

Inclusión educativa del alumnado con TEA en España y Portugal: políticas educativas, apoyo docente y perspectivas comparadas

Blanca Jándula Justicia; Victor Daniel Ferreira Franco;
Magdalena Melo; María Jesús Colmenero Ruíz

Resumen

La inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye uno de los mayores desafíos de los sistemas educativos contemporáneos y un indicador clave de su calidad y equidad. Este estudio presenta un análisis comparado entre España y Portugal, con el objetivo de examinar los marcos normativos, las políticas educativas y las prácticas institucionales vinculadas a la atención al alumnado con TEA, poniendo especial énfasis en la formación y la evaluación del profesorado como elementos determinantes de la inclusión. A partir de una metodología cualitativa y documental, basada en la revisión de fuentes legislativas, académicas e institucionales, se identifican similitudes y diferencias significativas entre ambos países. Los resultados muestran que Portugal ha logrado una mayor coherencia entre legislación, orientación pedagógica y acompañamiento docente, consolidando un modelo de educación inclusive sustentado en el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) (Universal Design for Learning) y en la evaluación formativa del profesorado. En España, aunque la LOMLOE (2020) refuerza el compromiso con la equidad, la aplicación práctica depende de la gestión autonómica y de la dotación de recursos, lo que genera disparidades territoriales. El estudio concluye que la calidad docente constituye el eje que articula las políticas inclusivas, la formación profesional y la práctica educativa.

Palabras clave: calidad docente; educación comparada; España; inclusión educativa; Portugal; Trastorno del Espectro Autista.

Avaliação da qualidade docente na inclusão de alunos com Perturbações do Espectro Autista

Resumo

A inclusão educativa de alunos com **Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)** constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educativos contemporâneos e um indicador fundamental da sua qualidade e equidade. Este estudo apresenta uma análise comparativa entre Espanha e Portugal, examinando os quadros normativos, as políticas educativas e as práticas institucionais relacionadas com o apoio a alunos com PEA, com especial enfoque na formação e avaliação dos professores enquanto elementos-chave da inclusão. Recorrendo a uma metodologia qualitativa e documental, baseada na revisão de fontes legislativas, académicas e institucionais, identificam-se semelhanças e diferenças significativas entre os dois países. Os resultados mostram que Portugal

alcançou uma maior coerência entre a legislação, as orientações pedagógicas e o apoio aos professores, consolidando um modelo de educação inclusiva assente no **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** e na avaliação formativa do desempenho docente. Em Espanha, embora a **LOMLOE (2020)** reforce o compromisso com a equidade, a sua aplicação prática depende da gestão regional e da afetação de recursos, o que origina disparidades territoriais. O estudo conclui que a qualidade docente é o elemento central que articula as políticas inclusivas, a formação profissional e a prática educativa.

Palavras-chave: qualidade docente; educação comparada; Espanha; inclusão educativa; Portugal; Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Educational inclusion of students with ASD in Spain and Portugal: educational policies, teacher support and comparative perspectives

Abstract

The educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) is one of the greatest challenges facing contemporary education systems and a key indicator of their quality and equity. This study presents a comparative analysis of Spain and Portugal, examining the regulatory frameworks, educational policies, and institutional practices related to the support of students with ASD, with a particular focus on teacher training and evaluation as key elements of inclusion. Using a qualitative and documentary methodology based on a review of legislative, academic, and institutional sources, significant similarities and differences between the two countries are identified. The results show that Portugal has achieved greater coherence between legislation, pedagogical guidance, and teacher support, consolidating an inclusive education model based on Universal Design for Learning (UDL) and formative teacher evaluation. In Spain, although the LOMLOE (2020) reinforces the commitment to equity, its practical application depends on regional management and resource allocation, leading to territorial disparities. The study concludes that teacher quality is the central element that links inclusive policies, vocational training, and educational practice.

Keywords: teaching quality; comparative education; Spain; educational inclusion; Portugal; Autism Spectrum Disorder.

Inclusion scolaire des élèves atteints de TSA en Espagne et au Portugal : politiques éducatives, soutien aux enseignants et perspectives comparatives

Résumé

L'inclusion scolaire des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) constitue l'un des plus grands défis auxquels sont confrontés les systèmes éducatifs contemporains et un indicateur clé de leur qualité et de leur équité. Cette étude présente une analyse comparative de l'Espagne et du Portugal, examinant les cadres réglementaires, les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles relatives à l'accompagnement des élèves présentant un TSA, en mettant l'accent sur la formation et l'évaluation des enseignants, éléments essentiels de l'inclusion. À l'aide d'une méthodologie qualitative et documentaire fondée sur l'analyse de sources législatives, académiques et institutionnelles, des similitudes et des différences significatives entre les deux pays sont identifiées. Les résultats montrent que le Portugal a atteint une plus grande cohérence entre la législation, les orientations pédagogiques et le soutien aux enseignants, consolidant ainsi un modèle d'éducation inclusive basé sur la conception universelle de

l'apprentissage (CUA) et l'évaluation formative des enseignants. En Espagne, bien que la LOMLOE (2020) renforce l'engagement en faveur de l'équité, son application concrète dépend de la gestion régionale et de l'allocation des ressources, ce qui engendre des disparités territoriales. L'étude conclut que la qualité des enseignants est l'élément central qui relie les politiques inclusives, la formation professionnelle et les pratiques éducatives.

Mots-clés: qualité de l'enseignement ; éducation comparée ; Espagne ; inclusion scolaire ; Portugal ; trouble du spectre de l'autisme. **Introducción**

Introducción

La inclusión educativa de los niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA) se ha convertido en un tema central en la educación contemporánea, tanto en el ámbito español como en el portugués. A lo largo de las últimas décadas, ambos países han desarrollado políticas educativas y sociales que promueven una mayor inclusión y participación de este alumnado en entornos escolares ordinarios (Oliveira, 2005; Rasga et al., 2020; Ribeiro et al., 2010). No obstante, los avances logrados difieren en función de los contextos sociales, culturales y políticos, lo que hace necesario un análisis comparado que permita comprender las particularidades de cada sistema educativo y las estrategias implementadas para favorecer una educación inclusiva de calidad.

El debate sobre la inclusión educativa se enmarca en los compromisos internacionales asumidos por los países miembros de la Unión Europea y por organismos multilaterales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), especialmente a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) y de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 establece la necesidad de “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”, situando la equidad y la diversidad como ejes centrales de las políticas educativas contemporáneas. En este contexto, España y Portugal han ido adaptando sus sistemas educativos para responder a las demandas de una sociedad más plural, diversa y comprometida con los derechos de las personas con discapacidad.

La calidad docente emerge como un factor decisivo para garantizar la inclusión educativa efectiva. La formación, la reflexión profesional y la capacidad del profesorado para adaptar la enseñanza a la diversidad son elementos esenciales para asegurar una

educación equitativa y de calidad. Desde esta perspectiva, la evaluación de la calidad docente no debe entenderse como un mecanismo punitivo, sino como una herramienta formativa y colaborativa que fomente la mejora continua del profesorado y la consolidación de prácticas inclusivas (Rasga et al., 2017).

Asimismo, investigaciones recientes han evidenciado la relevancia del desarrollo profesional docente en la atención al alumnado con TEA, destacando la necesidad de recursos adecuados, trabajo interdisciplinar y apoyo institucional (Caeiro, 2021; Caeiro y Franco, 2021; Vinagre, 2021) Portugal, en particular, ha avanzado en la creación de marcos legales y prácticos como el Decreto-Lei n.º 54/2018 y el Manual de Apoio à Prática, que orientan la práctica docente hacia un modelo de educación basada en la diversidad, el diseño universal para el aprendizaje (DUA) y la equidad educativa. En España, por su parte, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020) introduce principios similares, aunque su aplicación depende en gran medida de las políticas autonómicas y de los recursos disponibles en cada contexto educativo. Esta heterogeneidad territorial ha sido señalada en estudios recientes que evidencian diferencias en la implementación de medidas inclusivas y en la dotación de apoyos especializados entre comunidades autónomas (Jodra-Chuan, 2024; Latorre Cosculluela et al., 2023).

El papel del profesorado resulta, por tanto, esencial para transformar la normativa en práctica real. La literatura especializada en educación comparada y en políticas inclusivas (Ribeiro et al., 2015; Terzaghi, 2013; Viloca et al., 2015) subraya que las actitudes docentes, su formación específica y el acompañamiento institucional determinan la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Diversos estudios recientes señalan que las creencias, comportamientos y competencias del profesorado influyen directamente en la inclusión educativa del alumnado con TEA. En una investigación publicada en 2025, Pang et al. examinaron cómo las intenciones del profesorado de implementar prácticas inclusivas, como la planificación diferenciada y el apoyo activo, se relacionan con evaluaciones de las competencias sociales y académicas de estudiantes con TEA, destacando que los docentes con creencias más positivas y comportamientos de apoyo tienden a favorecer mejores resultados inclusivos (Pang et al., 2025).

Estos elementos adquieren aún mayor relevancia en el caso del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyas necesidades educativas requieren una respuesta flexible, individualizada y coordinada entre distintos profesionales. La literatura reciente subraya que la inclusión efectiva del alumnado con TEA depende de la formación especializada del profesorado, la colaboración interdisciplinar y la

disponibilidad de apoyos institucionales estables (Jodra-Chuan, 2024; Latorre Cosculluela et al., 2023).

En este sentido, la educación comparada se presenta como un marco idóneo para el análisis de las políticas públicas y las prácticas educativas, ya que permite identificar tendencias comunes, detectar carencias estructurales y proponer estrategias de mejora basadas en la evidencia. El estudio comparado de los sistemas español y portugués no solo contribuye al conocimiento académico, sino que ofrece un marco de reflexión para la toma de decisiones políticas y la mejora de la formación del profesorado.

El presente trabajo parte de la premisa de que una educación inclusiva solo es posible con una docencia de calidad, sustentada en procesos de evaluación formativa y desarrollo profesional permanente. Desde un enfoque comparado, se analizan los marcos normativos, las políticas educativas inclusivas y las estrategias de formación y apoyo al profesorado desarrolladas en España y Portugal para favorecer la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La atención se centra especialmente en la relación entre dichas políticas y la calidad docente como elemento clave para la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Este estudio, basado en un análisis documental y normativo, busca identificar similitudes, diferencias y oportunidades de mejora, aportando una visión integradora que contribuya a la reflexión sobre la formación, la evaluación y la calidad docente en el marco de la educación inclusiva. Asimismo, pretende ofrecer aportaciones que enriquezcan el debate sobre cómo la evaluación docente puede convertirse en un instrumento de desarrollo profesional y no de control, favoreciendo entornos de aprendizaje más justos, flexibles y comprometidos con la diversidad.

La inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) plantea desafíos específicos que van más allá de los retos generales asociados a la atención a la diversidad. Entre ellos destacan la necesidad de adaptar los entornos de aprendizaje a diferentes formas de comunicación e interacción social, la utilización de apoyos visuales y estrategias estructuradas, la coordinación con las familias y profesionales especializados, así como la formación docente para responder a perfiles de aprendizaje altamente heterogéneos. Diversos estudios señalan que la falta de preparación específica, la escasez de recursos y las dificultades para personalizar la enseñanza continúan siendo algunos de los principales obstáculos para una inclusión efectiva de este

alumnado, tanto en España como en Portugal (Viloca et al., 2015; Hartmann et al., 2023; Lobato et al., 2023).

A pesar de los avances normativos y de la creciente producción científica sobre educación inclusiva, persisten lagunas en los estudios comparados que analicen conjuntamente las políticas inclusivas, los mecanismos de apoyo al profesorado y su relación con el desarrollo profesional docente en el ámbito del alumnado con TEA. La mayoría de las investigaciones se han centrado en contextos nacionales específicos o en aspectos concretos de la inclusión, existiendo un menor número de trabajos que examinen de manera comparada cómo distintos sistemas educativos articulan estos elementos. Este vacío justifica la pertinencia del presente estudio.

A partir de esta problemática, la investigación se articula en torno a la siguiente pregunta: ¿De qué manera España y Portugal articulan los marcos normativos, las políticas de apoyo al profesorado y las estrategias de formación docente para favorecer la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA)?

Metodología

El objetivo general de este estudio es analizar comparativamente los marcos normativos y las políticas de apoyo al profesorado en España y Portugal en relación con la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), examinando su vinculación con la evaluación de la calidad docente.

La investigación adopta un enfoque cualitativo-comparado basado en el análisis documental de normativa educativa y literatura científica especializada.

La revisión bibliográfica se realizó mediante consulta en las bases de datos Web of Science, Scopus, ERIC y Dialnet, utilizando combinaciones de los términos “inclusión educativa”, “Trastorno del Espectro Autista”, “TEA”, “calidad docente”, “evaluación docente” y “educación comparada”, en español, portugués e inglés.

Se estableció como intervalo temporal preferente el periodo 2010–2024 para la literatura científica, incorporando asimismo normativa educativa desde el año 2000 con el fin de analizar la evolución legislativa en ambos países.

En el caso español se revisaron la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020), así como normativa autonómica de la Comunidad Autónoma de Andalucía como estudio de caso representativo.

En Portugal se analizaron el Decreto-Lei n.º 54/2018, el Decreto-Lei n.º 116/2019 y el Marco de Referência da Educação Inclusiva.

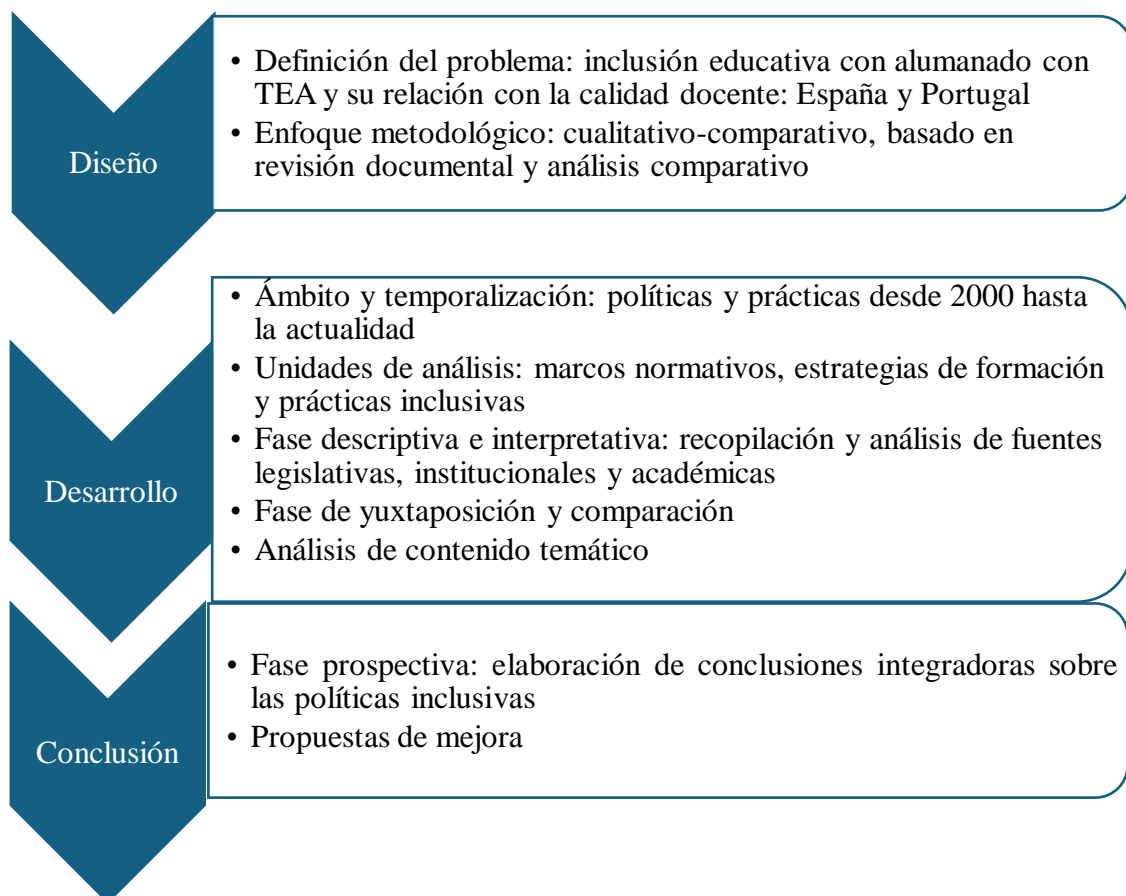
El análisis comparado se estructuró en torno a tres dimensiones:

- (1) Dimensión normativa (principios de inclusión y reconocimiento del TEA),
- (2) Dimensión formativa (formación inicial y continua del profesorado),
- (3) Dimensión evaluativa (mecanismos de evaluación y acompañamiento docente).

La triangulación se realizó mediante la comparación sistemática entre normativa, documentos institucionales y literatura académica reciente.

Figura 1

Fases de la investigación



El análisis comparado entre España y Portugal permite identificar tanto las convergencias como las divergencias existentes en la concepción y aplicación de las

políticas de inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Ambos países comparten una orientación normativa basada en los principios de equidad, participación y accesibilidad, pero difieren en el modo en que estos principios se traducen en la práctica docente y en los mecanismos de evaluación y desarrollo profesional del profesorado.

España y Portugal han asumido los compromisos internacionales en materia de educación inclusiva impulsados por la UNESCO y la Unión Europea, integrando en sus legislaciones los derechos de las personas con discapacidad y las medidas necesarias para garantizar su inclusión escolar. En el caso portugués, el Decreto-Lei n.º 54/2018 representa un punto de inflexión, al establecer un modelo de **educação inclusiva** centrado en la eliminación de barreras al aprendizaje y en la flexibilización curricular. Este marco normativo se complementa con el Marco de Referência da Educação Inclusiva (DGE, 2018), que incorpora principios derivados del **Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)** y orienta la práctica docente hacia la planificación anticipada de la diversidad.

En España, la **Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE)** refuerza igualmente el compromiso con la equidad y la inclusión, al reconocer el DUA como principio metodológico y promover la atención personalizada del alumnado. Sin embargo, su aplicación práctica depende de la estructura descentralizada del sistema educativo español, lo que genera disparidades territoriales en la implementación de las medidas inclusivas y en los recursos destinados a la formación docente (Felizardo y Ribeiro, 2015).

En ambos contextos, el profesorado ocupa un papel central en la consolidación de los modelos inclusivos. La literatura coincide en destacar que la formación inicial y continua constituye un requisito indispensable para que la inclusión se materialice en las aulas (Caeiro y Franco, Ribeiro et al., 2010; Vinagre, 2021). No obstante, tanto en España como en Portugal persisten carencias en la capacitación específica sobre Trastorno del Espectro Autista y en la provisión de apoyos institucionales.

En Portugal, los programas de desarrollo profesional docente impulsados por la **Direção-Geral da Educação (DGE)** y las **Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI)** han favorecido una mayor sistematización del acompañamiento pedagógico, especialmente a través del Projeto de Apoio à Aprendizagem Docente (PAA). Estas iniciativas permiten la evaluación formativa de la práctica docente, entendida no como un proceso sancionador, sino como un espacio de reflexión, cooperación y mejora continua.

Por el contrario, en España la formación y evaluación docente en materia de inclusión dependen en gran medida de los planes autonómicos, lo que genera una **fragmentación territorial** en el acceso a la formación y en la valoración de las competencias profesionales. Esta variabilidad afecta directamente a la calidad de la atención educativa, subrayando la necesidad de establecer mecanismos comunes de evaluación y actualización profesional (Cossio, et al. 2018; Ribeiro 2015).

La **evaluación de la calidad docente** constituye un aspecto en el que los dos países presentan enfoques distintos. En Portugal, el modelo de supervisión y acompañamiento educativo impulsado por la DGE promueve la autoevaluación del profesorado y la observación colaborativa en el aula como estrategias de mejora profesional (Caeiro, 2021). Estas prácticas se alinean con las recomendaciones internacionales que defienden una evaluación formativa centrada en la reflexión y la práctica compartida (Maulana et al., 2023).

En España, aunque existen marcos generales de evaluación docente vinculados a la inspección educativa y a los procesos de desarrollo profesional, su relación con la inclusión sigue siendo limitada. La LOMLOE establece la necesidad de una formación permanente, pero no especifica instrumentos de evaluación específicos para el profesorado que trabaja con alumnado con necesidades educativas especiales. Esta situación genera una brecha entre el discurso normativo y la práctica profesional.

A modo de síntesis, puede afirmarse que **Portugal ha logrado un mayor grado de coherencia entre la legislación, la formación y la evaluación docente**, consolidando un modelo más sistemático y estructurado de apoyo al profesorado. En cambio, **España presenta un marco legislativo avanzado, pero de aplicación desigual**, condicionado por la autonomía educativa de las comunidades autónomas y por la escasa institucionalización de mecanismos de evaluación formativa del profesorado.

Ambos países, no obstante, comparten el desafío de garantizar recursos estables, promover la investigación aplicada y fortalecer la formación en estrategias inclusivas. En este sentido, la experiencia portuguesa puede ofrecer orientaciones valiosas para avanzar hacia un modelo español más homogéneo, sustentado en la calidad docente y en la evaluación continua como instrumentos de mejora educativa.

Criterios de selección documental

Se incluyeron documentos normativos, informes institucionales y publicaciones científicas relacionadas con la inclusión educativa, el Trastorno del Espectro Autista (TEA), la formación docente y la evaluación de la calidad educativa en España y Portugal. Como criterios de inclusión se consideraron documentos publicados entre 2010 y 2025, así como normativa relevante vigente o con impacto en la evolución de las políticas inclusivas. Se excluyeron documentos duplicados, publicaciones sin revisión académica y materiales que no abordaban de manera directa las dimensiones analizadas.

Procedimiento de análisis

El análisis documental se realizó mediante un proceso de codificación temática. Los documentos fueron revisados e interpretados a partir de tres categorías previamente definidas: dimensión normativa, dimensión formativa y dimensión evaluativa. Posteriormente se efectuó una comparación sistemática entre ambos países para identificar convergencias, divergencias y elementos diferenciales. Finalmente, los resultados fueron contrastados mediante triangulación entre fuentes normativas, informes institucionales y literatura científica especializada.

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos coinciden con la Evaluación Externa de la Educación Inclusiva realizada recientemente en Portugal, que destaca avances significativos en la implementación del Decreto-Lei n.º 54/2018, aunque señala desafíos relacionados con la sostenibilidad de los apoyos y la evaluación de las medidas inclusivas (IPPS-ISCTE, 2025).

El análisis documental y comparado de los marcos normativos y de las prácticas inclusivas en España y Portugal ha permitido identificar una serie de resultados significativos que explican el grado de desarrollo de la inclusión educativa del alumnado y su relación con la calidad docente. El estudio revela que las políticas educativas de ambos países han evolucionado de manera convergente hacia un enfoque más inclusivo y participativo, aunque persisten diferencias en la coherencia entre el marco normativo, la formación docente y la práctica educativa.

En primer lugar, se constata que tanto España como Portugal comparten una base legislativa sólida que respalda la inclusión educativa como principio fundamental de equidad, participación y justicia social. Sin embargo, las políticas portuguesas presentan un nivel de coherencia y operatividad más elevado, al articular de forma conjunta la legislación, la orientación pedagógica y los programas de acompañamiento docente (Decreto-Lei n.º 54/2018; Marco de Referência da Educação Inclusiva). En este país, la

legislación ha sido acompañada de guías, materiales y proyectos específicos promovidos por la Direção-Geral da Educação (DGE), lo que ha favorecido la aplicación efectiva de las medidas en los centros escolares (DGE, 2018; Rasga y Vicente, 2017). Asimismo, la creación de las Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), prevista en el Decreto-Lei n.º 54/2018, ha supuesto un elemento organizativo clave para coordinar la identificación de necesidades, la planificación de apoyos y el seguimiento de las medidas educativas, contribuyendo a una implementación más coherente de los principios de educación inclusiva.

En España, aunque la LOMLOE (2020) refuerza la inclusión como eje vertebrador del sistema educativo, su aplicación práctica varía según la comunidad autónoma, generando una heterogeneidad territorial en la provisión de recursos, la formación del profesorado y la coordinación de los servicios de apoyo. La descentralización, si bien permite adaptar las políticas a las realidades locales, también produce diferencias significativas en la capacidad de los centros para implementar prácticas inclusivas coherentes

La diversidad territorial del sistema educativo español se refleja en informes recientes elaborados por distintas administraciones autonómicas. Mientras Andalucía destaca avances en la coordinación de medidas de atención a la diversidad, Cataluña y la Comunidad de Madrid señalan desafíos relacionados con la disponibilidad de recursos especializados y la consolidación de prácticas inclusivas homogéneas (Junta de Andalucía, 2024; Generalitat de Catalunya, 2024; Comunidad de Madrid, 2024).

En segundo lugar, la investigación revela que la formación y la evaluación del profesorado son factores decisivos en la efectividad de las políticas inclusivas. En Portugal, la DGE impulsa programas de formación y acompañamiento que favorecen la autoevaluación docente, la reflexión pedagógica y la colaboración profesional, elementos que inciden directamente en la mejora de la práctica educativa (Caeiro, 2021; Caeiro y Franco, 2021; Vinagre, 2021). Los docentes portugueses participan con mayor frecuencia en comunidades de práctica, redes colaborativas y procesos de evaluación formativa, lo que contribuye a consolidar una cultura profesional centrada en la mejora continua.

En el contexto español, por el contrario, los mecanismos de formación continua se encuentran menos sistematizados y dependen en gran medida de los planes autonómicos. Esto limita la consolidación de una cultura de evaluación docente compartida, orientada

al aprendizaje profesional y a la innovación pedagógica (Cossio et al., 2018; Ribeiro et al., 2011). La formación inicial del profesorado, además, tiende a abordar el TEA desde una perspectiva más teórica que práctica, lo que genera una brecha entre el conocimiento académico y la realidad del aula.

En tercer lugar, los resultados evidencian que la calidad docente se configura como el eje que interrelaciona las dimensiones normativa, formativa y práctica de la inclusión. La revisión de fuentes académicas y legislativas muestra que los sistemas educativos más inclusivos son aquellos que vinculan la formación permanente del profesorado con procesos de evaluación constructiva y con la disponibilidad de apoyos institucionales. En este sentido, la experiencia portuguesa constituye un ejemplo relevante de cómo la evaluación del desempeño docente puede incluirse como una herramienta formativa para promover la innovación y la mejora continua, mediante la observación compartida y el asesoramiento profesional entre pares.

La situación española ofrece un marco de oportunidades para avanzar hacia esa dirección, especialmente si se desarrollan estrategias estatales comunes que unifiquen criterios de formación y evaluación docente. Las investigaciones revisadas insisten en que la evaluación del profesorado debe concebirse como un proceso integral, formativo y participativo, que potencie el desarrollo profesional y el compromiso ético con la equidad.

Estos aspectos adquieren una relevancia especial en el caso del alumnado con TEA, dado que la implementación de prácticas inclusivas requiere competencias específicas relacionadas con la comunicación, la estructuración de entornos de aprendizaje y la atención a necesidades sensoriales y socioemocionales diversas.

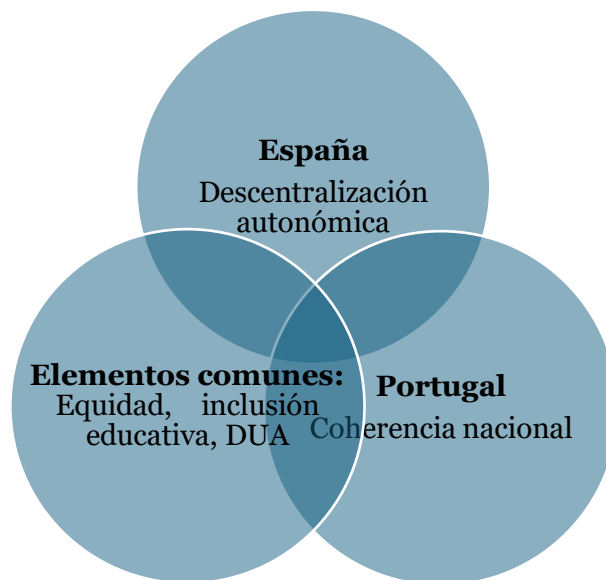
Por último, la comparación revela que ambos países enfrentan desafíos similares en cuanto a la necesidad de recursos humanos, estabilidad profesional y acompañamiento institucional. La atención al alumnado con TEA requiere de docentes con una sólida preparación pedagógica, pero también de estructuras organizativas que respalden la colaboración entre profesionales de distintas disciplinas (psicología, logopedia, orientación, trabajo social). El fortalecimiento de equipos interdisciplinarios y la creación de redes de apoyo interinstitucional aparecen, así, como elementos determinantes para garantizar una respuesta inclusiva sostenible.

Las diferencias observadas entre ambos países pueden explicarse, en parte, por la distinta organización administrativa de sus sistemas educativos. Mientras Portugal mantiene una estructura relativamente centralizada que facilita la implementación

homogénea de las políticas inclusivas, España presenta un modelo descentralizado en el que las comunidades autónomas disponen de amplias competencias educativas. Esta circunstancia genera variaciones en la disponibilidad de recursos, en los programas de formación docente y en los mecanismos de apoyo a la inclusión, tal como reflejan los informes recientes de Andalucía, Cataluña y Madrid.

Figura 2

Elementos comunes y diferenciadores de las políticas inclusivas en España y Portugal



En conjunto, estos resultados permiten afirmar que la inclusión educativa del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) depende no solo del compromiso político y normativo de cada país, sino también de la capacidad de los sistemas educativos para evaluar, formar y acompañar al profesorado en su desarrollo profesional. La revisión realizada pone de manifiesto que las políticas inclusivas resultan más efectivas cuando se acompañan de estructuras organizativas, recursos especializados y estrategias de formación continua que permitan responder a las necesidades específicas de este alumnado. En este sentido, la evaluación de la calidad docente, concebida desde una perspectiva reflexiva y colaborativa, se presenta como una vía esencial para fortalecer las competencias profesionales necesarias para favorecer la participación, el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con TEA. Asimismo, el intercambio de experiencias entre España y Portugal puede constituir un referente para otros contextos europeos interesados

en desarrollar modelos de apoyo docente orientados a la inclusión efectiva de este colectivo.

Tabla 1

Síntesis comparativa de los marcos inclusivos en España y Portugal

Dimensión	España (LOMLOE + Andalucía)	Portugal (DL 54/2018)
Reconocimiento del TEA	Incluido dentro de NEAE	Enfoque global de diversidad
DUA	Introducido como principio metodológico	Implementación estructural
Evaluación docente	Descentralizada y heterogénea	Modelo más sistemático coordinado por DGE
Formación docente	Dependiente de planes autonómicos	Programas nacionales coordinados

Más allá de la evaluación individual del desempeño, los hallazgos de este estudio sugieren la necesidad de concebir la calidad docente desde una perspectiva **ecológica e inclusiva**, en la que el profesorado no sea entendido como un agente aislado, sino como parte de un entramado de relaciones pedagógicas, institucionales y comunitarias. Esta **“ecología docente inclusiva”** reconoce que la calidad de la enseñanza no depende únicamente de las competencias individuales, sino también de las condiciones estructurales, la cultura escolar, los apoyos institucionales y la colaboración entre profesionales. Desde este enfoque, la evaluación docente adquiere un carácter sistémico y participativo, centrado en cómo los distintos niveles: aula, centro y comunidad educativa, interactúan para generar contextos de aprendizaje equitativos, sostenibles y sensibles a la diversidad. Esta perspectiva aporta una mirada novedosa y necesaria a la discusión sobre la calidad docente, ampliando su comprensión más allá de los parámetros técnicos o administrativos tradicionales.

Tabla 2

Dimensiones de la Ecología Docente Inclusiva

Dimensión	Descripción
Normativa	Legislación inclusiva y marcos de

	referencia
Formativa	Formación inicial y continua
Institucional	Liderazgo y apoyo de los centros
Colaborativa	Trabajo interdisciplinar y participación familiar
Evaluativa	Procesos de evaluación formativa docente
Contextual	Recursos, cultura escolar y entorno

Desde esta perspectiva, la ecología docente inclusiva puede entenderse como un sistema integrado de factores normativos, formativos, institucionales y relacionales que condicionan la capacidad del profesorado para desarrollar prácticas inclusivas. Este enfoque permite superar visiones centradas exclusivamente en las competencias individuales del docente y reconocer la influencia de los contextos organizativos y de las políticas educativas en la calidad de la enseñanza.

Conclusión

El presente estudio presenta algunas limitaciones. En el caso español, el análisis se ha centrado en la normativa estatal y en el desarrollo legislativo de la Comunidad Autónoma de Andalucía como estudio de caso, lo que impide generalizar plenamente los resultados al conjunto del territorio nacional. Asimismo, al tratarse de un estudio documental, no se incorporan datos empíricos procedentes de trabajo de campo, lo que limita la posibilidad de contrastar la aplicación práctica de las disposiciones normativas analizadas.

El análisis comparado de las políticas de inclusión educativa en España y Portugal permite constatar que ambos países han desarrollado avances significativos hacia una educación más equitativa, participativa y centrada en la diversidad. Sin embargo, persisten **desafíos estructurales, profesionales y organizativos** que condicionan la efectividad de las medidas implementadas y al papel que desempeña el profesorado en dicho proceso.

En primer lugar, se evidencia que la **formación y la calidad docente** constituyen factores determinantes en la consolidación de modelos educativos inclusivos. Tanto la **LOMLOE (España)** como el **Decreto-Lei n.º 54/2018 (Portugal)** reconocen la importancia del profesorado como agente clave para garantizar la equidad educativa. No

obstante, mientras Portugal ha logrado establecer mecanismos más sistemáticos de apoyo, supervisión y evaluación del desempeño docente a través de la DGE y sus programas de acompañamiento, en España la aplicación de políticas formativas y de evaluación se mantiene más fragmentada y dependiente de las comunidades autónomas.

En segundo lugar, la investigación pone de relieve que la **evaluación de la calidad docente** desempeña un papel crucial en la mejora del sistema educativo. Evaluar con fines formativos implica reconocer la práctica docente como una actividad reflexiva, orientada al aprendizaje y a la innovación. En ambos países, la consolidación de una cultura de evaluación profesional debería centrarse en el desarrollo de competencias pedagógicas, en la promoción del bienestar del profesorado y en la creación de entornos escolares más colaborativos y sensibles a la diversidad.

Desde una perspectiva comparada, puede afirmarse que **Portugal ha consolidado un modelo más coherente y articulado entre legislación, formación y práctica docente**, mientras que **España presenta un marco normativo avanzado, pero con dificultades de aplicación homogénea**. No obstante, ambos países comparten el reto de fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, desarrollar herramientas de evaluación cualitativa que reconozcan la diversidad del alumnado y promover culturas escolares que valoren la colaboración profesional como principio de calidad.

A partir de los resultados obtenidos, se proponen las siguientes posibles recomendaciones orientadas a la mejora de las políticas inclusivas y de la formación docente:

- **Políticas públicas**
 - ✓ **Impulsar sistemas de evaluación docente formativos y participativos**, que promuevan la reflexión profesional, la innovación pedagógica y el intercambio de buenas prácticas en el ámbito de la inclusión.
 - ✓ **Garantizar recursos materiales y humanos suficientes**, así como tiempo institucional para la planificación y la evaluación colaborativa de las prácticas docentes.
 - ✓ **Promover la cooperación entre España y Portugal**, mediante programas conjuntos de formación, movilidad académica y proyectos de investigación que fortalezcan la cultura profesional compartida.
- **Formación docente**

- ✓ **Reforzar la formación inicial y continua del profesorado** en estrategias inclusivas y atención al TEA, asegurando una actualización permanente basada en la evidencia científica y en la práctica reflexiva.
- ✓ **Desarrollar instrumentos comunes de evaluación de la calidad docente** en contextos inclusivos, con criterios basados en la equidad, la participación y el aprendizaje significativo del alumnado con TEA.
- **Prácticas escolares**
- ✓ **Consolidar equipos interdisciplinarios estables** en los centros educativos, que favorezcan la coordinación entre docentes, especialistas y familias, garantizando una respuesta educativa integral.
- **Investigación futura**
- ✓ **Fomentar la investigación aplicada y comparada** sobre inclusión y calidad docente, de modo que los resultados se traduzcan en políticas efectivas, contextualizadas y sostenibles.

En definitiva, la **evaluación de la calidad docente** se configura como una herramienta fundamental para avanzar hacia una educación inclusiva real y sostenible. Evaluar con fines formativos, acompañar y reconocer la labor del profesorado constituye la base para garantizar la equidad, el aprendizaje significativo y la participación plena del alumnado con TEA en los sistemas educativos de España y Portugal. Este estudio aporta una mirada comparada que puede servir como referencia para el diseño de políticas educativas que equilibren exigencia y apoyo, impulsando la profesionalización del docente como garante de la inclusión y la calidad educativa.

Para finalizar, a partir del análisis comparado, se propone avanzar hacia un enfoque innovador en la concepción de la calidad docente: la “**ecología docente inclusiva**”. Este paradigma entiende la calidad no como una característica individual del profesorado, sino como el resultado de una red de interacciones entre las personas, las instituciones y las políticas educativas. La efectividad de la docencia inclusiva depende, por tanto, de la coherencia entre la formación inicial, el acompañamiento profesional, la cultura escolar y los marcos normativos que la sustentan. Desde esta perspectiva ecológica, evaluar la calidad docente implica valorar también los entornos de trabajo, la colaboración entre docentes y el apoyo institucional disponible. Este enfoque amplía la comprensión tradicional de la evaluación del profesorado, incorporando dimensiones éticas,

relacionais y contextuales que son esenciales para promover una educación inclusiva y de calidad.

Como línea futura de investigación, sería pertinente complementar este análisis documental mediante estudios empíricos que incorporen la perspectiva del profesorado, de las familias y de los propios estudiantes con TEA, permitiendo contrastar el grado de implementación real de las políticas inclusivas analizadas.

Declaración sobre el Uso de la Inteligencia Artificial Generativa (GenAI)

Declaro que se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa, específicamente ChatGPT, para apoyar en tareas como la mejora del lenguaje, la redacción y la corrección del texto. Los autores son los únicos responsables del contenido final de sus manuscritos.

Agradecimientos

Cabe señalar que la investigación ha sido posible gracias a la **financiación concedida por la Universidad de Jaén**, mediante una **beca de movilidad para estancias de investigación en el extranjero**, lo que permitió el acceso a fuentes de primera mano y el intercambio académico con especialistas de la Universidad de Évora. Este contexto ha enriquecido el análisis y ha favorecido una comprensión más profunda de las políticas inclusivas desde una perspectiva comparada.

Referencias

- Caeiro, A. P. (2021). Construção de um sistema de suporte à implementação de políticas de educação inclusiva na educação pré-escolar em Portugal (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa). Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/51799>
- Caeiro, A. P., Franco, V. (2021). A inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na Educação Pré-Escolar: Contributo para a compreensão do processo inclusivo. *Revista da UIIPS*, 9(1), 21–40. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v9.i1.22389>
- Claudia, M., Regina, A. (2013). TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO E FONOAUDIOLOGIA: atualização multiprofissional em saúde e educação. In *TRANSTORNOS DO ESPECTRO DO AUTISMO E FONOAUDIOLOGIA: atualização multiprofissional em saúde e educação*. <https://doi.org/10.24824/978858042593.2>

- Coleção Educação Especial. (2011). Crianças com Síndromes Simultâneas. Uma guia essencial para pais, professores e outros profissionais. Porto editora.
- Cossio, A. D. P., Pereira, A. P. D. S., Rodriguez, R. D. C. (2018). Benefícios da Intervenção Precoce para a Família de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. *Revista Educação Especial*, 31(60).
<https://doi.org/10.5902/1984686x28331>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. [Decreto-Lei n.º 54/2018 | DR](#).
- Dias, A. A. R. P. (2017). A Inclusão dos alunos com perturbação do espectro do Autismo nas classes do ensino regular do 1º Ciclo. Um estudo qualitativo com professores. Repositório Comum.
- Direção-geral da educação. (2025). [Legislação | Orientações | Direção-Geral da Educação](#).
- Felizardo, S. A., Ribeiro, E. J. (2015). Necessidades Educativas Especiais e funcionamento parental: indicadores de bem-estar e suporte social. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.616>
- Hartmann, A. C. de A., de Oliveira, B. F., Monteiro, L. V. P., Rufato, M. P., Amaral, G. R. de F. (2023). Transtorno do Espectro Autista e a importância do diagnóstico precoce: uma revisão de literatura. *Brazilian Journal of Health Review*, 6(1).
<https://doi.org/10.34119/bjhrv6n1-244>
- Jodra-Chuan, M. (2024). Factores Implicados en la Inclusión Educativa de Alumnado con Trastornos del Espectro Autista (TEA): una Revisión Sistemática. *Journal of Psychology & Education/Revista de Psicología y Educación*, 19(2).
- Kurtz, L. A. (2007). Understanding Motor Skills in Children with Dyspraxia, ADHD, Autism, and Other Learning Disabilities.
- Latorre Cosculluela, C., Flores-Santolaria, M., Liesa-Orús, M., & Vázquez-Toledo, S. (2023). *¿Cómo responde el sistema educativo al alumnado con TEA?: Un estudio cualitativo de los contextos ordinarios, especiales y preferentes*. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 437-447
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. [BOE-A-2006-7899 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación](#).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. [BOE-A-2020-17264 Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.](#)

Lobato, M. J., Martins, S., Gouveia, P., Moreira, L., Maia, C. (2023). A Criança Autista é um Adulto: E Agora. Consulta de Perturbação do Espectro do Autismo na Idade de Transição. *Revista Portuguesa de Psiquiatria e Saúde Mental*, 9(4). <https://doi.org/10.51338/rppsm.459>

Martins, C., (2021). A Perturbação do Espectro do Autismo na Primeira Infância: O Modelo do Centro de Estudos do Bebê e da Criança de Avaliação Diagnóstica e Intervenção Terapêutica. *Acta Médica Portuguesa*, 34(10). <https://doi.org/10.20344/amp.13397>

Oliveira, G. G. (2005). Epidemiologia do autismo em Portugal : um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar. In Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pang, F., Yang, L., Tse, C. Y., Sin, K. F. (2025). Assessing the relationship between teacher inclusive beliefs, behaviors, and competences of students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 55(10), 3631–3646. <https://doi.org/10.1007/s10803-024-06473-5>

Rasga, C., Santos, X., Café, C., Oliveira, A., Duque, F., Nunes, A., Oliveira, G., Vicente, A. M. (2020). Prevalência da perturbação do espectro do autismo na região Centro de Portugal: um estudo no âmbito do projeto ASDEU. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. Observações: Boletim Epidemiológico. Artigos Breves, n.º 9, número 27.

Rasga, C., Vicente, A. M. (2017). O que acontece quando as crianças com autismo crescem. Um estudo exploratório. Instituto Nacional de Saúde Doutor Ricardo Jorge. Observações: Boletim Epidemiológico. Artigos Breves, n.º 5, N.º 9-2º série.

Ribeiro, A. S., Cavalcanti, J., Cruz, M. (2010). Perspectivas actuais da Educação Intercultural na promoção de uma escola Inclusiva. *Saber & Educar*, 15. <https://doi.org/10.17346/se.vol15.105>

Ribeiro, A., Cruz, M. R., Cavalcanti, J. (2011). Da (in)diferença à intervenção: o contributo da educação intercultural na Educação Especial. *Revista Educação Especial*, 24(40). <https://doi.org/10.5902/1984686x2309>

- Ribeiro, J. F. A. (2015). Perturbação do espectro do autismo : artigo de revisão das comorbidades associadas das comorbidades associadas. Universidade de Lisboa.
- Robinson, F., & Suárez, M. (2024). Teachers' inclusive practices and teacher efficacy in special education contexts: An international perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 28(8), 1423-1442.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2247198>
- Rogers, S. J., Dawson, G., Vismara, L. A. (2021). Autismo. Compreender e agir em família. Editorial: Lidel.
- Saldanha, A. (2014). O jogo nas crianças Autistas. Editorial: Coises de Ler.
- Silva, C. C. B. da, Ferreira, A. F., Portugal, G. (2019). Inclusão escolar de uma criança com transtorno do espectro do autismo na educação infantil – contributos do sistema de acompanhamento das crianças. *Indagatio Didactica*, 11(4).
- Terzaghi, M. (2013). La insoportable ignorancia. Notas sobre autismo y patologización. In *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación.*
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*.
<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Viloca, L., Sánchez, E., Farrés, N. (2015). Abordaje psicoterapéutico-psicopedagógico. Intervención grupal en Carrilet, centro específico para niños con autismo o. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia Del Niño y Del Adolescente, 59.
- Vinagre, C. R. F. (2021). A inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo na educação pré-escolar: Experiências, perceções e práticas de educadoras de infância Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal. Repositório Institucional IPS. <https://hdl.handle.net/10400.26/36735>

Blanca Jándula Justicia

Universidad de Jaén

Orcid: [0000-0001-6936-4513](https://orcid.org/0000-0001-6936-4513)

E-mail: bjj00004@red.ujaen.es

Victor Daniel Ferreira Franco

Universidade Évora

Orcid: [0000-0001-6510-6146](https://orcid.org/0000-0001-6510-6146)

E-mail: vfranco@uevora.pt

Magdalena Melo

Universidade Évora.

Orcid: [0000-0002-5096-6036](https://orcid.org/0000-0002-5096-6036)

E-mail: mmm@uevora.pt

María Jesús Colmenero Ruíz

Universidad de Jaén.

Orcid: [0000-0003-3559-2512](https://orcid.org/0000-0003-3559-2512)

E-mail: mjruij@ujaen.es

Submissão: Fevereiro, 2026

Avaliação: Março-Maio, 2026

Publicação: Junho, 2026