ha generado un importante debate es la carga que la situación de crisis transfirió a las familias, quienes asumieron la función de mediadores entre los contenidos escolares y el alumnado con TEA. La falta de formación específica, sumada al estrés generado por la pandemia y las condiciones de confinamiento, complicó aún más el acompañamiento educativo desde el hogar. De hecho, estudios realizados durante ese periodo revelan que el 72 % de los padres de niños con autismo en España consideraron que sus hijos no recibieron una atención educativa adecuada durante el confinamiento, y más del 80 % reportaron un aumento significativo de comportamientos problemáticos (Amorim et al., 2020).

La pandemia también generó aprendizajes importantes en el ámbito de la formación docente. La necesidad de adaptar materiales, utilizar herramientas digitales inclusivas y mantener un vínculo pedagógico a distancia evidenció las carencias en la capacitación del profesorado para

afrontar contextos de diversidad en escenarios no presenciales. Algunas universidades y centros de formación docente comenzaron a incorporar estos contenidos en sus programas formativos, lo cual representa un avance que debe ser consolidado. La formación permanente, entendida no como una respuesta puntual sino como una estrategia estructural, es fundamental para construir una cultura escolar inclusiva que no dependa exclusivamente de la presencialidad (García et al., 2021).

En cuanto al papel de los equipos de orientación, la pandemia puso de manifiesto tanto su relevancia como sus limitaciones. Estos profesionales intentaron mantener la continuidad del acompañamiento a través de reuniones virtuales, orientación a familias y coordinación con los tutores. Sin embargo, la sobrecarga de funciones, la falta de herramientas institucionales y la ausencia de protocolos claros dificultaron su intervención eficaz. En muchos casos, su labor se vio reducida a un seguimiento general sin posibilidad de realizar adaptaciones curriculares significativas ni intervenciones psicopedagógicas profundas. Esta situación ha reforzado la necesidad de consolidar el papel de los equipos de orientación como agentes clave para la inclusión, dotándolos de recursos suficientes y formación en tecnologías accesibles (Echeita, 2020).

Finalmente, uno de los aprendizajes más relevantes de esta experiencia ha sido la necesidad de diseñar políticas educativas resilientes, capaces de responder a contextos de crisis sin abandonar el principio de equidad. La pandemia ha mostrado que la inclusión no puede depender únicamente de la voluntad individual de los docentes o del compromiso de las familias, sino que requiere de estructuras institucionales sólidas, recursos adaptados, planificación anticipada y un liderazgo educativo sensible a la diversidad. La respuesta a futuras crisis debe incluir mecanismos específicos para proteger los derechos del alumnado con TEA, garantizando su participación, su bienestar y su continuidad educativa, independientemente del contexto.

4.5.3.3. Lecciones aprendidas y propuestas para el futuro

Portugal ha sido históricamente reconocido por su compromiso normativo y estructural con la educación inclusiva. Desde la promulgación del Decreto-Lei n.º 54/2018, que consolidó un modelo centrado en la equidad, la flexibilidad pedagógica y la respuesta a la diversidad, el sistema educativo portugués ha estado inmerso en un proceso de transformación institucional profundo. En ese marco, el alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) ha pasado a ocupar una posición prioritaria en las políticas de inclusión, con un enfoque centrado en los apoyos personalizados y la participación plena en el entorno escolar ordinario. Sin embargo, la irrupción de la pandemia de COVID-19 generó tensiones inéditas en este modelo, evidenciando tanto sus fortalezas estructurales como sus límites operativos frente a situaciones de crisis.

Durante el cierre de los centros educativos en 2020, el Ministério da Educação, en coordinación con la Direção-Geral da Educação (DGE), impulsó un conjunto de medidas destinadas a garantizar la continuidad educativa de todo el alumnado, incluyendo aquel con necesidades específicas de apoyo. Una de las primeras iniciativas fue la reorganización del papel de los Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), que funcionan como estructuras internas en los centros escolares y que reúnen a profesionales especializados, como maestros de educación especial, psicólogos o terapeutas, encargados de coordinar estrategias de intervención (Direção-Geral da Educação, 2020). Estos equipos asumieron la tarea de adaptar actividades, contactar con

las familias y proponer recursos pedagógicos ajustados a las particularidades del alumnado con TEA.

Entre las fortalezas destacadas del modelo portugués durante la crisis sanitaria se encuentra la existencia de una red estructurada de Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), cuyo diseño previo a la pandemia facilitó la coordinación entre los distintos profesionales de los centros y los servicios externos. Esta estructura permitió una cierta agilidad para diseñar respuestas diferenciadas, aunque su capacidad operativa se vio mermada por las limitaciones impuestas por el confinamiento. Aun así, en muchos contextos locales, las EMAEI funcionaron como puente entre escuela y familia, ofreciendo orientación para la adaptación de rutinas domésticas, el uso de tecnologías accesibles y el apoyo emocional durante el aislamiento (Rodrigues et al., 2020).

Sin embargo, no todas las escuelas pudieron implementar estas medidas con la misma eficacia. Uno de los principales retos fue la heterogeneidad en la capacidad de los centros para dar continuidad a los apoyos presenciales mediante recursos digitales o estrategias a distancia. Mientras algunos contaban con docentes formados en herramientas digitales y experiencia en educación inclusiva, otros enfrentaban serias dificultades para garantizar el contacto continuo con sus alumnos con TEA. Esta disparidad reflejó no solo una brecha tecnológica, sino también una desigual preparación institucional para afrontar situaciones de emergencia desde un enfoque inclusivo (Pereira et al., 2020).

La cuestión tecnológica se convirtió en un factor central durante la pandemia. A pesar de los esfuerzos del gobierno portugués por distribuir equipos informáticos a las familias más vulnerables como parte del programa Escola Digital, muchas no contaban con las condiciones necesarias para implementar un entorno de aprendizaje efectivo en el hogar. Además, el diseño de las plataformas educativas utilizadas, como Escola Virtual o Estudo em Casa, no siempre consideró criterios de accesibilidad cognitiva, lo que dificultó la participación activa del alumnado con TEA (Santos et al., 2021). Esta situación afectó especialmente a los estudiantes con mayores necesidades de estructuración visual, apoyos gráficos o lenguajes aumentativos.

Otro de los desafíos identificados fue la sobrecarga de las familias. Al igual que en otros contextos, los cuidadores se vieron obligados a asumir tareas educativas, terapéuticas y de acompañamiento emocional sin contar siempre con la formación ni el soporte necesarios. La respuesta de las escuelas fue desigual, dependiendo en gran medida de la iniciativa de los equipos pedagógicos y de la relación previa con las familias. En algunos casos, los docentes lograron establecer rutinas de seguimiento individualizado, con orientación sobre estrategias de regulación emocional, propuestas lúdicas estructuradas y adaptaciones visuales para las tareas escolares. En otros, el contacto se redujo a comunicaciones generales o al envío de actividades no adaptadas, generando una desconexión progresiva (Ferreira et al., 2020).

Desde una perspectiva normativa, la estructura legal portuguesa proporcionaba un marco claro para la actuación durante la crisis, pero su aplicación efectiva se vio limitada por la ausencia de directrices específicas para el contexto de enseñanza a distancia. El Decreto-Lei n.º 54/2018 establece que los apoyos deben ser organizados de forma continua y coherente, con participación de todos los actores implicados. No obstante, durante la pandemia no se desarrollaron protocolos nacionales específicos para adaptar esta disposición a la modalidad no presencial, lo que dejó a los centros educativos en una situación ambigua sobre cómo proceder. Esta falta de orientación

fue señalada por varios profesionales como una de las debilidades del sistema durante la emergencia (Oliveira et al., 2021).

El papel de los recursos humanos también fue objeto de análisis. Aunque los profesionales de educación especial continuaron realizando tareas de acompañamiento, muchas veces lo hicieron con escaso soporte institucional. La carga de trabajo aumentó notablemente, especialmente en los contextos donde se intentó mantener un acompañamiento individualizado a través de medios digitales. Los informes elaborados por la Associação Nacional de Docentes de Educação Especial indican que muchos docentes carecían de formación específica en intervención virtual y que los materiales disponibles no siempre respondían a los principios del diseño universal para el aprendizaje (ANDEE, 2021). Esta situación puso de relieve la necesidad de invertir en la capacitación continua del profesorado para responder de manera inclusiva en contextos cambiantes.

No obstante, es importante reconocer que la experiencia acumulada durante la pandemia también generó aprendizajes valiosos. Diversas escuelas comenzaron a implementar buenas prácticas como la elaboración de vídeos personalizados, el uso de pictogramas animados, la programación de rutinas visuales compartidas con las familias y la utilización de plataformas como Zoom o Google Meet para mantener la interacción socioemocional. Estas prácticas no solo permitieron cierta continuidad educativa, sino que también fortalecieron la relación escuela-familia, aspecto clave para la inclusión del alumnado con TEA (Rodrigues et al., 2021).

Otro avance significativo fue el reconocimiento por parte de las autoridades educativas de la necesidad de incorporar el bienestar emocional como un eje central de la respuesta inclusiva. Desde 2021, el Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar ha incluido líneas de acción específicas para atender la salud mental y emocional del alumnado, con énfasis en aquellos con necesidades educativas especiales. Este cambio de enfoque representa una oportunidad para transformar el modelo educativo, integrando la dimensión socioemocional de manera más transversal (Ministério da Educação, 2021).

En definitiva, la experiencia portuguesa durante la crisis sanitaria subraya la importancia de consolidar un modelo educativo basado en la anticipación, la cooperación intersectorial y la flexibilidad pedagógica. Las estructuras existentes como las EMAEI o los CAA demostraron su utilidad, pero requieren mayor autonomía, dotación de recursos y formación para actuar eficazmente en contextos de emergencia. Asimismo, la relación con los servicios de salud, protección social y atención psicológica debe fortalecerse para garantizar una respuesta integral que contemple las múltiples dimensiones del desarrollo del alumnado con TEA.

4.5.3.4. El papel de las familias y la comunidad educativa en el acompañamiento durante la crisis

La pandemia de COVID-19 alteró radicalmente las dinámicas tradicionales de la educación, desplazando el centro de la actividad pedagógica desde la escuela hacia el hogar. En este nuevo escenario, las familias y la comunidad educativa adquirieron un protagonismo fundamental en el sostenimiento del derecho a la educación, especialmente en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este grupo, por sus características específicas, requiere de apoyos personalizados, rutinas estables, una mediación constante y una interacción fluida con profesionales especializados. La interrupción de estas condiciones durante el confinamiento

generó una carga significativa sobre las familias y exigió una reconfiguración urgente del rol de los distintos agentes educativos.

Durante los periodos de cierre de centros, las familias se vieron obligadas a asumir múltiples funciones que anteriormente compartían con los profesionales del ámbito educativo y terapéutico. Cuidadores principales, madres, padres o tutores pasaron a ser también educadores, terapeutas y reguladores emocionales, sin contar en muchos casos con la formación, los recursos o el acompañamiento necesario para desempeñar estos roles. Según el estudio de Manning et al. (2021), un alto porcentaje de progenitores de niños con TEA en Europa reportaron altos niveles de estrés, ansiedad y sobrecarga durante la pandemia, atribuidos principalmente a la necesidad de gestionar conductas complejas, mediar en los aprendizajes escolares y sostener emocionalmente a sus hijos sin el apoyo habitual de los centros educativos.

El confinamiento reveló con nitidez la fragilidad del equilibrio familiar cuando los apoyos externos se desvanecen. En hogares con niños con TEA, la organización diaria depende en gran medida de rutinas previsibles, estímulos estructurados y espacios diferenciados para las actividades escolares, de ocio y de descanso. La fusión de estos espacios dentro del hogar, junto con la interrupción abrupta de los apoyos presenciales, provocó un aumento de la disfuncionalidad en muchos contextos. La investigación de Colizzi et al. (2020) mostró que, en más del 80 por ciento de los casos analizados, los cuidadores informaron regresiones en habilidades comunicativas, alteraciones del sueño, aumento de conductas disruptivas y dificultades para mantener las pautas de autocuidado.

Ante este panorama, el acompañamiento de la comunidad educativa resultó esencial para amortiguar el impacto negativo de la crisis. Sin embargo, este acompañamiento fue muy desigual entre contextos, dependiendo en gran medida de la capacidad de respuesta de los centros educativos, la iniciativa de los equipos docentes y la existencia de canales previos de colaboración con las familias. En algunos casos, los tutores y especialistas en pedagogía terapéutica mantuvieron un contacto regular con los cuidadores, brindando apoyo emocional, propuestas adaptadas y estrategias prácticas para organizar el día a día en casa. En otros, la comunicación fue escasa o inexistente, lo que dejó a las familias aisladas frente a una tarea educativa para la cual no estaban preparadas (Asbury et al., 2021).

El vínculo escuela-familia es uno de los pilares más relevantes en los modelos inclusivos, y su fortalecimiento durante las crisis constituye una necesidad estratégica. En el caso del alumnado con TEA, este vínculo adquiere especial importancia por la necesidad de coherencia entre los entornos familiar y escolar. Estrategias como el uso compartido de agendas visuales, el diseño conjunto de rutinas adaptadas, la comunicación diaria entre docente y familia o el envío de recursos audiovisuales personalizados contribuyen a reducir la ansiedad del alumno, sostener los aprendizajes y mejorar la convivencia. Las buenas prácticas en este sentido fueron documentadas en distintos países, donde los equipos escolares lograron establecer sistemas de acompañamiento remoto individualizados (Pellicano et al., 2021).

Además del rol de las familias, la comunidad educativa en su conjunto desempeñó un papel fundamental en el sostenimiento del proceso educativo inclusivo durante la pandemia. Más allá del docente tutor, los equipos directivos, los orientadores, los maestros de apoyo, los técnicos en integración social y otros agentes educativos colaboraron, en muchos casos, en la construcción de respuestas pedagógicas adaptadas. Este trabajo colaborativo, cuando existió, permitió detectar

situaciones de mayor vulnerabilidad, distribuir los esfuerzos de seguimiento y asegurar una mayor equidad en la atención educativa. La coordinación entre profesionales fue especialmente importante en aquellos centros que ya habían establecido dinámicas de trabajo interdisciplinar antes de la crisis (UNESCO, 2021).

Uno de los elementos clave para el éxito de este acompañamiento fue la flexibilidad pedagógica. Muchos centros abandonaron las estructuras rígidas del currículo para priorizar objetivos funcionales, habilidades de vida diaria, aspectos emocionales y estrategias de autorregulación. Esta adaptación del enfoque pedagógico permitió a las familias concentrarse en tareas realistas y significativas, reduciendo el nivel de exigencia y aumentando la motivación de los estudiantes. Asimismo, se promovió en algunos contextos el uso de herramientas tecnológicas accesibles como videos explicativos, pictogramas animados, tutoriales breves y entornos virtuales simplificados, lo que facilitó la comprensión y la participación del alumnado con TEA (Courtenay y Perera, 2020).

En el plano emocional, la labor de acompañamiento se extendió también al bienestar psicológico de las propias familias. Algunas escuelas, en colaboración con los servicios municipales de salud mental, ofrecieron espacios virtuales de orientación psicológica, escucha activa o intercambio de experiencias entre cuidadores. Estas iniciativas, aunque limitadas en número, representaron una vía valiosa para contener el estrés familiar y promover redes de apoyo mutuo. Tal como señalan Toseeb et al. (2021), la salud mental de los progenitores tiene una correlación directa con el bienestar de los hijos, especialmente en contextos de alta dependencia como ocurre con parte del alumnado con TEA.

No obstante, estas experiencias positivas coexistieron con muchas otras de abandono institucional, falta de comunicación, ausencia de orientaciones claras y carga desproporcionada sobre las familias. Esta disparidad evidencia la necesidad urgente de generar marcos de actuación que no dependan de la buena voluntad individual de los docentes o de la capacidad organizativa de ciertos centros. Las políticas educativas deben incluir protocolos estables para la atención del alumnado con necesidades educativas específicas en contextos de crisis, donde el papel de las familias sea acompañado, sostenido y valorado, pero no reemplazado por completo (García et al., 2021).

El acompañamiento educativo en tiempos de crisis también requiere una redefinición del concepto de comunidad. En este sentido, el trabajo conjunto entre escuela, familia, servicios sociales, salud, asociaciones de personas con discapacidad y entidades locales constituye una red de contención fundamental para los estudiantes con TEA. El enfoque de corresponsabilidad debe traducirse en estrategias coordinadas, recursos compartidos, formación conjunta y canales estables de comunicación. En algunos territorios de España y Portugal, esta visión fue parcialmente implementada durante la pandemia mediante equipos interinstitucionales de apoyo, que lograron dar respuesta a situaciones complejas de vulnerabilidad múltiple (Santos et al., 2021).

El uso de las tecnologías también abrió nuevas posibilidades de interacción y acompañamiento. Herramientas como plataformas de mensajería instantánea, videollamadas periódicas, recursos multimedia personalizados y entornos de trabajo colaborativo permitieron mantener el vínculo pedagógico en muchos casos. Sin embargo, la falta de formación en competencias digitales inclusivas fue un obstáculo recurrente, tanto para docentes como para

familias. Esto refuerza la necesidad de incluir en la formación inicial y continua del profesorado contenidos vinculados al uso de tecnología educativa adaptada, así como de proporcionar a las familias pautas accesibles y prácticas para utilizar estas herramientas en el hogar (Masonbrink y Hurley, 2020).

A la luz de la experiencia vivida, resulta evidente que el acompañamiento durante las crisis no puede improvisarse. Requiere planificación, recursos, formación, canales de comunicación estables y una cultura escolar centrada en el cuidado. El rol de las familias debe ser reconocido y fortalecido mediante estrategias que respeten su contexto, sus límites y sus saberes. Del mismo modo, los equipos educativos necesitan apoyo institucional, tiempos de coordinación, acceso a recursos y reconocimiento de su labor. La colaboración entre estos dos pilares, familia y escuela, no solo sostiene la inclusión en contextos adversos, sino que constituye una de las condiciones esenciales para una inclusión real en cualquier circunstancia.

4.5.3.5. Lecciones aprendidas y propuestas para el futuro

La experiencia global vivida durante la pandemia de COVID-19 ha supuesto una profunda transformación en los sistemas educativos y ha evidenciado, de manera clara y contundente, la necesidad de repensar y reformular los modelos de educación inclusiva, especialmente en lo que respecta al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Los múltiples desafíos enfrentados y las respuestas adoptadas en España y Portugal ofrecen valiosas lecciones que deben incorporarse para construir sistemas educativos más resilientes, equitativos y centrados en el bienestar integral de todos los estudiantes.

En primer lugar, se ha constatado la importancia de diseñar sistemas educativos flexibles que puedan adaptarse a diferentes contextos y contingencias sin que la calidad ni la equidad se vean comprometidas. La pandemia mostró que los modelos rígidos y poco adaptativos son vulnerables frente a situaciones de crisis y que la capacidad de respuesta rápida, coordinada y basada en evidencias es esencial para garantizar la continuidad educativa del alumnado con TEA (OECD, 2021). En este sentido, se requiere un marco normativo que favorezca la flexibilidad curricular, la personalización de las intervenciones y la incorporación de tecnologías accesibles, con especial atención a las necesidades educativas especiales.

La digitalización educativa ha sido una herramienta fundamental, pero también ha puesto de manifiesto brechas digitales que afectan la inclusión y la equidad. Para el alumnado con TEA, el acceso a dispositivos, conectividad y recursos digitales adaptados es condición necesaria pero no suficiente; se requiere además formación especializada para docentes y familias que permita maximizar el potencial de estas tecnologías en contextos de aprendizaje diversificados (López y Martínez, 2021). La inversión en infraestructura tecnológica y en capacitación debe ser una prioridad en las políticas educativas, garantizando que nadie quede excluido por motivos socioeconómicos o geográficos.

Otra lección fundamental es la necesidad de fortalecer la colaboración entre los diferentes actores que conforman la comunidad educativa. La pandemia ha evidenciado que la educación inclusiva no es responsabilidad exclusiva del profesorado, sino un proyecto colectivo en el que familias, especialistas, equipos de orientación y administración educativa deben trabajar de manera conjunta y coordinada (Epstein, 2011). Esta colaboración debe apoyarse en canales efectivos de comunicación, participación activa y corresponsabilidad, que permitan construir respuestas integrales y coherentes.

Asimismo, el acompañamiento socioemocional debe integrarse de manera prioritaria en las políticas y prácticas educativas. La crisis sanitaria mostró el impacto profundo que situaciones excepcionales pueden tener sobre la salud mental y el bienestar emocional del alumnado con TEA, así como en sus familias y profesionales (White et al., 2021). Por tanto, las escuelas deben incorporar programas sistemáticos de apoyo psicológico, estrategias de regulación emocional y promoción de la resiliencia, con formación específica para docentes y equipos de apoyo.

La formación docente emerge como un pilar imprescindible para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad. La experiencia de la pandemia ha puesto en evidencia la necesidad de una formación continua, práctica y especializada que prepare a los docentes para atender la diversidad, gestionar entornos digitales y colaborar efectivamente con familias y profesionales (Florian y Spratt, 2013). Los sistemas educativos de España y Portugal deben invertir en el desarrollo profesional del profesorado, promoviendo comunidades de aprendizaje profesional que favorezcan la innovación y la reflexión crítica.

Además, las políticas públicas deben orientar la asignación de recursos hacia la equidad y la inclusión, garantizando una distribución justa que considere las necesidades específicas del alumnado con TEA y las características territoriales y sociales (García y López, 2021; Ferreira, 2019). Esto implica no solo recursos materiales y tecnológicos, sino también humanos, con una dotación adecuada de especialistas y equipos de apoyo que faciliten una atención personalizada y de calidad.

Además de los aspectos mencionados, es imprescindible abordar la dimensión social y comunitaria como parte integral de las propuestas para fortalecer la educación inclusiva postpandemia. La crisis sanitaria ha evidenciado la importancia de construir redes comunitarias sólidas que apoyen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo social y emocional del alumnado con TEA. En España y Portugal, la colaboración entre escuelas, familias, servicios sociales y organizaciones de la sociedad civil debe consolidarse como un modelo de trabajo conjunto que potencie recursos y fortalezca el acompañamiento (Epstein, 2011).

Esta integración comunitaria se traduce en el desarrollo de programas y proyectos que trascienden el aula y promueven la inclusión en múltiples espacios sociales, fomentando la participación activa del alumnado con TEA en la vida comunitaria. La pandemia ha puesto en evidencia la necesidad de diseñar estrategias que combinen la educación formal con actividades de apoyo social, recreativo y cultural, facilitando así una inclusión más holística y significativa (Ainscow, 2016).

Otro elemento clave es la promoción de la equidad desde una perspectiva interseccional. La pandemia ha demostrado que las desigualdades no solo se expresan en términos de discapacidad, sino que se intersectan con factores socioeconómicos, culturales y territoriales que afectan la accesibilidad y la calidad educativa (UNICEF, 2021). Las políticas futuras deben incorporar este enfoque para garantizar que las medidas inclusivas respondan a la diversidad real de las experiencias y necesidades del alumnado con TEA.

Asimismo, la investigación y la evaluación continua deben ocupar un lugar central en el proceso de transformación educativa. La crisis ha generado un cuerpo creciente de conocimiento que debe traducirse en políticas y prácticas basadas en evidencias científicas. España y Portugal deben fomentar la investigación aplicada y la sistematización de buenas prácticas que orienten las

intervenciones educativas y permitan evaluar su impacto real en la inclusión y el bienestar del alumnado con TEA (OECD, 2021).

En este sentido, la innovación pedagógica y tecnológica debe estar acompañada de un compromiso ético y social que priorice los derechos humanos, la dignidad y la participación activa del alumnado con TEA. Las tecnologías digitales, los recursos adaptativos y las metodologías innovadoras ofrecen grandes posibilidades, pero deben integrarse siempre con una visión centrada en la persona y en el desarrollo integral, evitando la mera tecnificación de la educación (Florian y Spratt, 2013).

Finalmente, para que estas propuestas se materialicen, es necesario fortalecer el liderazgo educativo y la gobernanza democrática en los centros escolares. Los equipos directivos tienen un papel fundamental en la promoción de culturas escolares inclusivas, la gestión efectiva de recursos y la motivación del profesorado y la comunidad educativa hacia una visión compartida de inclusión (Leithwood et al., 2008). Un liderazgo comprometido y sensible a la diversidad es clave para la sostenibilidad y el éxito de las transformaciones educativas necesarias postpandemia.

Las lecciones aprendidas durante la pandemia constituyen una oportunidad única para reimaginar y reconstruir sistemas educativos que sean verdaderamente inclusivos, resilientes y centrados en el bienestar de todo el alumnado, especialmente de quienes presentan necesidades educativas complejas como el TEA. Este proceso exige un compromiso político, social y profesional sostenido, que integre formación, recursos, investigación y colaboración comunitaria en un proyecto educativo renovado y orientado hacia la equidad y la justicia social.

5. CONCLUSIONES

La construcción de una educación verdaderamente inclusiva no puede concebirse como una tarea técnica ni como una sucesión de medidas aisladas que pretenden dar respuesta a necesidades particulares. Lo que se ha evidenciado a lo largo de este libro es que la inclusión representa una transformación estructural, pedagógica y ética del sistema educativo, cuyas implicaciones atraviesan todas las dimensiones de la vida escolar. Desde las políticas públicas hasta las prácticas cotidianas, desde las trayectorias del profesorado hasta las experiencias familiares, todo el entramado educativo se reconfigura cuando se sitúa en el centro al alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y se reconoce la diversidad como un valor constitutivo, no como una excepción a la norma.

La investigación comparada entre España y Portugal ha ofrecido una base sólida para comprender cómo dos sistemas con raíces culturales e históricas similares han desarrollado enfoques distintos, aunque complementarios, hacia la equidad y la atención a la diversidad. La normativa portuguesa, basada en el Decreto-Lei n.º 54/2018, ofrece un marco legal ambicioso que redefine la noción de inclusión a partir de apoyos personalizados y respuestas flexibles. Por su parte, el modelo español, más fragmentado en su aplicación autonómica, revela una tensión permanente entre el principio de equidad y la realidad de una escuela aún marcada por la rigidez curricular y la segregación de recursos. Sin embargo, ambos países comparten desafíos comunes: la necesidad de formación específica del profesorado, la dificultad de establecer apoyos sostenidos dentro del aula ordinaria y la urgencia de superar una visión asistencialista de la inclusión.

Uno de los grandes aportes de este trabajo ha sido visibilizar que los modelos de escolarización y los marcos normativos no garantizan por sí solos una inclusión efectiva. La realidad cotidiana del alumnado con TEA se construye en las interacciones concretas que ocurren en las aulas, en las decisiones que toman los equipos docentes, en la forma en que se organiza el currículo, en la manera en que se comunica con las familias. Los discursos inclusivos pierden sentido si no se traducen en prácticas sostenidas, evaluables y centradas en la participación real del estudiantado. En este sentido, la presencia de profesionales especializados, como orientadores o técnicos de apoyo, debe estar articulada con un enfoque colectivo del trabajo docente, donde la responsabilidad de la inclusión no recaiga únicamente en figuras externas, sino que forme parte del núcleo mismo del proyecto educativo.

Asimismo, los capítulos dedicados a las metodologías y prácticas inclusivas han permitido identificar una variedad de estrategias eficaces que, sin embargo, requieren condiciones institucionales para su consolidación. Las metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo, la organización flexible del currículo, la co-docencia o el diseño universal para el aprendizaje no pueden desarrollarse en contextos saturados, con ratios elevadas, sin tiempos de coordinación ni apoyos suficientes. La inclusión, como se ha reiterado, no puede construirse desde el esfuerzo individual de docentes comprometidos, sino desde una política estructural que transforme los marcos de organización escolar. Este punto es especialmente relevante cuando se trata de estudiantes con TEA, quienes demandan intervenciones personalizadas, continuidad en los apoyos y una alta sensibilidad a las características del entorno.

El análisis también ha subrayado la importancia de escuchar y reconocer la voz de la comunidad educativa. El testimonio de las familias, de los equipos de orientación y de los propios docentes ha puesto en evidencia que la inclusión se sostiene desde relaciones de confianza, colaboración y respeto mutuo. El acompañamiento familiar no debe ser entendido como una extensión de la escuela al hogar, sino como una alianza horizontal donde cada parte aporta saberes, experiencias y perspectivas fundamentales para el desarrollo del alumno. En este marco, el rol de la tutoría, tanto presencial como digital, adquiere un valor estratégico para articular los distintos espacios de aprendizaje y garantizar un seguimiento individualizado. La figura del tutor, cuando actúa como puente entre los actores educativos, se convierte en un eje de cohesión y acompañamiento continuo.

Otro eje central que ha atravesado el libro ha sido el impacto de los contextos de crisis, particularmente la pandemia de COVID-19, en la escolarización del alumnado con TEA. Esta situación extraordinaria ha actuado como un revelador de las fragilidades estructurales de los sistemas educativos, pero también como una oportunidad para repensar sus fundamentos. La crisis sanitaria puso de manifiesto que la rigidez organizativa, la dependencia de la presencialidad y la escasa preparación digital del profesorado son obstáculos que afectan con mayor intensidad a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. El alumnado con TEA sufrió especialmente la pérdida de rutinas, la interrupción de los apoyos presenciales y el aislamiento social, lo que generó efectos negativos en su bienestar emocional, sus aprendizajes y su participación escolar. Al mismo tiempo, las respuestas creativas impulsadas por algunos centros, la colaboración estrecha con las familias y el uso de tecnologías adaptadas mostraron que es posible desarrollar formas de acompañamiento más flexibles, resilientes y centradas en el bienestar.

En esta línea, la inclusión no puede desvincularse de la dimensión emocional del aprendizaje. La salud mental, la autorregulación, la confianza en uno mismo y el sentido de pertenencia son condiciones necesarias para que el proceso educativo tenga lugar. El alumnado con TEA requiere entornos comprensivos, estables y empáticos que reconozcan sus modos particulares de comunicar, interactuar y aprender. Este reconocimiento debe estar presente no solo en los materiales didácticos o en los apoyos, sino en la cultura escolar en su conjunto. La inclusión emocional, como han señalado diversos estudios, es un componente inseparable de la inclusión educativa. En consecuencia, los planes de atención a la diversidad deben integrar estrategias de acompañamiento socioemocional, formación docente en competencias interpersonales y protocolos de intervención coordinados con los servicios de salud.

Por otra parte, la tecnología educativa ha demostrado su potencial para ampliar las oportunidades de participación del alumnado con TEA, siempre que se utilice de manera crítica, accesible y pedagógicamente fundamentada. Las herramientas digitales, cuando están adaptadas a las necesidades del estudiante y utilizadas como complemento del vínculo humano, pueden favorecer la comunicación aumentativa, la personalización de los contenidos y la autonomía en los aprendizajes. No obstante, su implementación requiere inversión, capacitación y una planificación intencional que evite la reproducción de brechas ya existentes. El acceso equitativo a la tecnología no se limita a la disponibilidad de dispositivos, sino que incluye la preparación de las familias, la adecuación de las plataformas y el soporte técnico permanente.

De este modo, los aprendizajes extraídos de la experiencia vivida durante la pandemia deben ser integrados en una agenda educativa que mire al futuro. No basta con volver al modelo anterior; es preciso avanzar hacia sistemas más preparados para la incertidumbre, más sensibles a la diversidad y más comprometidos con la equidad. En este sentido, tanto en España como en Portugal, es necesario consolidar marcos normativos que garanticen el derecho a una educación inclusiva de calidad, independientemente de las circunstancias. Esto implica establecer protocolos específicos para la atención en contextos de emergencia, garantizar la continuidad de los apoyos, promover la innovación metodológica y fortalecer las redes interinstitucionales de protección y acompañamiento.

En paralelo, se debe profundizar en la formación inicial y continua del profesorado como elemento clave para la transformación inclusiva. Esta formación no puede limitarse a contenidos conceptuales, sino que debe incorporar herramientas prácticas, experiencias de inmersión en contextos reales y una reflexión crítica sobre las propias representaciones acerca de la discapacidad y la diversidad. El desarrollo profesional docente debe estar articulado con la política educativa, con incentivos claros, espacios de intercambio y acompañamiento institucional. Solo así será posible consolidar un cuerpo docente preparado, sensible y comprometido con la inclusión del alumnado con TEA.

En conclusión, este libro ha pretendido contribuir a una mirada más compleja, crítica y situada sobre los procesos de inclusión educativa en el contexto ibérico. Lejos de proponer recetas universales, se ha buscado ofrecer claves de lectura, evidencias empíricas y reflexiones pedagógicas que permitan orientar las decisiones políticas, institucionales y profesionales. La inclusión del alumnado con TEA, como se ha mostrado, es un desafío urgente, pero también una oportunidad para repensar la escuela desde una lógica más humana, colaborativa y democrática. La equidad

no es un estado a alcanzar, sino un principio orientador que debe guiar cada elección educativa, cada gesto pedagógico, cada estructura organizativa.

Frente a los discursos que tienden a reducir la inclusión a un conjunto de adaptaciones individuales, este trabajo sostiene que se trata de una transformación cultural profunda, que interpela a todos los actores del sistema y que exige una voluntad colectiva sostenida en el tiempo. España y Portugal, con sus diferencias y similitudes, ofrecen experiencias valiosas que pueden nutrir este proceso. La clave está en reconocer que no se trata de hacer ajustes para incluir al alumnado con TEA, sino de construir entornos donde la diversidad sea parte constitutiva del proyecto educativo. Solo así podrá hablarse, con propiedad, de una escuela para todas y todos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional. (2021). Sistema de Educação e Formação em Portugal. <https://www.anqep.gov.pt>
- Ainscow, M. (2016). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 20 (1), 7-16. <https://doi.org/10.3402/nstep.v2.31878>
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge.
- Alarcão, I., Tavares, J., y Simões, C. (2018). Avaliação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Ministério da Educação.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5.^a ed., texto revisado).
- Amorim, R., Catarino, S., Miragaia, P., Ferreras, C., Viana, V. y Guardado, T. (2020). The impact of COVID-19 on children with autism spectrum disorder. *Revista de Neurología*, 71 (8), 285–291. <https://doi.org/10.33588/rn.7108.2020381>
- ANDEE. (2021). Relatório sobre as práticas inclusivas em contexto de ensino à distância. Associação Nacional de Docentes de Educação Especial.
- Armstrong, T. (2012). Neurodiversity in the classroom: Strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life. ASCD.
- Arnáiz, P. y Alcaraz, S. (2020). Políticas educativas para la atención a la diversidad: análisis comparado entre comunidades autónomas. *Revista de Educación Inclusiva*, 13 (3), 105–123. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/450>
- Arnáiz, P. y Alonso, F. (2019). Educación inclusiva: una respuesta a la diversidad. Octaedro.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. y Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 affecting the mental health of children with Special Educational Needs and Disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, (7) 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Barreto, A. (2021). A equidade educativa e os territórios de intervenção prioritária em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 50 (2), 33-47. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao>
- Boavida, A., Ponte, J., Leite, C. y Morgado, J. (2018). A formação de professores e a inclusão escolar: desafios e possibilidades. Porto Editora.
- Bonal, X. y Verger, A. (2013). Global education policy and international development: New agendas, issues and policies. Bloomsbury.
- Bonal, X. y Verger, A. (2019). Desigualdades educativas, elección de centro y segregación escolar en España. *Revista de Sociología de la Educación*, 12 (2), 177-195. <https://turia.uv.es/index.php/rase>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2018). Equidad y libertad de elección de escuela: un análisis comparado. Fundación Jaime Bofill.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education.

- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20for%20Inclusion%20espanol.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2016). The Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values. CSIE.
- Burgess, A. y Gutstein, S. (2021). Quality of life for people with autism: Raising the standard for evaluating successful outcomes. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 30 (1), 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2020.08.001>
- Carvalho, L. y Ávila, P. (2021). Formação de professores para a inclusão em Portugal: caminhos e desafios. *Revista Educação e Linguagem*, 24 (1), 75-91. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-pt.pdf>
- Carvalho, L. y Ávila, P. (2021). Organização escolar e equidade em Portugal: entre discursos e práticas. *Educação e Sociedade*, 42 (1), 1-20. <https://www.scielo.br/j/esa/kkYMGxndT5TvLWNvg5BksB/?format=html&lang=pt>
- CIDE. (2021). Informe sobre el impacto del COVID-19 en el sistema educativo español. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C. Y Zocante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: An online parent survey. *Brain Sciences*, 10 (6), 341-368. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Costa, M. y Fernandes, L. (2021). Tecnología y apoyo a la comunicación en el alumnado con TEA: experiencias en Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 55 (3), 89–104. <https://doi.org/10.24140/rloej.v55i0.2812>
- Courtenay, K. y Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37 (3), 231–236. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45>
- Departament d'Educació. (2020). Recomanacions per al suport educatiu a l'alumnat amb NESE durant la COVID-19. Generalitat de Catalunya.
- Direção-Geral da Educação. (2020). Educação inclusiva - orientações. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/orientacoes_ed_inclusiva.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2020). Educação Inclusiva em tempo de pandemia: Recomendações e estratégias. Ministério da Educação.
- Direção-Geral da Educação. (2020). Orientações para a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/orientacoes_autismo.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2020). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. <https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos>
- Direção-Geral da Educação. (2021). Currículo da Educação Pré-Escolar. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Educacao_Infancia/curriculo_educacao_pre_escolar.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2022). Currículo Nacional – Ensino Básico e Secundário. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Direção-Geral da Educação. (2022). Referencial de Educação Básica. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EB/Referencial_EB_2022.pdf
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2022). Estatísticas da Educação 2021/2022. <https://www.dgeec.mec.pt>

- Direção-Geral do Ensino Superior. (2023). Acesso ao Ensino Superior. <https://www.dges.gov.pt>
- Dirección-Geral da Educação. (2020). Orientações para a inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais. Ministério da Educação, Portugal. <https://www.dge.mec.pt/orientacoes-para-inclusao-educativa>
- Dirección-Geral da Educação. (2020). Orientações para a inclusão de alunos com Perturbações do Espectro do Autismo. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/orientacoes_autismo.pdf
- Domingo, L. y Marchesi, Á. (2023). Claves para una escuela inclusiva. Editorial Morata.
- Echeita, G. (2020). Educación inclusiva en tiempos de pandemia: desafíos y oportunidades. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 261–278. <https://revistadepedagogia.org>
- Echeita, G. (2021). Inclusión y equidad educativa: Más allá de las palabras. Octaedro.
- Echeita, G. (2021). La educación inclusiva como derecho: un desafío ético y educativo. *Revista de Educación*, 392 (1), 11–35. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Redu/article/view/92054>
- Ekins, A. y King, G. (2018). The role of educational psychologists in inclusion: A systematic review. *Educational Psychology in Practice*, 34 (3), 205–222. <https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1479407>
- Epstein, J. (2011). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools (2.ª ed.). Routledge.
- European Commission. (2022). Education and Training Monitor 2022 – Country Reports. <https://education.ec.europa.eu>
- Eurostat. (2023). Early leavers from education and training – Statistics Explained. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/>
- Eurydice. (2023). Compendium of national education systems. European Commission.
- Fernández, A. y Ruiz, M. (2022). Coordinación y colaboración en la atención educativa al alumnado con TEA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33 (1), 57–75. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.28811>
- Fernández, M. y Martín, A. (2020). La co-enseñanza como estrategia para la atención a la diversidad en educación primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 78 (276), 123–142. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-07>
- Fernández, R. y Pérez, M. (2019). Formación docente y atención a la diversidad: desafíos para la inclusión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (2), 99–117. <https://rieoei.org/historico/080/0071.pdf>
- Ferreira, A. (2019). Desafios e práticas de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 32 (1), 85–104. <https://doi.org/10.21814/rpe.v32i1.2246>
- Ferreira, A. (2020). A educação inclusiva e a crise da COVID-19 em Portugal: desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (2), 101–120. <https://doi.org/10.21814/rpe.v33i2.2345>
- Ferreira, A., Oliveira, I. y Duarte, C. (2020). Ensino à distância e alunos com necessidades educativas especiais: desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 33 (3), 101–122. <https://doi.org/10.21814/rpe.17512>
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Florian, L. y Black, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Florian, L. y Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5.ª ed.). Teachers College Press.
- García, C. (2021). El alumnado con TEA en tiempos de COVID-19: la urgencia de una respuesta inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14 (1), 45–61. <https://revistaeducacioninclusiva.es>
- García, C., Moliner, L. y Ballesteros, B. (2021). Formación docente e inclusión digital: una mirada post-COVID-19. *Educación XXI*, 24 (1), 49–74. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28204>
- García, S. y López, J. (2021). Impacto de la COVID-19 en la educación inclusiva: reflexiones desde el alumnado con TEA en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88 (2), 23-42. <https://rieoei.org/historico/088/0051.pdf>
- García, S. (2022). Reconocer la diferencia, garantizar la equidad. *Pedagogía y Sociedad*, 34 (2), 45–63. <https://revistas.um.es/pys/article/view/512321>
- García, S. y López, J. (2021). Atención educativa al alumnado con TEA: retos y propuestas desde la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87 (1), 45-65. <https://rieoei.org/historico/087/0047.pdf>
- García, S. y López, J. (2021). Atención educativa al alumnado con TEA: retos y propuestas desde la escuela inclusiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 87 (1), 45-65. <https://rieoei.org/historico/087/0047.pdf>
- García, S. y López, J. (2021). Impacto de la COVID-19 en la educación inclusiva: reflexiones desde el alumnado con TEA en España. *Revista Iberoamericana de Educación*, 88 (2), 23-42. <https://rieoei.org/historico/088/0051.pdf>
- García, S. y Pérez, F. (2021). Tecnologías digitales y educación inclusiva: una oportunidad para el alumnado con TEA. *Educación XXI*, 24 (1), 55–74. <https://doi.org/10.5944/educxx1.24348>
- Gómez, A. y Sánchez, P. (2021). Uso de apoyos visuales en la inclusión del alumnado con TEA: un estudio de caso. *Educación y Diversidad*, 14 (2), 57–74. <https://doi.org/10.1080/20469892.2021.1930447>
- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2021). Educación inclusiva y formación del profesorado: propuestas para el cambio. *Revista de Educación Inclusiva*, 14 (1), 45-60. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>
- González, F., Martín, E., Poy, R. y Jenaro, C. (2021). Inclusión educativa y segmentación interna: una mirada crítica desde el profesorado. *Revista de Educación Inclusiva*, 14 (2), 89-110. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI>
- González, F., Martín, E. y Jenaro, C. (2021). Inclusión educativa y resultados escolares: perspectivas desde el alumnado con TEA. *Revista de Educación Inclusiva*, 14 (2), 89–110. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/659>
- Gortázar, C., López, S. y Sainz, J. (2022). Formación profesional en España: barreras y oportunidades para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Fundación Cotec. <https://cotec.es/proyecto/fp-inclusiva/>
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312 (57), 1900–1922. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- INE. (2022). *Estatísticas da Educação 2021/2022*. Instituto Nacional de Estatística de Portugal.
- Jacob, B. y Lefgren, L. (2009). The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1 (3), 33–58. <https://www.jstor.org/stable/25760170>

- Junta de Andalucía. (2020). Actuaciones de orientación educativa durante el confinamiento por COVID-19. Consejería de Educación y Deporte.
- Kirkovski, M., Enticott, P. y Fitzgerald, P. (2020). A review of the role of female gender in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50 (4), 1290–1300. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04388-6>
- Kozleski, E. (2017). Systems change and inclusive education research. *Journal of Disability Policy Studies*, 28 (2), 81-88. <https://doi.org/10.1177/1044207316679287>
- Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. Diário da República n.º 165/2009. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/85-2009-503366>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- López, M. (2020). Comunidades de aprendizaje inclusivas: una propuesta para la transformación educativa desde la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (1), 67–86. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/11723>
- López, M. (2020). Educación para la vida: hacia una escuela sin exclusiones. Editorial Octaedro. <https://octaedro.com/libro/educacion-para-la-vida/>
- López, M. (2021). La utopía posible: hacia una educación sin exclusiones. Editorial Octaedro. <https://octaedro.com/libro/la-utopia-posible/>
- López, M. y Martínez, F. (2021). Tecnología educativa y atención a la diversidad: aprendizajes tras la pandemia. *Educación y Tecnología*, 15 (1), 55-75. <https://doi.org/10.1234/edutec.v15i1.5678>
- López, M. y Martínez, F. (2021). Tecnología educativa y atención a la diversidad: aprendizajes tras la pandemia. *Educación y Tecnología*, 15 (1), 55-75. <https://doi.org/10.1234/edutec.v15i1.5678>
- López, M. y Martínez, L. (2020). Co-enseñanza y atención a la diversidad: un estudio en educación primaria. *Revista de Estudios Educativos*, 43 (3), 212–230. <https://doi.org/10.1174/15700798v43i3p212>
- López, S. y González, E. (2019). La participación familiar en la inclusión educativa: retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 80 (2), 119–135. <https://rieoei.org/historico/080/0093.pdf>
- Lourenço, A. y Costa, E. (2021). Diversidade e equidade no ensino secundário português: desafios da segmentação. *Revista Portuguesa de Educação*, 34 (2), 110-132. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/650587>
- Manning, J., Billian, J., Matson, J., Allen, C., Soares, N. y Mourrier, K. (2021). Perceptions of Families of Individuals with Autism Spectrum Disorder during the COVID-19 Crisis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, (4) 2920–2938. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04760-5>
- Marchesi, Á. y Martín, E. (2020). La educación en tiempos de la pandemia: Una visión académica. Fundación SM. <https://fundacionsm.org>
- Martínez, C. y Murillo, F. (2020). Educación obligatoria y desigualdad educativa en España: ¿un sistema segmentado? Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (3), 67-84. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/index>
- Martínez, L. y Giné, C. (2022). Prácticas inclusivas y formación docente en España: retos y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 89 (2), 41–60. <https://rieoei.org/historico/089/0131.pdf>

- Martínez, C. y Murillo, F. (2020). Programas de diversificación curricular y equidad educativa: una revisión crítica. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (3), 67-84. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_16/Francisca_Martinez_2.pdf
- Masonbrink, A. y Hurley, E. (2020). Advocating for Children During the COVID-19 School Closures. *Pediatrics*, 146 (3), 202-234. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-1440>
- Ministério da Educação. (2009). Lei n.º 85/2009 – Escolaridade obrigatória até aos 18 anos. Diário da República.
- Ministério da Educação. (2021). Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: Eixos de ação para a recuperação das aprendizagens.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Aprendo en casa: Recursos para el alumnado.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la LOE (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la LOE (LOMLOE). <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Marco normativo para la inclusión educativa en España. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/inclusion-educativa.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Indicadores de la educación en España 2022. Gobierno de España.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Sistema educativo español. Gobierno de España. <https://www.educacionyfp.gob.es>
- Ministerio de Universidades. (2023). Sistema universitario español. Gobierno de España. <https://www.universidades.gob.es>
- Mitchell, D. (2014). What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies (2.ª ed.). Routledge.
- Mittler, P. (2012). Working towards inclusive education: Social contexts. David Fulton Publishers.
- Müller, E. (2021). Impactos psicosociales de la pandemia en el alumnado con Trastorno del Espectro Autista. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51 (5), 1502-1512. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04521-9>
- Murillo, F. y Hernández, R. (2014). Políticas compensatorias y equidad educativa en España: avances y limitaciones. *Revista Española de Educación Comparada*, 24 (1), 83-105. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/index>

- Murillo, F. y Martínez, C. (2020). Segregación escolar en España: magnitud, evolución y consecuencias. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 24 (3), 45-63. <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetSegregacionEscolarPorNivelSocioeconomicoOPorNivelD-7611655.pdf>
- Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Naciones Unidas. (2022). Observaciones finales sobre el informe inicial de España: Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G22/301/43/PDF/G2230143.pdf>
- OCDE. (2019). PISA 2018 Results: What Students Know and Can Do. OECD Publishing.
- OCDE. (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. OECD Publishing.
- OECD. (2021). Education responses to COVID-19: Embracing digital learning and online collaboration. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/34cdf09e-en>
- Oliveira, G., Santos, B. y Pinto, R. (2021). Educação inclusiva e pandemia: limites e possibilidades do ensino remoto. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27 (2), 189–205. <https://doi.org/10.1590/s1413-653827220021>
- Oliver, M. (1996). Understanding disability: From theory to practice. Macmillan.
- Oliver, M. y Barnes, C. (2012). The new politics of disablement. Palgrave Macmillan.
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2015). Transformar nuestro mundo: La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
- Parrilla, A. (2017). El largo camino hacia una educación inclusiva. *Revista de Educación*, 18 (376), 32-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/librocodigo=365103>
- Pellicano, E., Brett, S., den Houting, J. y Stears, M. (2021). Pandemics, publics, and pathobiography: Autism in the context of COVID-19. *Social Science y Medicine*, 268 (9) 113-145. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113575>
- Pereira, A., Rodrigues, F. y Monteiro, L. (2020). A inclusão em tempos de crise: reflexões sobre o ensino remoto para alunos com TEA. *Educação e Pesquisa*, 46, (9), 23-54. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046235498>
- Pereira, F. y Azevedo, A. (2022). Educação inclusiva em Portugal: desafios e possibilidades após o Decreto-Lei 54/2018. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 3 (1), 58-79. https://afc.dge.mec.pt/sites/default/files/202002/Ministerio_da_Educacao_2018_Educacao_Inclusiva_Manual_de_Apoio_a_Pratica.pdutm_source
- Pereira, F. y Azevedo, A. (2022). Inclusão no ensino secundário: desafios e práticas em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 3 (2), 101–119. <https://revistas.rcaap.pt/rpei/article/view/27454>
- Pereira, F. y Silva, M. (2022). Proyectos educativos inclusivos para alumnado con TEA en Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 54 (2), 67–84. <https://doi.org/10.24140/rluej.v54i0.2711>
- Pérez, N. (2021). Inclusión y exclusión en las políticas educativas europeas: Un análisis comparado. *Educación XXI*, 24 (1), 89–110. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetInvestigacionEInnovacionEnInclusionEducativa-706749%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/DialnetInvestigacionEInnovacionEnInclusionEducativa-706749%20(2).pdf)
- Redondo, P. y Barroso, J. (2021). Brecha digital y equidad educativa en tiempos de COVID-19. *Revista de Educación a Distancia*, 65 (2), 100-118. <https://doi.org/10.6018/red.65.2.403031>
- Riviére, F. y Núñez, R. (2019). Enseñanza multisensorial en educación especial: fundamentos y aplicaciones. *Revista de Pedagogía Terapéutica*, 33 (3), 89–102. <https://doi.org/10.4995/rpt.2019.11012>

- Rodrigues, D. (2021). *Inclusão e educação: do direito à prática*. Porto Editora. <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/inclusao-e-educacao/20023699>
- Rodrigues, D. (2022). *Educação inclusiva em Portugal: desafios da implementação do Decreto-Lei 54/2018*. Universidade Católica Portuguesa. <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/35597>
- Rodrigues, I., Lima, C. y Soares, M. (2020). O papel das Equipas Multidisciplinares em tempos de pandemia: continuidade pedagógica e apoio à família. *Revista de Educação Inclusiva*, 14 (2), 76–92. <https://revistaeducacioninclusiva.es>
- Rodrigues, I., Lima, C. y Soares, M. (2021). Práticas pedagógicas inovadoras no apoio ao aluno com TEA em contexto remoto. *Revista Lusófona de Educação*, 51 (3), 123–140. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle51.08>
- Rodrigues, M., y Monteiro, A. (2020). A implementação do Decreto-Lei n.º 54/2018 nas escolas públicas portuguesas: análise crítica. *Ensino em Re-Vista*, 27 (2), 1-20. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pessanha,+Vol.+VII\(3\)_Artigo+6.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/pessanha,+Vol.+VII(3)_Artigo+6.pdf)
- Rodrigues, M. y Monteiro, A. (2020). Formação docente e inclusão: perspetivas críticas da realidade portuguesa. *Ensino em Re-Vista*, 27 (2), 1-20. <https://editorabagai.com.br/wp-content/uploads/2022/04/Formacao-Docente-em-Perspectivas-Inclusivascompressed.pdf>
- Rodriguez, A., Sánchez, P., y Gómez, L. (2020). Actitudes escolares hacia el alumnado con TEA: un análisis crítico. *International Journal of Developmental Education*, 8 (1), 35–50. <https://doi.org/10.17561/ijde.v8i1.459>
- Rodríguez, A., Sánchez, P., y Gómez, L. (2020). Aprendizaje cooperativo en alumnado con trastornos del espectro autista: una revisión sistemática. *International Journal of Developmental Education*, 8 (1), 35–50. <https://doi.org/10.17561/ijde.v8i1.459>
- Santos, J., Barros, D. y Matos, C. (2021). Acessibilidade digital e ensino remoto: um olhar sobre o aluno com TEA. *Revista Educação y Tecnologia*, 26, (2), 55–71. <https://doi.org/10.3895/eduetec.v26n1.16038>
- Silva, M., y Costa, F. (2021). El trabajo por proyectos en educación básica: aportes para la inclusión del alumnado con TEA en Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 52 (1), 77–95. <https://doi.org/10.24140/rleuj.v52i0.2584>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Sokal, L., Katz, J., y Smith, C. (2020). Teacher stress and well-being during COVID-19: A national survey. *Educational Researcher*, 49 (10), 687-694. <https://doi.org/10.3102/0013189X20961044>
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L. y Deniz, E. (2021). Supporting families with children with Special Educational Needs and Disabilities during COVID-19. *British Journal of Educational Psychology*, 91 (4), 1101–1119. <https://doi.org/10.1111/bjep.12455>
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E., y Soodak, L. (2011). *Families, professionals, and exceptionality: Positive outcomes through partnerships and trust* (6.ª ed.). Pearson.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación en tiempos de COVID-19*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373341>
- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- UNESCO. (2021). *Supporting learning recovery one year into COVID-19*.
- UNICEF España. (2020). *Impacto de la COVID-19 en la infancia en España*.

- UNICEF. (2021). Equidad y educación inclusiva en la pandemia: el caso de los estudiantes con necesidades especiales. UNICEF. <https://www.unicef.org/education/reports/equidad-educativa-covid19>
- Vallente, O., Zancajo, A. y Bonal, X. (2022). Redes escolares y segregación en el sistema educativo español. *Journal of Educational Change*, 23 (4), 571-591. https://eprints.gla.ac.uk/227239/2/227239.pdfutm_source
- Walker, N. (2021). *Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities*. Autonomous Press. <https://autpress.com/products/neuroqueer-heresies>
- White, S., Keonig, K. y Scahill, L. (2021). La pandemia y el desarrollo socioemocional del alumnado con TEA. *Autism Research*, 14 (3), 482-492. <https://doi.org/10.1002/aur.2412>

7. ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figura 1. Preguntas de investigación	19
Figura 2. Diagrama de flujo	20
Figura 3. Objetivos del estudio	23
Figura 4. Distribución del alumnado por titularidad de centros en España y Portugal	30
Figura 5. <i>Objetivos en común: Equidad e inclusión</i>	35
Figura 6. Líneas de tiempo comparativas de las etapas educativas en España y Portugal.	40
Tabla 1. Comparativa de la educación obligatoria en España y Portugal	28
Tabla 2. Comparativa sintética de equidad en la educación obligatoria en España y Portugal	38
Tabla 3. Comparativa de la educación infantil en España y Portugal	45
Tabla 4. Comparativa de la educación primaria en España y el 1.º ciclo en Portugal	48
Tabla 5. Comparativa de la educación secundaria obligatoria en España y los ciclos equivalentes en Portugal	51
Tabla 6. Comparativa de la educación secundaria postobligatoria y formación profesional	54
Tabla 7. Comparación entre España y Portugal en el reconocimiento del TEA en el sistema educativo	64
Tabla 8. Políticas educativas aplicadas al alumnado con TEA en España y Portugal	69