RIED
Revista de Inclusión Educativa y Diversidad

Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED), 2026, 4(2), 1-12
https://doi.org/10.5281/zenodo.24183785

Artículo

Inclusión educativa en la infancia: análisis crítico de la legislación madrileña desde indicadores de calidad internacionales

Educational inclusion in childhood: a critical analysis of madrid legislation based on international quality indicators

Ana Muiño Tato[1*]

[1] Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, UNIE Universidad, Madrid, España.
***Autor de Correspondencia:** ana.muino.tato@gmail.com

CITACIÓN

Muino, A. (2026). Inclusión educativa en la infancia: análisis crítico de la legislación madrileña desde indicadores de calidad internacionales. *Revista de Inclusión* Educativa y Diversidad (RIED), 4(2), 1-12. https://doi.org/10.5281/zenodo.24183785

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Recibido: 09 de Marzo, 2026
Aceptado: 01 de Septiembre, 2026
Publicado: 12 de Noviembre, 2026

DERECHOS DE AUTOR

Los autores conservan sus derechos de autor. La Revista de Inclusión Educativa y Diversidad (RIED) publica los trabajos bajo la licencia Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0).

Resumen. El presente estudio realiza un análisis crítico de la legislación educativa vigente en la Comunidad de Madrid con el objetivo de evaluar su grado de adecuación a los principios de la inclusión educativa. Mediante un diseño de investigación documental, se examinan los principales textos normativos que regulan la atención al alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) y se contrastan con indicadores de buenas prácticas inclusivas procedentes de cuatro referentes internacionales de evaluación y calidad educativa: ECERS-R, ECERS-E, CLASS y los estándares de NAEYC. Para ello, se elabora una matriz de evaluación estructurada en ocho áreas clave (plan de centro, evaluación, ubicación, apoyo, relaciones sociales, lenguaje, participación y aprendizaje), mediante un sistema de puntuación que permite identificar fortalezas, carencias y contradicciones en el enfoque normativo. Los resultados revelan una tendencia normativa hacia modelos segregadores, con escasa promoción del apoyo en el aula ordinaria y notables vacíos en aspectos esenciales como el lenguaje, la interacción social y la participación. Únicamente la evaluación diagnóstica y la coordinación con las familias muestran niveles de adecuación relativamente satisfactorios. Se concluye que la normativa madrileña mantiene un enfoque asistencial y medicalizado que obstaculiza la implementación de prácticas educativas inclusivas desde las primeras etapas educativas. Finalmente, se discuten las implicaciones de estos hallazgos y se plantean recomendaciones para avanzar hacia una legislación que garantice el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad en contextos inclusivos.

Palabras clave: inclusión educativa, necesidades educativas especiales, legislación, análisis documental

Abstract. This study presents a critical analysis of the current educational legislation in the Community of Madrid, aiming to assess its alignment with the principles of inclusive education. Using a documentary research design, the main regulatory documents governing the provision of education for students with special educational needs (SEN) are examined and compared with indicators of inclusive best practices derived from four international frameworks for educational evaluation and quality: ECERS-R, ECERS-E, CLASS, and NAEYC standards. An evaluation matrix was developed around eight key areas (school planning, assessment, placement, support, social relationships, language, participation, and learning), using a scoring system to identify strengths, shortcomings, and contradictions within the regulatory framework. The findings reveal a regulatory tendency toward segregated educational models, with limited promotion of support within mainstream classrooms and substantial gaps in essential areas such as language, social interaction, and participation. Only diagnostic assessment and coordination with families demonstrate relatively satisfactory levels of alignment with inclusive principles. The study concludes that Madrid's educational legislation maintains a care-oriented and medicalized approach that hinders the implementation of genuinely inclusive educational practices from the earliest stages of education. Finally, the implications of these findings are discussed, and recommendations are proposed for developing legislation that guarantees every student's right to quality education in inclusive settings.

Keywords: inclusive education, special needs, legislation, document analysis.

1. Introducción

El profesorado desempeña un papel fundamental en la creación de espacios educativos que promuevan la participación de todos los niños y niñas. La inclusión ha sido un tema central en diversas normativas nacionales e internacionales, que establecen la responsabilidad de los centros educativos de garantizar el derecho a una educación inclusiva. Es esencial que tanto los centros como los docentes reflexionen sobre si realmente están facilitando el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

El alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) no debe ser reducido a una mera etiqueta; corresponde a los docentes y a los centros educativos implementar las medidas necesarias para dar respuesta a sus necesidades, lo que implica la adaptación de materiales, la realización de ajustes curriculares y el uso intencionado de rutinas como estrategia de intervención. En España, el reconocimiento normativo de la integración educativa tiene entre sus antecedentes la Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, denominación oficial de la norma en su contexto histórico. Posteriormente, estos principios se incorporaron a otras disposiciones educativas, como la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que desarrolló principios de normalización e integración escolar. El marco estatal vigente se encuentra establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), que refuerza la inclusión educativa, la equidad y la igualdad de oportunidades. Este concepto de igualdad de oportunidades se encuentra reflejado en la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y constituye uno de los fundamentos de la inclusión educativa, orientada a identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (Espejo Aucancela & Saona Lozano, 2025).

Numerosas declaraciones y normativas, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Declaración de Salamanca (1994), que aboga por una educación para todos, la Declaración de Madrid (2002), que enfatiza la no discriminación y la acción positiva, y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, ratificada por España y en vigor desde 2008), que reconoce el derecho a la educación inclusiva, evidencian la necesidad de transformar el entorno educativo. Desde esta perspectiva, las barreras presentes en los contextos sociales y educativos pueden contribuir a la producción y reproducción de situaciones de discapacidad y exclusión, vinculadas con lo que algunos autores denominan «sociedades discapacitantes» (De La Torre González & Martín, 2020; De Rivera Romero et al., 2022a).

La elección del marco normativo de la Comunidad de Madrid se justifica por su relevancia para la organización educativa y la atención a las diferencias individuales del alumnado. Entre las disposiciones relevantes se encuentran el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, que regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado; la Orden 460/2023, de 17 de febrero, referida a la Educación Infantil; y la Orden 130/2023, de 23 de enero, que regula aspectos de organización, funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en Educación Primaria. Además, el análisis de este contexto autonómico permite examinar cómo se concretan los principios generales de inclusión en disposiciones educativas específicas. Evaluar su normativa permite determinar el grado de adecuación a los principios de inclusión, además de detectar tendencias normativas cuya relevancia podría examinarse posteriormente en otras comunidades autónomas.

La inclusión constituye un principio normativo y ético clave en el diseño de políticas educativas contemporáneas, en las que el profesorado tiene la responsabilidad de atender las necesidades de todos los niños y niñas, y no solo de un grupo específico, para lograr un entorno educativo de calidad. Sin embargo, es indispensable contar con recursos y personal cualificado que pueda responder adecuadamente a las necesidades del alumnado. La insuficiencia de recursos especializados, incluidos profesionales de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica, puede dificultar la implementación de prácticas inclusivas (Hogan et al., 2015; McWilliam, 2015). Esta limitación de recursos y apoyos puede asociarse con una menor percepción de autoeficacia docente y repercutir en las posibilidades de desarrollar respuestas educativas ajustadas a las necesidades del alumnado (Elizabeth Esparza-Choto et al., 2021; Hiller et al., 2014). La autoeficacia, un concepto formulado por Bandura, se refiere a la percepción que tienen las personas sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para alcanzar determinados resultados (Olivari y Urra, 2007). En el ámbito educativo, esta percepción puede influir en las decisiones pedagógicas y en las estrategias utilizadas por el profesorado para favorecer los aprendizajes.

La calidad de las prácticas educativas puede examinarse mediante escalas de evaluación y referentes de calidad que, además, ofrecen orientaciones para mejorar la intervención docente. En este trabajo, se consideran tres escalas reconocidas internacionalmente para evaluar la calidad de los entornos educativos en las primeras etapas de escolarización —ECERS-E, ECERS-R y CLASS—, junto con los estándares de calidad establecidos por NAEYC. Estos referentes contemplan aspectos como las interacciones entre docentes y alumnado, el entorno físico, la organización de las actividades y las oportunidades de aprendizaje. El ECERS-R (Early Childhood Environment Rating Scale–Revised) evalúa siete dimensiones, entre ellas espacio y mobiliario, rutinas de cuidado personal, lenguaje y razonamiento, actividades, interacción, estructura del programa y relación con las familias y el personal (Harms et al., 2005; Sylva et al., 2010). El ECERS-E (Early Childhood Environment Rating Scale–Extension) complementa la evaluación de la calidad educativa infantil mediante dimensiones curriculares relacionadas con la alfabetización, las matemáticas, las ciencias y la diversidad. El CLASS (Classroom Assessment Scoring System) permite un análisis detallado de la calidad de las interacciones entre docentes y alumnado (Pianta et al., 2014), mientras que la National Association for the Education of Young Children (NAEYC) establece diez estándares de calidad para programas de educación infantil, que abarcan distintas dimensiones del entorno educativo (NAEYC, 2022).

La inclusión educativa debe garantizar una educación de calidad, lo que implica que los centros educativos adapten sus estrategias y condiciones de enseñanza para atender las necesidades e intereses de cada niño y niña, respetando sus derechos y favoreciendo su participación y desarrollo integral. Esta inclusión se fundamenta en principios teóricos y normativos que reconocen la responsabilidad de los sistemas educativos de responder a la diversidad del alumnado. Varios tratados internacionales ratificados por España refuerzan esta exigencia, subrayando la necesidad de cumplir con los compromisos asumidos en materia de derechos y educación inclusiva. En este contexto, los criterios procedentes de las escalas y los estándares mencionados se utilizarán como referentes para examinar la presencia de orientaciones relacionadas con las necesidades educativas especiales en las disposiciones normativas seleccionadas.

El presente estudio se propone analizar la presencia de disposiciones y directrices en la legislación educativa de la Comunidad de Madrid que orienten la actuación del profesorado hacia prácticas inclusivas, tomando como referencia criterios de calidad educativa reconocidos internacionalmente y considerando la atención al alumnado con necesidades educativas especiales durante las primeras etapas educativas. Para lograr este objetivo general, se han establecido tres objetivos específicos. En primer lugar, se busca identificar, a través de una revisión bibliográfica, las variables consideradas relevantes para el desarrollo de prácticas educativas inclusivas, organizándolas en áreas pertinentes. En segundo lugar, se analizan escalas y estándares internacionales de calidad educativa, con el propósito de seleccionar indicadores relacionados con las variables previamente identificadas. Finalmente, se examina la normativa educativa madrileña seleccionada para determinar en qué medida incorpora disposiciones o directrices coherentes con dichos indicadores de buenas prácticas inclusivas.

2. Método

Diseño y procedimiento de investigación

El procedimiento de investigación utilizado es de tipo documental cualitativo. En primer lugar, se realizó una revisión bibliográfica que permitió definir las áreas clave del análisis. A partir de esta revisión, se identificaron variables consideradas críticas en el proceso de inclusión. Posteriormente, se seleccionaron cuatro instrumentos internacionales de evaluación de calidad del aula (ECERS-E, ECERS-R, CLASS y NAEYC) con el fin de identificar indicadores concretos de buenas prácticas inclusivas.

Triangulación metodológica

La triangulación metodológica se ha desarrollado en tres fases: (1) definición de variables desde la literatura científica; (2) identificación de indicadores asociados a esas variables en los instrumentos mencionados; y (3) análisis de la presencia o ausencia de dichos indicadores en

la normativa educativa madrileña. Este procedimiento permite contrastar sistemáticamente la normativa vigente con estándares internacionales reconocidos.

Fiabilidad del análisis documental

La fiabilidad del análisis documental se garantiza mediante la codificación cruzada de indicadores por áreas temáticas y la asignación de puntuaciones objetivas según su grado de presencia en la normativa. Aunque no se trata de una observación empírica en aulas reales, los instrumentos seleccionados son ampliamente reconocidos por su capacidad para operacionalizar buenas prácticas inclusivas, y permiten extrapolar criterios observacionales a criterios normativos. El proceso de codificación fue realizado por una única investigadora siguiendo un protocolo previamente definido de categorización de indicadores. Para favorecer la consistencia del análisis se elaboró una matriz de codificación con criterios explícitos para cada categoría y para la asignación de las puntuaciones (1, 0.5, 0 y –1), reduciendo al máximo la subjetividad durante el proceso de evaluación. La naturaleza documental del estudio permitió revisar de forma reiterada cada uno de los textos normativos hasta alcanzar una codificación estable.

Validez de los instrumentos para el análisis legislativo

La validez de aplicar estos instrumentos al análisis legislativo se basa en su consolidación teórica y empírica como referentes de calidad educativa. A pesar de que fueron diseñados para contextos de observación en aulas, los indicadores que proponen están fundamentados en principios universales de inclusión, participación, accesibilidad y calidad del entorno educativo, lo que los hace pertinentes como referentes para valorar la adecuación normativa.

Sistema de puntuación

El sistema de puntuación utilizado en el análisis comparativo es de elaboración propia. Se ha creado con el objetivo de representar de forma semicuantitativa la presencia o ausencia de buenas prácticas en la normativa. Se asigna: 1 punto cuando el indicador está presente de forma literal y completa; 0,5 puntos cuando aparece de forma parcial o implícita; 0 puntos si no está presente; y -1 cuando la normativa promueve expresamente una práctica contraria al indicador. Este sistema sigue una lógica basada en el análisis cualitativo dirigido (directed qualitative content analysis), y permite sintetizar de forma visual e interpretativa la adecuación de la legislación a los estándares internacionales seleccionados.

Tabla 1.

Criterios de asignación de puntuaciones en el análisis de la normativa

Puntuación	Descripción
1	El indicador aparece de forma literal y completa en la normativa analizada.
.5	El indicador está presente de forma parcial, ambigua o implícita
0	El indicador no está presente en la normativa.
-1	La normativa incluye directrices contrarias al indicador de buena práctica.

Fuente: elaboración propia basada en metodología de análisis cualitativo dirigido.

Identificación y clasificación de indicadores de inclusión educative

A continuación, para lograr concretar las variables en indicadores más concretos, se revisan cuatro instrumentos: ECERS-E, ECERS-R, CLASS y NAEYC. Con estos cuatro instrumentos se analizaron las diferentes variables para crear una verdadera aula inclusiva. Los documentos se recorren con términos de búsqueda: “special needs”, “inclusion”, “diversity”. Los indicadores identificados de este modo, es decir, que hacen referencia a prácticas

inclusivas, son extraídos y asignados a las variables anteriormente definidas con las cuales se observa una relación.

Tabla 2.

Instrumentos empleados por área de análisis e indicadores de inclusión educativa

Área	Instrumentos	Ejemplos de indicadores extraídos
Plan de Diversidad de Centro	ECERS-R, NAEYC	Planes individualizados, formación del profesorado, apoyo externo
Evaluación diagnóstica	ECERS-R, CLASS, NAEYC	Participación en rutinas, coordinación con familias, evaluación auténtica
Ubicación del ACNEE	ECERS-R, ECERS-E	Escolarización ordinaria como norma, diversidad visible en aula
Medidas de apoyo en aula	ECERS-R, NAEYC	Actividades planificadas en rutinas, apoyo en el contexto natural
Relaciones sociales	ECERS-R, ECERS-E, CLASS	Trabajo en pequeños grupos, fomento de interacción, respeto a la diversidad
Lenguaje	ECERS-R, CLASS	Uso del lenguaje en interacciones, docente como modelo lingüístico
Participación en el aula ordinaria	ECERS-R, NAEYC	Materiales y mobiliario adaptado, motivación, interés del alumno
Aprendizaje	ECERS-R, CLASS, NAEYC	Adaptaciones curriculares, refuerzo positivo, autonomía e independencia

Fuente: Elaboración propia a partir de ECERS-R, ECERS-E, CLASS y NAEYC

3. Resultados

La Orden 130/2023, de 23 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Primaria en la Comunidad de Madrid (BOCM del 30 de enero de 2023), constituye la normativa analizada en este estudio.

La normativa se ha valorado conforme a las siguientes puntuaciones, establecidas a partir de los indicadores anteriores: 1 punto cuando existe un cumplimiento completo del indicador; 0,5 puntos cuando existe un cumplimiento parcial; 0 puntos cuando el indicador está ausente; y −1 punto cuando la normativa es contraria al indicador. La Tabla 3 sintetiza el grado de adecuación de la normativa a los indicadores definidos, agrupados por área temática. El análisis consistió en comprobar si en la normativa analizada se detecta la presencia de las buenas prácticas asociadas a cada variable en el guion elaborado al efecto, atribuyendo un valor numérico a su grado de presencia.

Tabla 3.

Índice de presencia de buenas prácticas inclusivas en la normativa educativa madrileña

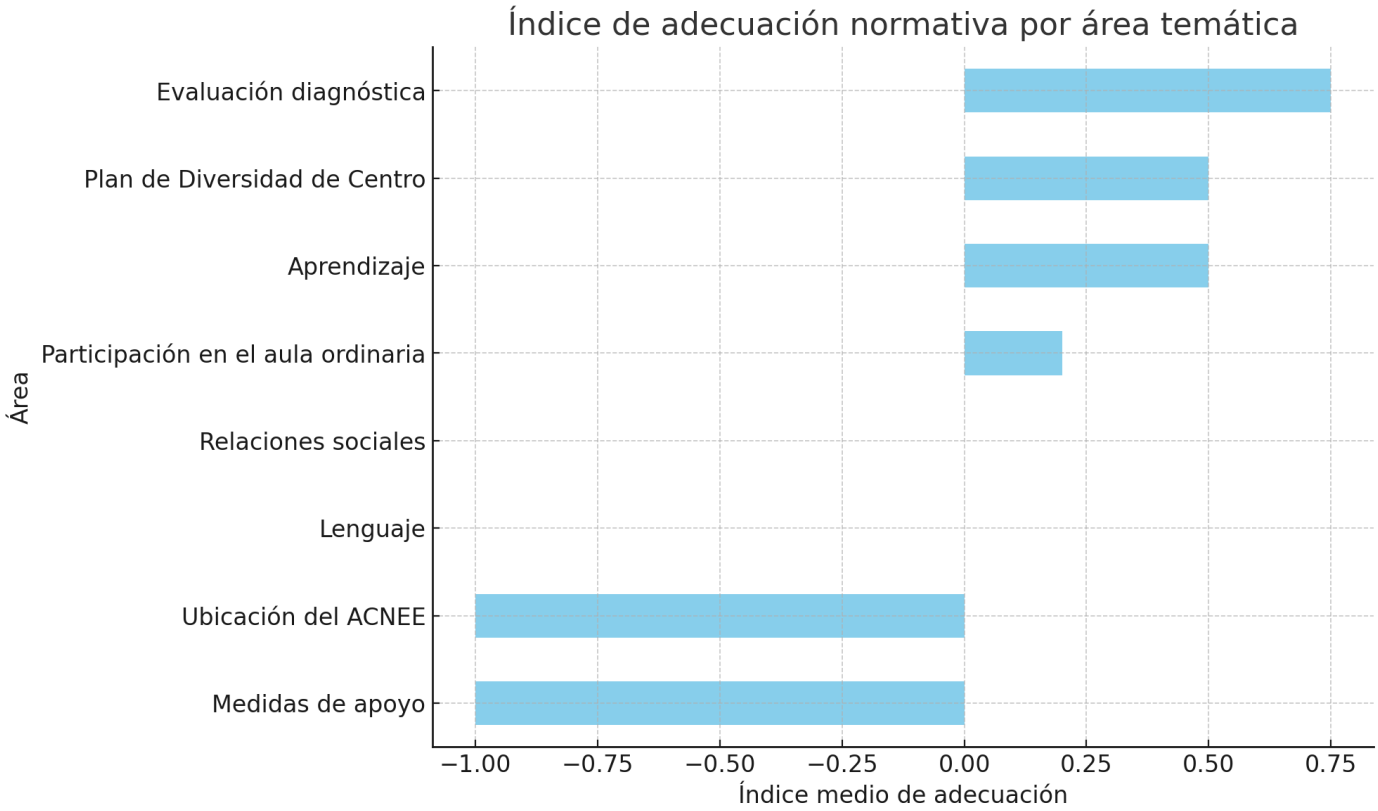
Área	Variable	Valoración	Puntuación
Plan de Diversidad de Centro	Existe plan específico de intervención individual	Presencia parcial	.5
	Medidas de apoyo ordinarias previstas en el PAD	Presencia completa	1
	Formación del profesorado ordinario	Ausente	0
	Presencia de profesorado de apoyo	Presencia parcial (acceso limitado a PT y AL)	.5

Evaluación diagnóstica	Análisis de rutinas escolares y participación del ACNEE	Presencia parcial (no especificado por rutinas)	.5
	Evaluación previa al Plan Individualizado	Presencia completa	1
	Evaluación del Departamento de Orientación adaptada a NEE	Presencia parcial	.5
	Coordinación tutor-centro-familia	Presencia completa	1
Ubicación del ACNEE	Escolarización ordinaria como norma general	Contraria (apoyo fuera del aula recomendado)	-1
	Aceptación de todo el alumnado en centros ordinarios	Contraria	-1
Medidas de apoyo	Actividades planificadas dentro de las rutinas del aula	Contraria (se indica fuera del aula)	-1
Relaciones sociales	Trabajo sobre habilidades sociales del ACNEE	Ausente	0
Lenguaje	Promoción del lenguaje oral en interacciones	Ausente	0
	Profesor como modelo de uso del lenguaje	Ausente	0
Participación en el aula ordinaria	Materiales adaptados para la participación	Presencia parcial (no se especifica que sea el tutor)	.5
	Cambios en el entorno para facilitar la participación	Presencia parcial	.5
	Uso de intereses del niño para motivar participación	Ausente	0
	Análisis de rutinas como facilitadoras de aprendizaje	Ausente	0
	Participación de todo el alumnado en todas las actividades	Ausente	0
Aprendizaje	Cambios en el entorno para el aprendizaje	Presencia parcial (entornos adaptados, no tutor)	.5
	Refuerzo positivo en actividades exitosas	Ausente	0
	Enseñanza flexible adaptada al ritmo del alumno	Presencia completa	1
	Fomento de autonomía e independencia	Ausente	0
	Tiempo adicional para lograr aprendizajes	Presencia completa	1

La Figura 1 permite visualizar que las áreas de «Evaluación diagnóstica» y «Aprendizaje» presentan mayor coherencia con los estándares inclusivos. El área de «Medidas de apoyo» refleja cierta contradicción directa con la inclusión (índice de −1). Finalmente, áreas clave como «Lenguaje» y «Relaciones sociales» están completamente ausentes de la normativa.

Figura 1.

Índice medio de adecuación de la normativa madrileña a indicadores de buenas prácticas inclusivas por área temática



La evaluación diagnóstica destaca como una de las áreas más sólidas, ya que resulta fundamental para conocer a los alumnos con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en lo que respecta a la ubicación del alumnado con necesidades educativas especiales, se observa que todas las variables encontradas son contrarias a lo establecido en la normativa vigente.

En cuanto a las medidas de apoyo, las indicaciones y procedimientos de actuación establecidos por la normativa son diametralmente opuestos a los indicadores de buenas prácticas recopilados en relación con esta variable. Por otro lado, las relaciones sociales presentan una carencia notable, ya que las variables identificadas no están contempladas en la normativa analizada. En el área del lenguaje, se evidencia la ausencia de indicaciones relacionadas con las buenas prácticas, así como la falta de normativa que aborde las variables pertinentes.

Respecto a la participación en el aula ordinaria, las referencias son escasas y, en cuanto al aprendizaje, se concluye que la normativa vigente no promueve de manera efectiva el acceso al aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales. Las puntuaciones más altas se encuentran en la evaluación diagnóstica, la participación en el aula ordinaria y el aprendizaje, mientras que las puntuaciones más bajas corresponden a la ubicación del alumnado con necesidades educativas especiales, las medidas de apoyo y las relaciones sociales (Palacios Saavedra, 2023). Cabe destacar que la normativa analizada no incluye recomendaciones o líneas de actuación concretas que favorezcan un uso funcional del lenguaje por parte de este alumnado.

4. Discusión

El estudio revela que aún persisten importantes deficiencias para lograr aulas verdaderamente inclusivas en la Comunidad de Madrid. La legislación analizada muestra una clara tendencia a retirar a los niños del aula de referencia, lo que perjudica su participación en las actividades normalizadas. Esta normativa no promueve con la misma intensidad la posibilidad de que el apoyo se brinde dentro del aula de referencia, lo que obligaría al infante a alejarse de sus compañeros; por el contrario, se insinúa que la única forma efectiva de

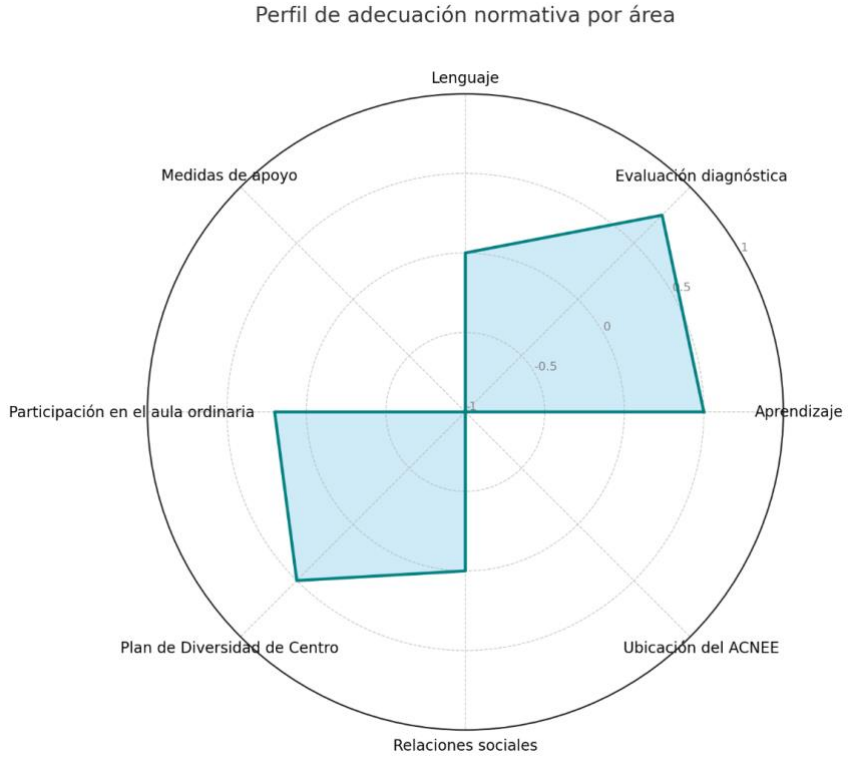
proporcionar apoyo es hacerlo fuera del aula. Esta tendencia a la separación de los alumnos resulta perjudicial para ambos grupos. El alumnado con NEE se beneficia significativamente de la interacción con compañeros sin necesidades específicas, lo que favorece el aprendizaje de habilidades sociales, una de las variables más afectadas, ya que estas competencias se estimulan en un entorno inclusivo (Hernández et al., 2015; Purcell et al., 2006). Optar por la separación, en cambio, puede debilitar aún más estas habilidades (McWilliam, 2015; Sa'adah & Junaidi, 2021).

Además, el aula representa un contexto de aprendizaje grupal donde existen mecanismos que van desde la simple imitación hasta el apoyo efectivo entre iguales, lo que constituye una oportunidad invaluable para que los alumnos con necesidades educativas especiales refuercen sus aprendizajes. La tendencia a separar a los alumnos para no perjudicar a aquellos con un avance más rápido en sus aprendizajes refleja una concepción errónea, ya que el beneficio se extiende a ambos grupos. Los niños y niñas con desarrollo normotípico deben desarrollar estrategias diversas para facilitar la comprensión y comunicación con sus compañeros con necesidades educativas especiales (De La Torre González & Martín, 2020; De Rivera Romero et al., 2022b; Schalock, 2002). La ayuda a otros no solo favorece la consolidación del conocimiento, sino que también moviliza procesos de explicitación interna; al ayudar, el alumnado más aventajado encuentra la oportunidad de afianzar sus propios conocimientos (Curra et al., 2023; Pereira et al., 2019; Wang et al., 2018; Wing & Gould, 1979).

El análisis gráfico mediante un perfil radar (véase la Figura 2) evidencia visualmente el desequilibrio entre las distintas áreas clave evaluadas. Mientras que dimensiones como la evaluación diagnóstica y el aprendizaje muestran un mayor grado de adecuación normativa (con índices medios de 0,75 y 0,5, respectivamente), otras áreas fundamentales para la inclusión —como las relaciones sociales o el lenguaje— presentan valores nulos, lo que indica una ausencia total de referencias normativas en estos aspectos. Destaca especialmente el caso de las medidas de apoyo y la ubicación del ACNEE, con puntuaciones negativas, reflejo de una contradicción explícita entre la normativa vigente y las prácticas inclusivas avaladas internacionalmente. Esta visualización corrobora la tendencia detectada a lo largo del análisis: la normativa madrileña favorece un modelo de atención segregador y terapéutico fuera del aula ordinaria, en detrimento de enfoques colaborativos, participativos y centrados en el contexto natural de aprendizaje.

Figura 2.

Perfil de adecuación normativa a indicadores de inclusión educativa según área temática. Escala de –1 (contraria) a 1 (adecuación completa)



La educación debe trascender los aprendizajes académicos y promover valores como el respeto, la aceptación y la acción positiva hacia la diversidad. Estas cualidades, fundamentales para el humanismo y la ciudadanía, parecen estar ausentes en la normativa de la Comunidad de Madrid. Si desde las etapas iniciales del sistema educativo no se fomenta la participación de todo el alumnado y se opta por la segregación en lugar de la inclusión, esta dinámica podría reflejarse en cursos posteriores y en la vida cotidiana, generando actitudes que perjudican a este colectivo y fomentan la creación de «sociedades discapacitantes» (Chiroque-Pisconte, 2020; León Aguado Díaz & Ángeles Alcedo Rodríguez Benito Arias Martínez, 2000; Rodriguez, 2004).

Otro hallazgo relevante del estudio es la situación del lenguaje. En este caso, no se trata de que las directrices sean contrarias a las buenas prácticas, sino de una notable ausencia de estas. Los cuatro instrumentos principales utilizados para verificar las variables del estudio evidencian la necesidad de fomentar el uso del lenguaje como herramienta de comunicación. Es fundamental que el tutor o la tutora actúe como modelo de aprendizaje y que se creen espacios donde los niños y niñas deban utilizar el lenguaje de manera funcional (Monfort & Juarez, 2015; Vila et al., 2016). El lenguaje oral facilita la comunicación y permite organizar y estructurar el pensamiento; el desarrollo cognitivo y el desarrollo del lenguaje ocurren en paralelo. Los infantes con dificultades en el área comunicativa, como aquellos con diagnóstico de autismo o trastornos del desarrollo del lenguaje, deben disponer de recursos que les permitan comunicarse de manera efectiva, por ejemplo, a través de los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación (SAAC). Por lo tanto, es fundamental que desde edades tempranas se creen espacios adecuados y se enseñe a los más pequeños y pequeñas a comunicarse efectivamente (Muñoz et al., 2021). Además, estas oportunidades de comunicación para compartir peticiones, necesidades, pensamientos y sentimientos pueden disminuir la probabilidad de aparición de conductas disruptivas (Carrera Morales & Cueto González, 2021; Portillo et al., 2025; Ullán Egido & Fernández-Baza, 2024; Vila et al., 2016). La evidencia reciente muestra que los dispositivos electrónicos y otras ayudas tecnológicas pueden favorecer la comunicación efectiva de niños con TEA y sus familias (Muiño Tato & López-Bueno, 2026). Por ello, resulta necesario promover prácticas de comunicación inclusiva basadas en la evidencia para garantizar la accesibilidad comunicativa de todo el alumnado (Calleja-Reina et al., 2026).

A pesar de los hallazgos negativos, también se identificaron aspectos positivos, como la coordinación entre las familias y el centro educativo. En términos generales, la normativa parece garantizar que las familias estén completamente informadas sobre los pasos seguidos por el centro y las medidas correspondientes. Otro punto fuerte ha sido la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, no se ha podido verificar la adecuación de todas las pruebas empleadas ni la incorporación de elementos como la observación sistemática en el proceso de evaluación.

Limitaciones de estudio

Para futuros estudios, se sugiere realizar un análisis de las variables propuestas utilizando distintos instrumentos de valoración, asegurando la verificación de todos los instrumentos empleados. Idealmente, este análisis debería llevarse a cabo en un aula de manera presencial, permitiendo una observación detallada de cada una de las variables en la práctica para determinar si realmente se están implementando de forma efectiva. Asimismo, debe considerarse que los instrumentos utilizados (ECERS-R, ECERS-E, CLASS y NAEYC) fueron diseñados originalmente para evaluar la calidad educativa mediante observación directa del funcionamiento de las aulas y no para analizar textos normativos. Aunque sus indicadores representan estándares internacionales ampliamente aceptados sobre calidad e inclusión educativa, su aplicación al ámbito legislativo puede implicar la pérdida de aspectos relacionados con la implementación real de las prácticas docentes, la interacción espontánea entre profesorado y alumnado o las adaptaciones desarrolladas por los centros educativos más allá de lo establecido normativamente. En consecuencia, los resultados obtenidos deben interpretarse como una valoración del potencial inclusivo de la normativa y no como una evaluación del grado real de inclusión presente en las aulas.

5. Conclusión

El presente estudio permitió alcanzar el objetivo general de analizar el grado de adecuación de la legislación educativa madrileña a los principios de la inclusión. Asimismo, se cumplieron los tres objetivos específicos. En primer lugar, se identificaron, a partir de la

literatura científica, las principales dimensiones que caracterizan una educación inclusiva. En segundo lugar, se extrajeron indicadores concretos de buenas prácticas procedentes de referentes internacionales ampliamente utilizados (ECERS-R, ECERS-E, CLASS y NAEYC). Finalmente, el análisis documental permitió comprobar que la normativa madrileña presenta importantes desequilibrios entre áreas, mostrando un mayor desarrollo en aspectos relacionados con la evaluación diagnóstica y la coordinación con las familias, pero también importantes carencias en dimensiones esenciales como el lenguaje, la participación, las relaciones sociales y la provisión de apoyos dentro del aula ordinaria. Estos resultados ponen de manifiesto que, aunque la legislación incorpora algunos principios inclusivos, mantiene todavía elementos propios de un modelo asistencial y segregador que dificulta el desarrollo de prácticas plenamente inclusivas desde las primeras etapas educativas.

Desde una perspectiva aplicada, los hallazgos tienen implicaciones relevantes para la política educativa, al evidenciar la necesidad de revisar la normativa para favorecer modelos de apoyo dentro del aula ordinaria y reforzar aspectos relacionados con la interacción social, el lenguaje y la participación activa del alumnado. Del mismo modo, ofrecen orientaciones útiles para equipos directivos y docentes de las etapas iniciales del sistema educativo, quienes pueden utilizar los indicadores identificados como referencia para promover prácticas más inclusivas, incluso cuando la normativa no las desarrolla de forma explícita.

Finalmente, este trabajo abre nuevas líneas de investigación orientadas a contrastar la correspondencia entre la normativa y la práctica educativa real mediante estudios observacionales en centros escolares, así como a extender este tipo de análisis comparativo a otras comunidades autónomas y contextos internacionales. Desde el punto de vista práctico, los resultados pueden servir de guía para los equipos directivos y el profesorado en las etapas iniciales del sistema educativo en la revisión de sus proyectos educativos, favoreciendo la incorporación de medidas dirigidas a incrementar la participación, el uso funcional del lenguaje, el aprendizaje cooperativo y los apoyos en contextos naturales, incluso cuando dichas actuaciones no aparezcan desarrolladas de forma explícita en la normativa vigente.

Referencias

Carrera Morales, M., & Cueto González, I. R. (2026 *Un enfoque inclusivo en la atención a los trastornos del lenguaje escrito*. *Varela, 21*(60), 212–220. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2025.100551

Calleja-Reina, M., Luque, M. L., & Sotillo, M. (2026). Identificación de prácticas eficientes en comunicación inclusiva para personas con necesidades complejas de comunicación. *Revista de Investigación en Logopedia, 16*(1), e102934. https://doi.org/10.5209/rlog.102934

Chiroque-Pisconte, M. M. (2020). Niños con discapacidad: resiliencia y calidad de vida según la experiencia de los padres. *CASUS. Revista de Investigación y Casos En Salud*, *5*(2), 50–59. https://doi.org/10.35626/casus.2.2020.235

Curra, S. P., Byrne, S., & Lorenzo, M. Á. (2023). Perceiving the needs of families of children with autism spectrum disorder: Keys to the promotion of positive parenting from the educational field. *Revista de Investigacion En Educacion*, *21*(1), 62–79. https://doi.org/10.35869/reined.v21i1.4532

De La Torre González, B., & Martín, E. (2020). The educational response to students with autism spectrum disorder (ASD) in Spain: An unequal advance. *Revista Internacional de Educacion Para La Justicia Social*, *9*(1), 249–268. https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.1.012

De Rivera Romero, T. G., Fernández-Blázquez, M. L., Rueda, C. S., & Sarrionandia, G. E. (2022a). Inclusive Education of Students with ASD: A Systematic Review of the Research. In *Siglo Cero* (Vol. 53, Issue 1, pp. 115–135). University of Salamanca. https://doi.org/10.14201/scero2022531115135

Elizabeth Esparza-Choto, M. I., Felipe Jima-Pardo, Y. I., Domingo, S., & del Ecuador Sede Santo Domingo, C. (2021). *Asociación entre el conocimiento de docentes sobre arteterapia y el proceso de enseñanza-aprendizaje de inglés en niños con autismo Incidence of teachers' knowledge of art therapy in the teaching process-english learning in children with autism Associação entre o conhecimento dos professores sobre a arte-terapia e o processo de ensino-aprendizagem de inglês em crianças com autismo Ciencias de la educación Artículo de investigación*. *6*(5), 235–247. https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2651

Espejo Aucancela, E. S., & Saona Lozano, R. V. (2025). La educación inclusiva frente a las dificultades del lenguaje en estudiantes de Educación General Básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 9*(5), 10708–10733. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20359

Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (2005). *ECERS-R: Escala de clasificación del entorno en la educación infantil. TEA Ediciones.*

Hernández, C., Márquez, H., & Martínez, F. (2015). Propuesta tecnológica para el mejoramiento de la educación y la inclusión social en los niños sordos. *Formacion Universitaria*, *8*(6), 107–120. https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000600013

Hiller, R. M., Young, R. L., & Weber, N. (2014). Sex Differences in Autism Spectrum Disorder based on DSM-5 Criteria: Evidence from Clinician and Teacher Reporting. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *42*(8), 1381–1393. https://doi.org/10.1007/s10802-014-9881-x

Hogan, A., Knez, N., & Kahng, S. (2015). Evaluating the use of behavioral skills training to improve school staffs' implementation of behavior intervention plans. *Journal of Behavioral Education*, *24*, 242–254. https://doi.org/10.1007/s10864-014-9213-9

León Aguado Díaz, A., & Ángeles Alcedo Rodríguez Benito Arias Martínez, M. (2000). Cambio de actitudes hacia la discapacidad con escolares de Primaria. In *Psicothema* (Vol. 20). Wurst y Wolford. www.psicothema.com

McWilliam, R. A. (2015). Future of Early Intervention with infants and toddlers for whom typical experiences are not effective. *Remedial and Special Education*, *36*(1), 33–38.

Monfort, M., & Juarez, A. (2015). *Leer para hablar: la adquisición del lenguaje escrito en niños con alteraciones del desarrollo y/o del lenguaje oral.* (Ediciones Entha).

Muñoz, J., Bringas, J., León, M., Encinas, I., & Silva, L. (2021). Talk Me: Customizable SAAC Software For Children With Autism Spectrum Disorder. *Inclusive Technology and Education (CONTIE)*, 116–125. https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2302172

National Association for the Education of Young Children. (2022). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (4th ed.). NAEYC.

Muiño Tato, A., & López-Bueno, H. (2026). *Dispositivos electrónicos para una comunicación eficaz en niños con trastorno del espectro autista y sus madres: Un estudio piloto*. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 46*(1), 100551. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2025.100551

Palacios Saavedra, M. (2023). Competencias sociales para una vida inclusiva: El rol de las comunidades de aprendizaje. *Revista Hojas y Hablas, 24*, 124–131. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9453316

Pereira, M. del M. B., Pérez-Izaguirre, E., & Apaolaza-Llorente, D. (2019). Systems of Augmentative and Alternative Communication (SAACs) in Spain: A systematic review of the educational practices conducted in the last decade. In *Social Sciences* (Vol. 8, Issue 1). MDPI AG. https://doi.org/10.3390/socsci8010015

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2014). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS): Manual de Pre-K (Versión en español)*. TEA Ediciones.

Portillo, G., Muiño, A., & Pozo, P. (2025). Factores asociados con el estrés en madres con hijos con trastorno de desarrollo del lenguaje: un estudio piloto. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *45*(4). https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2025.100540

Purcell, M. L., Turnbull, A., & Jackson, C. W. (2006). Linking early childhood inclusion and family quality of life: Current literature and future directions. *Young Exceptional Children*, *9*(3), 10–19. https://doi.org/10.1177/109625060600900302

Rodriguez, C. (2004). Sobre el concepto de discapacidad. Una revisión de las propuestas de la OMS. *Auditio*. https://doi.org/10.51445/sja.auditio.vol2.2004.0030

Sa'adah. A, & Junaidi, R. A. (2021). Implementation of TEACCH in Learning for Students with Autism Spectrum Disorders in Special School . *Journal of Disability* , *1*(2), 45–56. https://doi.org/10.20961/jod.v1i2.59927

Schalock, R. L. , et al. (2002). The concept of quality of life: A foundation for special education. *The Journal of Special Education*, *36*(2), 120–130. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2003.00558.x

Sylva, K., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2010). *ECERS-E: Escala de evaluación curricular en Educación Infantil*. Morata.

Ullán Egido, A., & Fernández-Baza, N. (2024). Intervención en un caso con dificultades en el desarrollo y adquisición del lenguaje involucrando activamente a los padres. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, *44*(2). https://doi.org/10.1016/J.RLFA.2023.100336

Vila, E., Schroeder, K., Roselló, J., & Hinzen, W. (2016). Aproximación al lenguaje en el trastorno del espectro autista. *Psicopatología. Salud Mental*, *27*, 83–90.

Wang, Y., Xiao, L., Chen, R. Sen, Chen, C., Xun, G. L., Lu, X. Z., Shen, Y. D., Wu, R. R., Xia, K., Zhao, J. P., & Ou, J. J. (2018). Social impairment of children with autism spectrum disorder affects parental quality of life in different ways. *Psychiatry Research*, *266*, 168–174. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.05.057

Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*(1), 11–29. https://doi.org/10.1007/BF01531288