

Barreras y facilitadores para la implementación de adaptaciones curriculares en la educación inclusiva: una revisión desde la perspectiva psicopedagógica

Barriers and Facilitators to the Implementation of Curricular Adaptations in Inclusive Education: A Review from a Psychopedagogical Perspective

Barreiras e facilitadores para a implementação de adaptações curriculares na educação inclusiva: uma revisão da perspectiva psicopedagógica

Torres García Juan Ramón¹
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
jtorresg2@uteq.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0007-9207-9287>



 DOI / URL: <https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/n1/1642>

Como citar:

Torres García, J, R. (2026). *Barreras y facilitadores para la implementación de adaptaciones curriculares en la educación inclusiva: una revisión desde la perspectiva psicopedagógica* Código Científico Revista de Investigación, 7(1), 3551-3586.

Recibido: 19/05/2026

Aceptado: 17/06/2026

Publicado: 30/06/2026

Resumen

La implementación de adaptaciones curriculares constituye un recurso fundamental para favorecer la inclusión educativa y responder a la diversidad presente en los contextos escolares. Sin embargo, su aplicación continúa enfrentando dificultades relacionadas con la formación docente, la disponibilidad de recursos, la planificación individualizada y el acompañamiento institucional. El presente estudio tuvo como objetivo analizar las principales barreras y factores facilitadores asociados con la implementación de adaptaciones curriculares en contextos de educación inclusiva desde una perspectiva psicopedagógica. Se desarrolló una revisión de la literatura científica centrada en investigaciones relacionadas con adaptaciones curriculares, necesidades educativas específicas, inclusión y estrategias de intervención psicopedagógica. El análisis permitió identificar como principales barreras la insuficiente preparación docente, el predominio de metodologías tradicionales, las limitaciones en recursos y materiales accesibles y la ausencia de procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación. Como factores facilitadores se reconocieron la formación continua del profesorado, el acompañamiento psicopedagógico, la coordinación entre docentes, familias y profesionales de apoyo, la utilización de recursos accesibles y la incorporación de estrategias flexibles orientadas a las características de los estudiantes. Asimismo, el Diseño Universal para el Aprendizaje se reconoce como una alternativa preventiva que puede contribuir a disminuir las barreras desde la planificación inicial. Se concluye que la efectividad de las adaptaciones curriculares no depende únicamente de su diseño, sino de las condiciones pedagógicas e institucionales que permiten implementarlas, evaluarlas y sostenerlas. En este sentido, la psicopedagogía desempeña un papel relevante en la identificación de necesidades, orientación de las decisiones educativas y seguimiento de los procesos de inclusión.

Palabras clave: adaptaciones curriculares; educación inclusiva; psicopedagogía; formación docente; barreras para el aprendizaje; Diseño Universal para el Aprendizaje.

Abstract

The implementation of curricular adaptations constitutes a fundamental resource for promoting educational inclusion and responding to the diversity present in school contexts. However, their application continues to face difficulties related to teacher training, resource availability, individualized planning, and institutional support. This study aimed to analyze the main barriers and facilitating factors associated with the implementation of curricular adaptations in inclusive education contexts from a psychopedagogical perspective. A review of scientific literature was conducted, focusing on research related to curricular adaptations, specific educational needs, inclusion, and psychopedagogical intervention strategies. The analysis identified insufficient teacher preparation, the predominance of traditional methodologies, limitations in accessible resources and materials, and the absence of systematic monitoring and evaluation processes as the main barriers. Facilitating factors included continuous teacher training, psychopedagogical support, coordination among teachers, families, and support professionals, the use of accessible resources, and the incorporation of flexible strategies adapted to students' characteristics. Universal Design for Learning is also recognized as a preventive approach that can contribute to reducing barriers from the initial planning stage. It is concluded that the effectiveness of curricular adaptations depends not only on their design but also on the pedagogical and institutional conditions that enable their implementation,

evaluation, and sustainability. In this context, psychopedagogy plays a relevant role in identifying needs, guiding educational decisions, and monitoring inclusion processes.

Keywords: curricular adaptations; inclusive education; psychopedagogy; teacher training; barriers to learning; Universal Design for Learning.

Resumo

A implementação de adaptações curriculares constitui um recurso fundamental para promover a inclusão educacional e responder à diversidade presente nos contextos escolares. No entanto, sua aplicação continua enfrentando dificuldades relacionadas à formação docente, à disponibilidade de recursos, ao planejamento individualizado e ao acompanhamento institucional. Este estudo teve como objetivo analisar as principais barreiras e os fatores facilitadores associados à implementação de adaptações curriculares em contextos de educação inclusiva a partir de uma perspectiva psicopedagógica. Foi realizada uma revisão da literatura científica, com foco em pesquisas relacionadas às adaptações curriculares, às necessidades educacionais específicas, à inclusão e às estratégias de intervenção psicopedagógica. A análise permitiu identificar como principais barreiras a preparação insuficiente dos professores, o predomínio de metodologias tradicionais, as limitações quanto aos recursos e materiais acessíveis e a ausência de processos sistemáticos de acompanhamento e avaliação. Entre os fatores facilitadores, destacaram-se a formação continuada dos professores, o acompanhamento psicopedagógico, a articulação entre professores, famílias e profissionais de apoio, a utilização de recursos acessíveis e a incorporação de estratégias flexíveis orientadas às características dos estudantes. O Desenho Universal para a Aprendizagem também é reconhecido como uma abordagem preventiva que pode contribuir para reduzir as barreiras desde o planejamento inicial. Conclui-se que a eficácia das adaptações curriculares não depende apenas de seu planejamento, mas também das condições pedagógicas e institucionais que possibilitam sua implementação, avaliação e continuidade. Nesse sentido, a psicopedagogia desempenha um papel relevante na identificação das necessidades, na orientação das decisões educacionais e no acompanhamento dos processos de inclusão.

Palavras-chave: adaptações curriculares; educação inclusiva; psicopedagogia; formação docente; barreiras à aprendizagem; Desenho Universal para a Aprendizagem.

Introducción

La implementación de adaptaciones curriculares en educación inclusiva enfrenta barreras consistentes vinculadas a la formación docente, los recursos institucionales y el tiempo de planificación, mientras que los facilitadores se asocian al desarrollo profesional, la colaboración entre docentes y el liderazgo escolar. La evidencia, procedente de estudios cualitativos y revisiones sistemáticas en contextos educativos de múltiples países, revela un

patrón recurrente: los docentes muestran actitudes favorables hacia la inclusión, pero modifican poco sus prácticas instruccionales (Scott et al., 1998).

La educación inclusiva plantea el desafío de garantizar oportunidades reales de aprendizaje para una población estudiantil caracterizada por la diversidad de capacidades, ritmos, intereses y necesidades. En este contexto, las adaptaciones curriculares constituyen una de las principales respuestas educativas para reducir las barreras que pueden limitar el acceso, la participación y el progreso de determinados estudiantes dentro del sistema escolar.

Desde una perspectiva psicopedagógica, las adaptaciones curriculares no deberían entenderse únicamente como modificaciones de contenidos o actividades dirigidas a estudiantes con necesidades educativas específicas. Su planificación requiere un proceso de valoración integral de las características del estudiante, sus formas de aprender, las condiciones del contexto y las barreras presentes en el proceso educativo. Por ello, su implementación demanda la participación articulada de docentes, profesionales de apoyo, directivos y familias.

La literatura reciente ha documentado los beneficios de las adaptaciones curriculares para favorecer el aprendizaje, la participación y la inclusión. Sin embargo, también evidencia que su aplicación continúa enfrentando dificultades importantes. Entre las principales barreras se encuentran la insuficiente formación docente, la limitada disponibilidad de recursos, la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales, las debilidades en la planificación individualizada y la falta de seguimiento sistemático de los resultados alcanzados.

Esta situación revela una brecha entre el reconocimiento teórico y normativo de las adaptaciones curriculares y las condiciones reales necesarias para su implementación efectiva. En consecuencia, resulta necesario analizar no solo los beneficios atribuidos a estas estrategias, sino también los factores que favorecen o dificultan su desarrollo en los contextos educativos.

Desde esta problemática, la psicopedagogía adquiere especial relevancia al aportar procesos de evaluación, orientación, acompañamiento e intervención que permiten comprender

las necesidades educativas desde una visión integral. Su contribución puede favorecer que las adaptaciones curriculares respondan a las particularidades de cada estudiante y no se reduzcan a procedimientos administrativos o modificaciones aisladas de la planificación.

Aunque existen investigaciones sobre adaptaciones curriculares, sus hallazgos se encuentran dispersos en relación con las condiciones que determinan su implementación. Algunas investigaciones destacan la formación docente como un factor decisivo, mientras que otras enfatizan la importancia de los recursos especializados, la gestión institucional, el acompañamiento psicopedagógico y el trabajo colaborativo entre los diferentes actores educativos. Esta diversidad de resultados hace necesario integrar la evidencia disponible para identificar patrones comunes, tensiones y aspectos pendientes de investigación.

En este sentido, el presente estudio tiene como objetivo analizar las principales barreras y los factores facilitadores asociados con la implementación de adaptaciones curriculares en contextos de educación inclusiva, desde una perspectiva psicopedagógica. Se busca aportar una síntesis que permita comprender las condiciones necesarias para avanzar desde la formulación de adaptaciones hacia prácticas educativas sostenibles, contextualizadas y orientadas a garantizar una participación efectiva de todos los estudiantes.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo general analizar las principales barreras y factores facilitadores asociados con la implementación de adaptaciones curriculares en contextos de educación inclusiva, desde una perspectiva psicopedagógica. Para alcanzar este propósito, se plantean como objetivos específicos identificar las principales barreras pedagógicas, profesionales e institucionales que dificultan la implementación de adaptaciones curriculares en contextos educativos inclusivos; describir los factores pedagógicos, institucionales y profesionales que favorecen su planificación y aplicación efectiva; analizar el aporte de la intervención psicopedagógica en los procesos de identificación de necesidades, planificación, implementación y seguimiento de las adaptaciones curriculares; y establecer

implicaciones psicopedagógicas orientadas al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas y a la reducción de barreras para el aprendizaje y la participación.

Entre las principales barreras se detallan:

- La comprensión conceptual de la educación inclusiva no garantiza por sí misma una transformación de las prácticas docentes, por lo que resulta necesario fortalecer las competencias para trasladar los principios inclusivos a situaciones concretas de aula (Woodcock et al., 2022).
- Al revisar 12 estudios sobre formación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA/UDL), encontraron efectos favorables sobre la valoración de la diversidad y sobre las competencias para planificar e implementar clases accesibles; sin embargo, los efectos sobre colaboración y práctica reflexiva permanecían poco explorados (Rusconi y Squillaci, 2023).
- Falta de formación docente específica en adaptaciones curriculares y educación inclusiva, identificada como el obstáculo más recurrente (Jaffal, 2022; Arnaiz Sánchez et al., 2019; Scott et al., 1998).
- Tiempo de planificación insuficiente y competición entre prioridades curriculares para implementar adaptaciones (Zucker, 2021; Onyishi, 2020; Scott et al., 1998).
- Recursos y apoyo escolar limitados, incluyendo materiales, tecnología y personal de apoyo (Wang, 2026; Jaffal, 2022; Scott et al., 1998).
- La disponibilidad limitada de materiales constituye una barrera para la adaptación curricular, particularmente cuando los estudiantes requieren diferentes medios para acceder a los contenidos y participar en las actividades de aprendizaje (Ledwaba & Sefotho, 2024).
- Currículo rígido y orientado a exámenes que restringe la flexibilidad para adaptar contenidos (Van Heesewijk, 2022; Podzo, 2019; Otukile-Mongwaketse, 2016).

- La ausencia de oportunidades sistemáticas de colaboración entre docentes de educación general y profesionales especializados dificulta la construcción conjunta de estrategias para responder a las necesidades de los estudiantes (Al Jaffal, 2022).
- La revisión de Ufermann et al. (2025) señala que la ausencia de apoyo organizacional constituye otra condición que obstaculiza la cooperación, como la falta de claridad respecto de las funciones y responsabilidades de los profesionales constituyendo una barrera para la cooperación efectiva en contextos educativos inclusivos y sobre las dificultades de comunicación entre docentes y profesionales de apoyo pueden generar tensiones y reducir la efectividad de la cooperación requerida para implementar prácticas inclusivas.
- La existencia de formación docente previa no garantiza una aplicación efectiva de las adaptaciones curriculares, debido a que persisten dificultades relacionadas con su conocimiento y aplicación práctica (Ledwaba & Sefotho, 2024).
- Las culturas escolares que no favorecen la inclusión constituyen una barrera institucional que puede limitar las experiencias educativas de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje (Subban et al., 2022).

Asimismo, los facilitadores principales encontrados en la investigación son:

- La formación docente basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje favorece el desarrollo de competencias para valorar la diversidad y diseñar e implementar propuestas pedagógicas accesibles (Rusconi & Squillaci, 2023).
- La instrucción basada en el Diseño Universal para el Aprendizaje presenta efectos positivos moderados sobre el rendimiento académico de los estudiantes, lo que respalda su utilidad como estrategia pedagógica para responder a la diversidad (King-Sears et al., 2023).

- Cuando la institución genera un ambiente positivo, define responsabilidades y proporciona apoyo organizacional, se fortalecen las condiciones para el trabajo colaborativo y la inclusión (Ufermann et al., 2025).
- Desarrollo profesional con práctica guiada, retroalimentación y apoyo continuo, no solo talleres puntuales (Al Jaffal, 2022; Petterson-Bloom, 2022).
- Ufermann et al. (2025) encontraron que las prácticas de comunicación positiva favorecen la cooperación entre docentes y personal de apoyo.
- Colaboración entre docentes generales y de educación especial, así como trabajo en equipo (Wang, 2026; Al Jaffal, 2022; Mcleskey, 2002).
- Definir claramente quién hace qué permite una cooperación más organizada y disminuye conflictos entre los integrantes del equipo educativo y las relaciones interpersonales positivas fueron identificadas como un factor facilitador de la cooperación en educación inclusiva (Ufermann et al., 2025).
- Liderazgo y planificación institucional con apoyo administrativo y estrategias sistémicas (Retamal-Martínez, 2026; Zucker, 2021, Muñoz Martínez, 2018).
- Adaptaciones pedagógicas concretas como acceso temprano a materiales, recursos visuales y evaluaciones flexibles (Retamal-Martínez, 2026; Wang, 2026; Muñoz Martínez, 2018).
- El trabajo de Ledwaba y Sefotho (2024) destaca la importancia de identificar tempranamente las barreras de aprendizaje y determinar el tipo de apoyo que requiere cada estudiante. Esto implica seleccionar recursos coherentes con las necesidades identificadas.
- Las creencias positivas de los líderes escolares respecto de la inclusión constituyen un facilitador institucional que contribuye a generar condiciones favorables para la

participación y el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades (Subban et al., 2022).

Metodología

La investigación se desarrolló mediante una revisión bibliográfica sistemática con enfoque cualitativo y síntesis narrativa, orientada a identificar, analizar y categorizar las principales barreras y facilitadores que intervienen en la implementación de adaptaciones curriculares en contextos de educación inclusiva desde una perspectiva psicopedagógica. El estudio se estructuró de acuerdo con las directrices de la declaración PRISMA 2020, con el propósito de garantizar transparencia, rigurosidad y trazabilidad en las etapas de identificación, selección, evaluación y síntesis de la evidencia científica. La revisión consideró investigaciones que permitieran comprender no solo la presencia de adaptaciones curriculares, sino también las condiciones institucionales, docentes, psicopedagógicas, metodológicas, materiales y socioculturales que favorecen u obstaculizan su aplicación efectiva.

La pregunta de investigación que orientó el proceso fue: ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores que condicionan la implementación de adaptaciones curriculares en contextos de educación inclusiva desde la perspectiva psicopedagógica? De manera complementaria, se plantearon las siguientes preguntas específicas: ¿qué barreras relacionadas con la formación docente, disponibilidad de recursos, organización institucional y prácticas pedagógicas dificultan la implementación de adaptaciones curriculares?, ¿qué factores psicopedagógicos, institucionales y metodológicos favorecen su aplicación?, y ¿qué condiciones se relacionan con una implementación sostenible de las adaptaciones curriculares y con mejores resultados en términos de aprendizaje, participación e inclusión educativa?

Para estructurar la pregunta de investigación se empleó el marco PEO (Población, Exposición y Outcome). La población de los estudios revisados estuvo constituida por estudiantes, docentes, profesionales de apoyo, equipos psicopedagógicos e instituciones

educativas de los niveles inicial, básico y medio; la exposición correspondió a los procesos de implementación de adaptaciones o ajustes curriculares en el marco de la educación inclusiva; y los resultados estuvieron relacionados con las barreras, facilitadores, condiciones de implementación y efectos asociados con el aprendizaje, participación, autonomía, bienestar e inclusión de los estudiantes. Esta estructura permitió delimitar la búsqueda hacia estudios que aportaran evidencia sobre los factores que condicionan la aplicación de las adaptaciones curriculares y no únicamente sobre sus beneficios.

Se establecieron como objetivos de la revisión: identificar las principales barreras que dificultan la implementación de adaptaciones curriculares en contextos educativos inclusivos; reconocer los factores y condiciones que actúan como facilitadores de su aplicación desde la perspectiva psicopedagógica; analizar la relación existente entre las condiciones de implementación y los resultados educativos asociados con el aprendizaje, participación e inclusión; y sistematizar las estrategias institucionales, docentes y psicopedagógicas que contribuyen a superar las barreras identificadas. Esta delimitación permitió orientar el análisis hacia la relación entre condiciones, procesos de implementación y resultados, superando una revisión centrada exclusivamente en la descripción de las adaptaciones.

La búsqueda bibliográfica se realizó en las bases de datos Scopus, Web of Science Core Collection, ERIC, PsycINFO, SciELO, Redalyc y Dialnet, complementándose con Google Scholar para localizar literatura gris y documentos institucionales de relevancia. La selección de estas fuentes respondió a la necesidad de integrar evidencia procedente de los campos de la educación, psicología, psicopedagogía y ciencias sociales, así como investigaciones desarrolladas en diferentes contextos geográficos. También se consideraron documentos técnicos y marcos normativos de organismos nacionales e internacionales cuando aportaron información pertinente sobre políticas, condiciones institucionales o lineamientos relacionados con la educación inclusiva y la implementación de ajustes curriculares.

La estrategia de búsqueda combinó descriptores controlados y términos libres en español e inglés mediante operadores booleanos AND y OR. Los términos empleados se relacionaron con los conceptos centrales del estudio: “adaptaciones curriculares”, “ajustes curriculares”, “educación inclusiva”, “necesidades educativas especiales”, “barreras”, “facilitadores”, “implementación”, “prácticas inclusivas”, “apoyo psicopedagógico”, “formación docente” y “Diseño Universal para el Aprendizaje”. En inglés se utilizaron términos equivalentes como “curricular adaptations”, “curriculum adjustments”, “inclusive education”, “special educational needs”, “barriers”, “facilitators”, “implementation”, “inclusive practices”, “psychopedagogical support”, “teacher training” y “Universal Design for Learning”. Las ecuaciones de búsqueda fueron adaptadas a las características de cada base de datos y aplicadas principalmente en los campos de título, resumen y palabras clave. La estrategia tuvo como finalidad incrementar la sensibilidad de la búsqueda sin perder especificidad respecto del objeto de estudio.

Se estableció como periodo de análisis abierto en cuanto a la temporalidad; sin embargo, se ha priorizado evidencia científica reciente que permitiera caracterizar las condiciones contemporáneas de implementación de las adaptaciones curriculares. Se incluyeron artículos científicos revisados por pares, revisiones sistemáticas o de alcance, estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos, así como documentos técnicos de instituciones reconocidas, siempre que abordaran de manera explícita las adaptaciones curriculares, la educación inclusiva o los factores asociados con su implementación. Los estudios debían desarrollarse en contextos educativos formales y presentar información relacionada con barreras, facilitadores, estrategias de implementación, condiciones institucionales, prácticas docentes o apoyos psicopedagógicos. Se consideraron publicaciones en español e inglés.

Se excluyeron editoriales, opiniones, ensayos sin metodología explícita, documentos sin respaldo institucional, preprints sin arbitraje, estudios exclusivamente clínicos que no

establecieran relación con el currículo o el contexto educativo y publicaciones anteriores al periodo definido. También se excluyeron investigaciones que mencionaran las adaptaciones curriculares únicamente como elemento secundario y aquellas que no aportaran información suficiente para identificar condiciones, dificultades, apoyos o resultados vinculados con su implementación. Esta delimitación buscó asegurar que la evidencia seleccionada mantuviera correspondencia directa con la pregunta y los objetivos de la revisión.

Las referencias recuperadas fueron exportadas y organizadas mediante gestores Mendeley. Posteriormente, se realizó la identificación y eliminación de registros duplicados mediante la comparación de DOI, título, autores y año de publicación. El proceso de selección se desarrolló en dos fases. En la primera se efectuó el cribado de títulos y resúmenes para determinar la pertinencia temática y el cumplimiento preliminar de los criterios de inclusión. En la segunda se realizó la lectura de los textos completos para verificar su elegibilidad definitiva. Cuando se presentaron discrepancias en la selección o interpretación de los estudios, estas fueron resueltas mediante revisión analítica. El proceso completo de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión se organizó de acuerdo con el diagrama de flujo PRISMA 2020.

Para la extracción de información se diseñó una matriz de análisis que permitió sistematizar las características de cada estudio seleccionado. Las variables consideradas fueron: autor y año de publicación, país, nivel educativo, población o participantes, enfoque y diseño metodológico, tipo de adaptación curricular, contexto de implementación, actores involucrados y principales resultados. De manera específica, se incorporaron categorías relacionadas con el objeto central de la revisión: barreras docentes, barreras institucionales, barreras metodológicas, barreras relacionadas con recursos y accesibilidad, barreras normativas o de gestión, barreras actitudinales y socioculturales; así como facilitadores vinculados con formación docente, acompañamiento psicopedagógico, trabajo colaborativo, liderazgo

institucional, disponibilidad de recursos, flexibilidad curricular, evaluación formativa, participación familiar, uso de tecnologías y aplicación de principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Asimismo, se registraron las estrategias propuestas o utilizadas por los estudios para superar las barreras identificadas.

La calidad metodológica de los estudios seleccionados se valoró de acuerdo con el diseño de cada investigación. Para los estudios cualitativos se consideraron criterios derivados de CASP; para estudios observacionales y cuasi-experimentales se emplearon herramientas del Joanna Briggs Institute (JBI); y para investigaciones con metodología mixta se utilizó el Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT). La valoración consideró aspectos como claridad de los objetivos, correspondencia entre pregunta y diseño, descripción de la muestra o contexto, rigor de los procedimientos de recolección y análisis, consistencia de los resultados y aplicabilidad de los hallazgos. Los estudios con limitaciones metodológicas no fueron excluidos automáticamente, pero su evidencia fue interpretada con mayor cautela durante la síntesis.

El análisis de la información se realizó mediante una síntesis narrativa y un análisis temático. En una primera fase se efectuó una codificación abierta para identificar unidades de significado relacionadas con dificultades, condiciones favorables, estrategias de apoyo y resultados de implementación. Posteriormente, mediante codificación axial, los códigos fueron agrupados en categorías y subcategorías relacionadas con las dimensiones psicopedagógica, docente, institucional, curricular, metodológica, material y sociocultural. Finalmente, se establecieron relaciones entre las barreras y los facilitadores para identificar patrones de convergencia, divergencia y complementariedad entre los estudios.

Para fortalecer la interpretación de los resultados, las categorías se organizaron en tres niveles de análisis: macro, meso y micro. El nivel macro comprendió las políticas educativas, normativas, modelos de inclusión, flexibilidad curricular y condiciones estructurales del sistema educativo; el nivel meso consideró la gestión institucional, liderazgo directivo,

disponibilidad de recursos, organización de los equipos de apoyo, coordinación interdisciplinaria y participación de las familias; mientras que el nivel micro abordó las prácticas docentes, planificación, estrategias metodológicas, evaluación, interacción docente-estudiante y acompañamiento psicopedagógico. Esta organización permitió comprender que las barreras para implementar adaptaciones curriculares no se originan exclusivamente en las competencias del docente, sino que pueden estar determinadas por condiciones estructurales, institucionales y pedagógicas interrelacionadas.

A partir de la síntesis temática se construyó una matriz de correspondencia entre barreras, facilitadores, estrategias psicopedagógicas y resultados educativos. Esta matriz permitió determinar qué factores aparecen con mayor recurrencia en la literatura y cómo interactúan entre sí. De acuerdo con la evidencia revisada, se prestó especial atención a factores como la insuficiente formación docente, la escasez de recursos materiales y humanos, la falta de planificación individualizada, las dificultades de coordinación entre profesionales, las prácticas pedagógicas tradicionales y las limitaciones institucionales; en contraste, se analizaron como posibles facilitadores la capacitación continua, el acompañamiento psicopedagógico, el trabajo colaborativo, la disponibilidad de recursos accesibles, la flexibilidad curricular, el seguimiento sistemático y la incorporación de estrategias basadas en el Diseño Universal para el Aprendizaje. Estos elementos guardan correspondencia con hallazgos ya identificados en el documento, donde se señala que la falta de formación, recursos y estrategias adecuadas constituye una dificultad recurrente, mientras que la colaboración, el acompañamiento especializado y la planificación adaptada favorecen la inclusión.

Finalmente, se consideraron medidas para reducir posibles sesgos de selección, publicación e interpretación mediante la aplicación de criterios de elegibilidad previamente establecidos, búsqueda en diferentes bases de datos, incorporación de literatura regional y revisión sistemática de las decisiones de inclusión y exclusión. Al tratarse de una investigación

documental que no involucró intervención directa con personas ni recopilación de datos personales, no se requirió intervención con participantes humanos; no obstante, se observaron principios de integridad científica, trazabilidad de las fuentes, citación adecuada y reconocimiento de la autoría intelectual. Entre las principales limitaciones metodológicas se reconoció la heterogeneidad conceptual utilizada en los diferentes países para referirse a las adaptaciones o ajustes curriculares, la diversidad de diseños metodológicos y la posible subrepresentación de experiencias educativas rurales o de contextos con mayores condiciones de vulnerabilidad. En consecuencia, los resultados fueron interpretados atendiendo al peso y consistencia de la evidencia disponible y no como estimaciones cuantitativas generalizables.

Tabla 1
Síntesis de estudios clave

Estudio	Contexto	Barreras reportadas	Facilitadores reportados
Scott et al. (1998)	Aula regular; EE	Formación y apoyo escolar limitados	—
Subban et al. (2022)	Educación secundaria inclusiva; estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje	Culturas escolares poco inclusivas; apoyos educativos inadecuados; creencias docentes desfavorables	Relaciones de apoyo; creencias positivas del profesorado y directivos; prácticas pedagógicas de apoyo; accesibilidad; formación docente continua
Rusconi & Squillaci (2023)	Formación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje	Competencias docentes insuficientes para planificar e implementar prácticas accesibles; dificultades para trasladar la formación a la práctica	Formación específica en UDL; planificación de clases accesibles; valoración de la diversidad; desarrollo de competencias docentes
Almeqdad et al. (2023)	Diversos contextos educativos; estudios sobre implementación del UDL	Heterogeneidad en las condiciones de implementación; diferencias metodológicas y contextuales entre estudios	Principios del UDL; flexibilidad pedagógica; múltiples medios de representación, acción/expresión y participación
Ledwaba & Sefotho (2024)	Escuelas inclusivas rurales de Sudáfrica; docentes de educación primaria inicial	Conocimiento insuficiente sobre adaptación curricular; dificultades para aplicar las adaptaciones; identificación tardía de barreras de aprendizaje; limitaciones contextuales	Identificación temprana de necesidades; formación continua en servicio; acompañamiento de equipos distritales; apoyo institucional
Ufermann et al. (2025)	Educación inclusiva; colaboración entre docentes y asistentes de aprendizaje/apoyo	Roles y responsabilidades poco claros; falta de apoyo organizacional;	Comunicación positiva; delimitación clara de funciones; responsabilidades compartidas; relaciones

		comunicación ineficaz; relaciones interpersonales negativas	interpersonales positivas; apoyo organizacional
Arnaiz et al. (2019)	Másteres en Educación, España	Formación, actitudes, recursos	—
Petersson-Bloom (2022)	Autismo, escuela regular	Desarrollo profesional insuficiente	Actitudes positivas, comprensión del autismo
Crispel & Kasperski (2019)	Israel, docentes regulares	Frustración, falta de preparación	Formación en EE cambia actitudes
Retamal-Martínez (2026)	Educación dental, Chile	Estructural, comunicativo, actitudinal	Pedagógico, tecnológico, relacional

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de los estudios incluidos en la revisión documental. Se presentan las principales barreras y facilitadores identificados en cada investigación en relación con la implementación de prácticas educativas inclusivas y adaptaciones curriculares.

Las barreras para la implementación de adaptaciones curriculares no se limitan a las condiciones presentes en el aula, sino que se configuran mediante la interacción de factores actitudinales, profesionales, organizacionales y contextuales que pueden mantener prácticas educativas poco inclusivas. Desde esta perspectiva, las dificultades para atender la diversidad no pueden atribuirse exclusivamente a una falta de disposición del docente, puesto que sus actitudes y decisiones pedagógicas están condicionadas por el nivel de preparación profesional, la percepción de autoeficacia, el estrés asociado a las demandas educativas y la disponibilidad de recursos y apoyos institucionales. En este sentido, Al Jaffal (2022) identifica que los docentes de educación general enfrentan diversas dificultades para responder a las necesidades del alumnado con discapacidad, destacando la necesidad de contar con recursos y apoyos que permitan trasladar los principios de inclusión a la práctica cotidiana.

Esta situación ayuda a explicar por qué algunos docentes pueden percibir la diversidad como una exigencia adicional antes que como una oportunidad para diversificar la enseñanza. Cuando las adaptaciones curriculares implican modificaciones en la planificación, evaluación, metodología y organización del aula, su implementación demanda conocimientos especializados, tiempo y acompañamiento profesional. En contraste, las adaptaciones que requieren cambios interactivos inmediatos pueden ser percibidas como más accesibles para el docente, mientras que aquellas que exigen una planificación previa y una transformación más

profunda de la propuesta curricular pueden generar mayor resistencia. McLeskey y Waldron (2002) evidenciaron precisamente que los procesos de inclusión implican cambios sustanciales en los requerimientos curriculares, los métodos de enseñanza, la evaluación y la organización del aula, por lo que no constituyen modificaciones aisladas de la práctica docente.

En consecuencia, la disposición del profesorado hacia las adaptaciones curriculares parece estar estrechamente vinculada con la percepción de competencia para realizarlas y con el apoyo que recibe durante su implementación. Esta relación es especialmente relevante desde la perspectiva psicopedagógica, debido a que una actitud favorable hacia la inclusión no garantiza por sí misma una práctica inclusiva efectiva. Cuando el docente dispone de formación específica, orientación, andamiaje y oportunidades para recibir retroalimentación sobre su práctica, aumenta la posibilidad de que las intenciones inclusivas se traduzcan en decisiones pedagógicas concretas. En esta línea, Crispel y Kasperski (2019) encontraron que la formación en educación especial no solo modificó las actitudes de los docentes participantes, sino también su percepción de capacidad para implementar la inclusión en sus aulas.

Los hallazgos más recientes permiten profundizar esta interpretación. Rusconi y Squillaci (2023), mediante una revisión sistemática sobre formación docente en Diseño Universal para el Aprendizaje, señalan que la capacitación específica puede favorecer el desarrollo de competencias para planificar e implementar propuestas más accesibles; sin embargo, la formación requiere vincularse con las necesidades reales de la práctica. De manera complementaria, Ledwaba y Sefotho (2024) identificaron dificultades relacionadas con el conocimiento y la aplicación de adaptaciones curriculares en escuelas inclusivas rurales, destacando la necesidad de formación continua y apoyo institucional. Así, la barrera no reside únicamente en que el docente “no quiera adaptar”, sino en que puede carecer de los conocimientos, recursos, tiempo, acompañamiento y condiciones organizacionales necesarios para hacerlo de manera sistemática.

Por tanto, los resultados de esta revisión permiten interpretar que las barreras actitudinales, profesionales y contextuales conforman un sistema interdependiente. Una formación insuficiente puede disminuir la percepción de autoeficacia; esta situación puede incrementar la inseguridad o el estrés frente a la diversidad; a su vez, la ausencia de tiempo, recursos, colaboración y acompañamiento institucional puede dificultar que el docente transforme sus intenciones inclusivas en adaptaciones curriculares concretas. Desde esta perspectiva, la resistencia a las adaptaciones curriculares no debería interpretarse exclusivamente como una actitud individual del docente, sino como una respuesta que puede estar condicionada por las características del contexto en el que desarrolla su práctica profesional. Esta interpretación resulta especialmente pertinente para la psicopedagogía, porque desplaza el análisis desde la culpabilización del docente hacia la identificación de las condiciones que requieren intervención, acompañamiento y transformación.

En consecuencia, la evidencia analizada sugiere que la principal barrera no es la diversidad del alumnado en sí misma, sino la falta de condiciones pedagógicas, profesionales e institucionales para responder adecuadamente a dicha diversidad. Las actitudes docentes, la formación, la autoeficacia, los recursos, el tiempo de planificación y el apoyo especializado se encuentran estrechamente relacionados, de modo que intervenir sobre uno de estos elementos de manera aislada puede resultar insuficiente. La implementación efectiva de adaptaciones curriculares requiere, por tanto, pasar de una perspectiva centrada exclusivamente en las competencias individuales del docente hacia un enfoque sistémico que articule formación continua, acompañamiento psicopedagógico, colaboración profesional, recursos accesibles y condiciones institucionales favorables.

Tabla 2.

Cobertura de evidencia documental de barreras y facilitadores

Barreras/facilitadores	Educación primaria	Educación secundaria	Educación superior	Formación docente inicial	Multinivel/No específico
Formación docente	7 estudios	2 estudios	No estudios	7 estudios	2 estudios
Recursos y materiales	8 estudios	2 estudios	1 estudio	2 estudios	1 estudio
Colaboración interprofesional	6 estudios	3 estudios	1 estudio	2 estudios	1 estudio
Adaptaciones pedagógicas	10 estudios	2 estudios	3 estudios	3 estudios	2 estudios
Liderazgo escolar	2 estudios	2 estudios	No estudios	1 estudio	1 estudio

Nota. Elaboración propia a partir de la sistematización de los estudios incluidos en la revisión documental correspondiente hasta el año 2026. Los valores indican el número de estudios que aportan evidencia sobre cada dimensión y nivel educativo. Un mismo estudio puede contribuir a más de una categoría; “0” indica ausencia de estudios identificados en la revisión.

La cobertura de la evidencia analizada permite observar que las barreras y facilitadores para la implementación de adaptaciones curriculares se distribuyen de manera desigual entre los diferentes niveles y dimensiones educativas. En términos generales, la evidencia es más amplia en educación primaria y en los procesos de formación docente, mientras que resulta considerablemente más limitada en educación superior. Esta distribución es relevante porque muestra que buena parte de la investigación sobre inclusión y adaptación curricular se ha concentrado en las condiciones que afectan la práctica docente en los niveles escolares, particularmente en la preparación profesional, las estrategias pedagógicas y el apoyo institucional. En contraste, la educación superior continúa siendo un ámbito menos explorado, especialmente en lo relacionado con la transformación curricular para responder a las necesidades de estudiantes con discapacidad. En este nivel, Podzo y Chipika (2019) identifican precisamente que los currículos universitarios presentan dificultades para responder a las necesidades de estos estudiantes y plantean la necesidad de reformas curriculares que incorporen modificaciones, adaptaciones y principios de Diseño Universal para el Aprendizaje.

En relación con la formación docente, la evidencia permite identificar una doble función: su ausencia o insuficiencia constituye una barrera, mientras que una formación continua, práctica y acompañada se configura como un facilitador. Las dificultades no parecen derivarse únicamente del desconocimiento conceptual de la educación inclusiva, sino de la dificultad para trasladar dichos conocimientos a decisiones concretas de planificación, metodología y evaluación. En este sentido, la formación docente adquiere mayor relevancia cuando incorpora estrategias aplicables, acompañamiento y oportunidades para reflexionar sobre la práctica. Esta situación también se relaciona con la autoeficacia docente, puesto que cuando los profesores no se sienten suficientemente preparados para responder a la diversidad pueden presentar mayor inseguridad frente a las adaptaciones curriculares y optar por prácticas convencionales. Por el contrario, la formación especializada puede favorecer tanto las actitudes positivas hacia la inclusión como la percepción de capacidad para implementarla.

Los recursos y materiales constituyen otra dimensión en la que se evidencia una relación entre barreras y facilitadores. La insuficiencia de recursos accesibles, materiales adaptados, apoyos especializados y condiciones adecuadas para planificar limita la posibilidad de transformar las intenciones inclusivas en prácticas efectivas. Esta situación resulta especialmente significativa en contextos donde el docente debe realizar individualmente modificaciones que requieren tiempo, conocimientos técnicos y recursos específicos. En sentido contrario, la disponibilidad de materiales accesibles, apoyos especializados, recursos visuales y herramientas diversificadas facilita la participación y el acceso al currículo. Sin embargo, la revisión muestra que la evidencia reciente sobre esta dimensión es menos abundante y menos específica que la existente sobre formación docente y adaptaciones pedagógicas, por lo que constituye un campo que requiere mayor investigación empírica.

La colaboración interprofesional aparece como uno de los facilitadores más consistentes, aunque su cobertura sigue siendo desigual según el nivel educativo. La

coordinación entre docentes, profesionales de apoyo, especialistas y otros actores educativos permite compartir información sobre las necesidades del estudiante, diseñar respuestas ajustadas y distribuir responsabilidades en el proceso de adaptación curricular. En contraste, la comunicación deficiente, la falta de claridad respecto de las funciones y la ausencia de apoyo organizacional pueden convertirse en barreras para la implementación. La evidencia más reciente confirma la importancia de esta dimensión: Ufermann et al. (2025), mediante una revisión sistemática de 38 estudios, destacan la comunicación positiva, la claridad de roles, las responsabilidades compartidas y las relaciones profesionales como condiciones que favorecen la cooperación en contextos inclusivos. Esta evidencia permite sostener que la adaptación curricular no debe entenderse como una responsabilidad individual del docente, sino como un proceso colaborativo que requiere articulación institucional y profesional.

En cuanto a las adaptaciones pedagógicas, la evidencia es particularmente significativa. Las dificultades aparecen cuando los docentes deben modificar prácticas tradicionales de enseñanza, planificación y evaluación sin disponer de herramientas concretas para hacerlo. En este sentido, la brecha entre una actitud favorable hacia la inclusión y la ejecución efectiva de prácticas inclusivas continúa siendo un problema relevante. Las investigaciones sobre Diseño Universal para el Aprendizaje muestran que la diversificación de las formas de representación, participación y expresión puede constituirse en una estrategia facilitadora para responder a la heterogeneidad del alumnado. King-Sears et al. (2023), mediante un metaanálisis de 20 estudios y 50 tamaños de efecto, encontraron un efecto positivo moderado del UDL sobre el rendimiento académico ($g = 0,43$), aunque con diferencias entre los contextos y características de las investigaciones analizadas. Esta evidencia fortalece la consideración de las adaptaciones pedagógicas flexibles como un facilitador potencial, pero también evidencia la necesidad de continuar evaluando su impacto en diferentes poblaciones y niveles educativos.

De manera complementaria, las adaptaciones pedagógicas específicas como el acceso anticipado a materiales, utilización de recursos visuales, diversificación de estrategias, flexibilización de evaluaciones y ajustes en las formas de participación muestran potencial para favorecer el acceso y la participación del alumnado. No obstante, gran parte de esta evidencia procede de estudios cualitativos y estudios de caso, por lo que todavía son escasos los diseños experimentales o cuasiexperimentales que permitan determinar con mayor precisión el efecto de cada adaptación sobre los resultados de aprendizaje. Esta limitación resulta particularmente importante para la perspectiva psicopedagógica, ya que no basta con demostrar que una estrategia es percibida como útil; también es necesario establecer en qué condiciones produce mejoras en el desempeño académico, la participación, la autonomía y el bienestar socioemocional.

El liderazgo escolar constituye igualmente un facilitador transversal, aunque la evidencia disponible muestra una particularidad: su presencia es mencionada recurrentemente en los estudios, pero pocas investigaciones lo analizan como una variable independiente. Un liderazgo comprometido con la inclusión puede favorecer la organización de tiempos para la planificación, la asignación de recursos, la formación docente, la coordinación entre profesionales y la construcción de una cultura escolar favorable a la diversidad. Por el contrario, cuando las instituciones mantienen estructuras rígidas, priorizan exclusivamente el cumplimiento curricular o no generan espacios de colaboración, las adaptaciones pueden depender excesivamente de la iniciativa individual de determinados docentes. Por ello, el liderazgo debe entenderse no solamente como una función administrativa, sino como una condición institucional que permite sostener y articular otros facilitadores, particularmente la formación, los recursos y la colaboración profesional.

La distribución de la evidencia también permite identificar una brecha importante entre niveles educativos. La cobertura es más densa en educación primaria y formación docente

inicial, mientras que la evidencia específicamente centrada en educación superior es escasa. El estudio de Podzo y Chipika (2019) resulta especialmente relevante porque aborda directamente las reformas curriculares necesarias para la inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior y señala que la accesibilidad curricular, estructural y sistémica continúa constituyendo un desafío. En consecuencia, la escasa presencia de investigaciones en este nivel no debe interpretarse como ausencia de barreras, sino como un vacío de investigación que limita la comprensión de cómo se implementan las adaptaciones curriculares en contextos universitarios.

Asimismo, la colaboración interprofesional aparece como facilitador en diferentes contextos, pero la evidencia específicamente centrada en educación secundaria continúa siendo limitada. Investigaciones posteriores a la ventana temporal de esta revisión refuerzan esta tendencia: Shogren et al. (2026), por ejemplo, estudiaron una intervención en escuelas secundarias que articula educación general y educación especial mediante apoyos entre pares y estrategias de autodeterminación, identificando tanto el potencial de la colaboración como barreras de implementación que requieren atención.

De manera semejante, investigaciones posteriores también continúan mostrando que las adaptaciones y los apoyos específicos requieren condiciones institucionales y profesionales para ser sostenibles. Retamal-Martínez (2026), por ejemplo, mediante un estudio cualitativo de caso en educación dental universitaria, analiza las barreras y facilitadores para estudiantes con discapacidad auditiva y evidencia la importancia de mecanismos inclusivos y apoyos especializados.

En conjunto, la evidencia permite interpretar que las barreras y los facilitadores no funcionan de manera independiente, sino que forman parte de un sistema de relaciones. Una formación docente insuficiente puede reducir la percepción de autoeficacia; una baja autoeficacia puede dificultar la modificación de las prácticas pedagógicas; la ausencia de

recursos y tiempo puede limitar la aplicación de las adaptaciones; y una débil coordinación profesional puede impedir que los apoyos disponibles se articulen de manera efectiva. En sentido contrario, la formación continua, el acompañamiento psicopedagógico, la disponibilidad de recursos accesibles, la planificación colaborativa, las adaptaciones pedagógicas flexibles y un liderazgo escolar comprometido pueden reforzarse mutuamente y generar mejores condiciones para la inclusión. Desde esta perspectiva, la brecha entre actitudes favorables y prácticas inclusivas efectivas no puede explicarse únicamente por la voluntad individual del profesorado, sino por la ausencia de herramientas concretas, apoyo sostenido y condiciones institucionales que permitan transformar dichas actitudes en acciones pedagógicas.

Por tanto, desde la perspectiva psicopedagógica, los hallazgos respaldan la necesidad de abordar las adaptaciones curriculares mediante un enfoque sistémico, en el que la formación docente, los recursos y materiales, la colaboración interprofesional, las adaptaciones pedagógicas y el liderazgo escolar se articulen como componentes interdependientes. La función psicopedagógica adquiere especial relevancia precisamente en esta articulación, al contribuir a la identificación de necesidades, la orientación de las decisiones educativas, el acompañamiento a docentes, la coordinación con profesionales y familias y el seguimiento de los efectos de las medidas implementadas. En consecuencia, el desafío no consiste únicamente en diseñar adaptaciones, sino en generar las condiciones pedagógicas e institucionales que permitan aplicarlas, evaluarlas y ajustarlas de manera sostenida.

Finalmente, la revisión evidencia la necesidad de fortalecer la investigación futura mediante diseños longitudinales, experimentales y cuasiexperimentales, especialmente en educación secundaria y superior, que permitan superar la predominancia de estudios descriptivos y cualitativos. Estos diseños deberían evaluar no solo la percepción de docentes y profesionales, sino también el impacto de las adaptaciones curriculares sobre resultados cognitivos, académicos, participación, autonomía y desarrollo socioemocional de estudiantes

con necesidades educativas específicas. De esta manera, sería posible avanzar desde una evidencia centrada principalmente en identificar barreras y facilitadores hacia una evidencia capaz de determinar qué adaptaciones funcionan, para quiénes, en qué condiciones y con qué resultados, fortaleciendo así la toma de decisiones psicopedagógicas basada en evidencia.

Discusión

Los resultados de esta revisión permiten afirmar que la implementación de adaptaciones curriculares en contextos de educación inclusiva constituye un proceso complejo que no puede explicarse únicamente desde las competencias individuales del profesorado ni desde la existencia formal de políticas inclusivas. La evidencia analizada muestra que las principales barreras se concentran en la insuficiente formación docente, las limitaciones de tiempo para planificar, la escasez de recursos y apoyos especializados, la rigidez curricular y la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales. Paralelamente, la formación continua, el acompañamiento psicopedagógico, la colaboración interprofesional, el liderazgo institucional, la flexibilidad pedagógica y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) emergen como condiciones facilitadoras. Estos resultados coinciden con investigaciones recientes, pero también permiten identificar una tensión central: la inclusión puede estar ampliamente reconocida en el plano normativo y discursivo, mientras que las condiciones necesarias para concretarla en el aula permanecen insuficientemente desarrolladas.

Uno de los hallazgos más consistentes corresponde a la formación docente como condición para la implementación de adaptaciones curriculares. En la presente revisión, la insuficiente preparación del profesorado aparece como una de las barreras más recurrentes, lo que coincide con los hallazgos de Ledwaba y Sefotho (2024), quienes analizaron las experiencias de docentes de escuelas inclusivas rurales y encontraron que, pese a la existencia de políticas inclusivas y procesos previos de formación, los profesores continuaban enfrentando dificultades para adaptar el currículo a las necesidades diversas de sus estudiantes.

Los autores concluyen que el desarrollo profesional continuo y el apoyo permanente resultan necesarios para mejorar la capacidad docente de implementar adaptaciones curriculares.

Esta coincidencia resulta particularmente relevante porque cuestiona la idea de que la capacitación inicial sea suficiente para garantizar prácticas inclusivas. Los resultados de Ledwaba y Sefotho (2024) muestran que incluso cuando existen procesos de formación previa, persisten dificultades para trasladar los conocimientos a situaciones concretas de aula. En consecuencia, los resultados de esta revisión permiten sostener que la formación docente debe superar el modelo basado exclusivamente en cursos o talleres aislados y orientarse hacia procesos continuos de acompañamiento, aplicación práctica, retroalimentación y resolución contextualizada de problemas pedagógicos. Esta interpretación también encuentra respaldo en Gordillo y Prado (2024), cuya revisión sistemática, desarrollada mediante PRISMA y con búsqueda en Scopus, ScienceDirect y Web of Science, identifica la necesidad de fortalecer la formación docente debido a las dificultades existentes para transformar los principios de inclusión en prácticas pedagógicas efectivas.

No obstante, la formación docente no debe interpretarse como una solución suficiente por sí misma. Una de las principales contribuciones de los resultados de esta investigación consiste precisamente en mostrar que la falta de preparación interactúa con otras barreras institucionales y materiales. Ledwaba y Sefotho (2024) documentan, por ejemplo, dificultades relacionadas con la escasez de recursos, el tiempo disponible para la enseñanza y las condiciones de las aulas, mientras que la presente revisión identifica igualmente la insuficiencia de materiales, tecnologías y personal de apoyo como factores recurrentes. Esto permite plantear una diferencia importante frente a enfoques que atribuyen las dificultades de inclusión fundamentalmente al docente: un profesor capacitado puede continuar enfrentando obstáculos importantes si trabaja en un sistema que no proporciona tiempo, recursos, apoyos y condiciones organizativas suficientes.

La relación entre conocimiento profesional y condiciones de implementación constituye, por tanto, uno de los aspectos centrales para comprender los resultados. La evidencia reciente sugiere que existe una brecha entre la intención de desarrollar prácticas inclusivas y la capacidad efectiva de los sistemas educativos para sostenerlas. En esta línea, Gordillo y Prado (2024) encuentran que la formación docente mantiene una relación estrecha con la transformación de las prácticas pedagógicas, pero que dicha transformación requiere superar las concepciones tradicionales sobre enseñanza y aprendizaje. Así, los resultados de la presente revisión permiten interpretar la formación como un componente necesario, aunque no suficiente, dentro de un sistema más amplio de apoyo a la inclusión.

Otro resultado relevante se refiere a la colaboración entre docentes y profesionales de apoyo. La presente revisión identifica la colaboración interprofesional como uno de los principales facilitadores para la implementación de adaptaciones curriculares. Este hallazgo es consistente con la revisión sistemática de Ufermann et al. (2025), centrada en la cooperación entre asistentes de apoyo al aprendizaje y docentes en contextos inclusivos. El estudio evidencia que la cooperación puede adoptar formas de intercambio de información y procesos más complejos de construcción conjunta, y que sus resultados pueden favorecer tanto a estudiantes como a docentes y profesionales de apoyo.

Esta evidencia fortalece la interpretación psicopedagógica de los resultados obtenidos. La adaptación curricular no debería ser considerada una tarea individual que recaer exclusivamente sobre el docente responsable del aula, sino una decisión profesional construida mediante la interacción de diferentes actores. Desde esta perspectiva, la función del psicopedagogo adquiere especial importancia, puesto que puede contribuir a integrar información procedente de la evaluación del estudiante, la observación del aula, la familia, los docentes y otros profesionales. De esta manera, el acompañamiento psicopedagógico puede

convertirse en un mecanismo de articulación entre las necesidades individuales del estudiante y las posibilidades reales del contexto educativo.

La literatura reciente también permite profundizar en el papel de la accesibilidad y las prácticas pedagógicas flexibles. Subban et al. (2022), a partir de una revisión sistemática centrada en las experiencias de estudiantes con diversas necesidades de aprendizaje en educación secundaria, identificaron como factores facilitadores las relaciones de apoyo, las creencias positivas de docentes y directivos, las prácticas pedagógicas inclusivas y la accesibilidad. Este hallazgo resulta significativo porque incorpora la perspectiva del estudiante y permite complementar una literatura que frecuentemente analiza la inclusión desde las percepciones de los profesionales.

En consecuencia, los resultados de la presente revisión pueden interpretarse desde una perspectiva que desplaza progresivamente el centro de atención desde la pregunta “¿qué adaptación necesita el estudiante?” hacia una cuestión más amplia: “¿qué barreras del contexto están dificultando que el estudiante aprenda y participe?”. Esta transformación conceptual resulta coherente con el enfoque psicopedagógico adoptado en esta investigación, debido a que evita reducir las necesidades educativas a características individuales y obliga a examinar la interacción entre estudiante, currículo, docente, institución y entorno.

Una cuestión especialmente relevante corresponde al Diseño Universal para el Aprendizaje. En los resultados de esta revisión, el DUA aparece como una alternativa preventiva capaz de disminuir determinadas barreras desde la planificación inicial. Esta interpretación encuentra respaldo empírico en el metaanálisis desarrollado por King-Sears et al. (2023), que examinó 20 estudios y 50 efectos individuales sobre el rendimiento académico y encontró un efecto positivo moderado de las intervenciones basadas en DUA frente a las condiciones habituales de enseñanza ($g = 0,43$).

Estos resultados aportan una evidencia especialmente importante para la presente investigación, ya que permiten pasar de una afirmación meramente conceptual sobre los beneficios del DUA hacia una consideración basada en resultados cuantitativos. Sin embargo, el efecto positivo identificado no debe interpretarse como evidencia de que el DUA elimina automáticamente la necesidad de adaptaciones curriculares. Por el contrario, el enfoque puede entenderse como una estrategia preventiva que procura diseñar experiencias de aprendizaje accesibles para una mayor diversidad de estudiantes desde el inicio, mientras que determinadas necesidades individuales pueden continuar requiriendo ajustes específicos.

Almeqdad et al. (2023) llegan a una conclusión compatible, aunque introducen una importante cautela. Su revisión sistemática y metaanálisis sobre la efectividad del DUA encontró resultados favorables, pero también una considerable heterogeneidad entre los estudios analizados. Además, señalaron la necesidad de desarrollar más investigaciones que permitan determinar bajo qué condiciones y en qué contextos el DUA produce mejores resultados. Esta observación coincide con una de las limitaciones identificadas en la presente revisión: aunque determinadas estrategias inclusivas aparecen de manera recurrente como facilitadoras, todavía existe insuficiente evidencia experimental que permita determinar su efecto específico sobre diferentes resultados educativos.

La formación docente vinculada al DUA constituye otro punto de convergencia importante. Rusconi y Squillaci (2023), mediante una revisión sistemática de 12 estudios, encontraron que la formación en DUA puede favorecer competencias docentes relacionadas con la valoración de la diversidad y con la planificación y aplicación de lecciones accesibles. Sin embargo, los autores señalan que los efectos sobre la colaboración y la práctica reflexiva permanecen menos claros. Este resultado es particularmente pertinente para la presente investigación porque refuerza la idea de que la formación no debe limitarse a transmitir

principios teóricos del DUA, sino que debe contribuir a desarrollar competencias prácticas y transferibles al aula.

Ewe y Galvin (2023) agregan otra perspectiva crítica al analizar la investigación empírica sobre DUA en estructuras escolares formales europeas. Los autores identificaron un predominio de estudios centrados en percepciones de docentes y estudiantes y señalaron la necesidad de incrementar las investigaciones que analicen resultados educativos explícitos. Esta observación coincide directamente con la brecha identificada en la presente revisión, donde varias de las estrategias de adaptación pedagógica aparecen sustentadas principalmente en estudios cualitativos y estudios de caso, mientras que son menos frecuentes los diseños capaces de establecer efectos causales o longitudinales sobre el aprendizaje y la participación.

En este sentido, los resultados de la presente investigación permiten establecer una distinción entre evidencia sobre la percepción de utilidad de una estrategia y evidencia sobre su efectividad educativa. Que docentes, profesionales o estudiantes valoren positivamente una determinada adaptación constituye información relevante, pero no equivale necesariamente a demostrar que dicha adaptación produzca mejoras sostenidas en el rendimiento, la participación, la autonomía o el bienestar. Esta diferencia debe ser considerada particularmente en investigaciones futuras sobre adaptaciones curriculares, puesto que permitiría avanzar desde la identificación de buenas prácticas hacia la determinación de intervenciones basadas en evidencia.

Otro elemento que merece especial atención es el tiempo disponible para planificar y la organización institucional. Los resultados de esta revisión muestran que la falta de tiempo constituye una barrera recurrente para realizar adaptaciones individualizadas. Esta dificultad se encuentra claramente ilustrada en el estudio de Ledwaba y Sefotho (2024), cuyos participantes señalaron que las condiciones de tiempo y organización del aula dificultaban la

posibilidad de proporcionar apoyo suficiente a estudiantes que requerían mayores oportunidades para completar o comprender las actividades.

Por tanto, la planificación diferenciada no puede ser considerada simplemente una competencia profesional adicional que el docente debe desarrollar, sino una práctica que requiere condiciones institucionales concretas. Si el sistema educativo exige adaptaciones individualizadas pero no contempla tiempo de coordinación, planificación conjunta y seguimiento, se genera una contradicción entre las expectativas normativas y las condiciones reales de trabajo. Esta contradicción puede contribuir a explicar por qué persiste la brecha entre actitudes favorables hacia la inclusión y modificaciones efectivas de las prácticas pedagógicas.

La disponibilidad de recursos constituye una problemática estrechamente relacionada. Los resultados obtenidos identifican como barreras la escasez de materiales accesibles, tecnologías y profesionales de apoyo. Ledwaba y Sefotho (2024) muestran que esta dificultad puede adquirir especial intensidad en contextos rurales, donde los docentes reportan restricciones para disponer de materiales que respondan a diferentes formas de aprender. La importancia de este hallazgo radica en que evidencia que las adaptaciones curriculares también están condicionadas por factores socioeconómicos y territoriales.

Por consiguiente, una política de inclusión educativa que se limite a establecer el derecho de los estudiantes a recibir adaptaciones, pero no garantice los recursos necesarios para implementarlas, corre el riesgo de trasladar la responsabilidad hacia los docentes y las instituciones sin resolver las condiciones estructurales que generan las barreras. Desde una perspectiva de equidad, esto resulta especialmente problemático, porque puede producir diferencias en la calidad de las respuestas educativas según la capacidad económica, organizativa o profesional de cada institución.

La dimensión institucional adquiere así un papel fundamental. Los resultados de la presente revisión muestran que el liderazgo escolar y la planificación institucional funcionan

como facilitadores, aunque la evidencia empírica disponible sobre su impacto específico continúa siendo limitada. Esta situación puede complementarse con los hallazgos de Subban et al. (2022), quienes identificaron las creencias positivas de los líderes escolares como uno de los factores que favorecen experiencias inclusivas desde la perspectiva de los estudiantes. En consecuencia, el liderazgo no debería reducirse a funciones administrativas, sino comprenderse como una condición para construir una cultura institucional que legitime la diversidad, facilite la colaboración y genere espacios para la innovación pedagógica.

La evidencia reciente también permite interpretar la inclusión como una responsabilidad colectiva del sistema educativo. La colaboración entre docentes, profesionales de apoyo, familias y equipos especializados puede contribuir a distribuir las responsabilidades y evitar que la atención a la diversidad dependa exclusivamente de la voluntad individual de un profesor. En este sentido, Ufermann et al. (2025) muestran que las formas de cooperación entre docentes y asistentes de apoyo pueden favorecer procesos de construcción conjunta, aunque su calidad depende de factores contextuales y organizativos.

Esta perspectiva resulta particularmente compatible con los resultados de la presente investigación, pues el acompañamiento psicopedagógico aparece como facilitador no solo para identificar necesidades, sino también para orientar la planificación, apoyar la implementación y realizar seguimiento. En consecuencia, la psicopedagogía puede asumir una función de mediación entre evaluación, currículo e intervención, evitando que la adaptación curricular se convierta en una modificación aislada y sin evaluación posterior.

Otro aspecto relevante es la necesidad de avanzar desde una concepción reactiva hacia una concepción preventiva de la inclusión. El modelo reactivo modifica el currículo una vez que se identifica una dificultad específica, mientras que el modelo preventivo procura diseñar desde el inicio ambientes, materiales, metodologías y formas de evaluación que contemplen la diversidad. En este proceso, el DUA representa una herramienta relevante, pero no excluyente.

Los resultados de Almeqdad et al. (2023) y King-Sears et al. (2023) respaldan su potencial, aunque también muestran la necesidad de continuar investigando sus condiciones de aplicación y sus efectos en diferentes poblaciones y niveles educativos.

Desde esta perspectiva, la adaptación curricular y el DUA no deberían plantearse como enfoques contradictorios. El primero permite responder de manera específica a necesidades particulares que permanecen después de implementar medidas generales de accesibilidad, mientras que el segundo puede reducir barreras desde el diseño inicial de la enseñanza. La combinación de ambos enfoques permitiría avanzar hacia sistemas educativos capaces de atender la diversidad sin convertir constantemente las diferencias individuales en excepciones al currículo.

Finalmente, los resultados de esta revisión evidencian una brecha entre la cantidad de literatura que describe barreras y facilitadores y la cantidad de estudios que evalúan rigurosamente el impacto de las adaptaciones sobre los resultados de los estudiantes. Esta limitación aparece también en la literatura reciente sobre DUA. Ewe y Galvin (2023) señalan la necesidad de incrementar la investigación centrada en resultados educativos explícitos, mientras que Almeqdad et al. (2023) advierten sobre la heterogeneidad de la evidencia disponible.

En consecuencia, futuras investigaciones deberían priorizar diseños longitudinales, mixtos y cuasi-experimentales que permitan determinar no solamente qué adaptaciones son utilizadas, sino qué adaptaciones funcionan, para quién, en qué condiciones y mediante qué mecanismos. También sería pertinente ampliar la investigación hacia educación secundaria y superior, contextos rurales y territorios con mayores desigualdades, debido a que la evidencia disponible presenta una distribución desigual entre niveles y contextos educativos.

En síntesis, los hallazgos de esta investigación, contrastados con la evidencia científica reciente, permiten sostener que las adaptaciones curriculares deben comprenderse como

procesos sistémicos de transformación de las condiciones de enseñanza y aprendizaje y no como modificaciones aisladas realizadas sobre el currículo. La formación docente constituye un componente indispensable, pero pierde eficacia cuando no está acompañada de tiempo para planificar, recursos accesibles, colaboración interprofesional, liderazgo institucional y seguimiento psicopedagógico. Del mismo modo, el DUA ofrece una vía preventiva sustentada por evidencia reciente, aunque todavía requiere mayor investigación sobre sus efectos en contextos educativos diversos. En consecuencia, la inclusión educativa exige articular los niveles macro, meso y micro del sistema educativo, de modo que las políticas y normativas encuentren correspondencia con condiciones institucionales y prácticas pedagógicas capaces de responder efectivamente a la diversidad. Desde esta perspectiva, la psicopedagogía puede desempeñar un papel estratégico en la identificación de barreras, la orientación de las decisiones curriculares, el acompañamiento profesional y la evaluación de los resultados, contribuyendo a que la inclusión deje de ser únicamente un principio normativo y se convierta en una práctica educativa sostenible, contextualizada y centrada en el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*.
- Almeqdad, Q. I., Alodat, A. M., Alquraan, M. F., Mohaidat, M. A., & Al-Makhzoomy, A. K. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Arnaiz Sánchez, P., de Haro Rodríguez, R., & Maldonado Martínez, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*.
- Avissar, G. (2012). Inclusive education in Israel from a curriculum perspective: An exploratory study. *European Journal of Special Needs Education*.
- Cardona, C. (2001). Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: Feasibility and effectiveness of implementation. *ERIC*.

- Crispel, O., & Kasperski, R. (2019). The impact of teacher training in special education on the implementation of inclusion in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*.
- Ewe, L. P., & Galvin, T. (2023). Universal Design for Learning across formal school structures in Europe—A systematic review. *Education Sciences*, 13(9), 867. <https://doi.org/10.3390/educsci13090867>
- Forlin, C. (2010). Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: Implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*.
- Gordillo, M., & Prado, V. (2024). Formación docente y práctica pedagógica en la educación inclusiva: Revisión sistemática. *Ciencia y Educación*, 8(2), 75–93. <https://doi.org/10.22206/cyed.2024.v8i2.3104>
- King-Sears, M. E., Stefanidis, A., Evmenova, A. S., Rao, K., Mergen, R. L., Owen, L. S., & Strimel, M. M. (2023). Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*, 122, 103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>
- Ledwaba, R. G., & Sefotho, M. M. (2024). Curriculum adaptation for learners with diverse learning needs: A case of South African inclusive rural schools. *South African Journal of Education*, 44(4), 1–8. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n4a2510>
- Liu, X., Han, H., Li, Z., Huang, S., Zhao, Y., Xiao, Q., & Sun, J. (2025). Barriers and facilitators to participation in physical activity for students with disabilities in an integrated school setting: A meta-synthesis of qualitative research evidence. *Frontiers in Public Health*.
- Makoelle, T., & Burmistrova, V. (2021). Teacher education and inclusive education in Kazakhstan. *International Journal of Inclusive Education*.
- McLeskey, J., & Waldron, N. L. (2002). Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*.
- Muñoz Martínez, Y., & Porter, G. L. (2018). Planning for all students: Promoting inclusive instruction. *International Journal of Inclusive Education*.
- Onyishi, C., & Sefotho, M. (2020). Teachers' perspectives on the use of differentiated instruction in inclusive classrooms: Implication for teacher education. *International Journal of Higher Education*.
- Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B., & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in Botswana: Issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*.

- Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, M. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*.
- Podzo, B. Z., & Chipika, C. G. (2019). Curriculum reform: A key driver to the inclusion of students with disabilities in higher education. *Journal of Education and Practice*. <https://doi.org/10.7176/JEP/10-6-09> Podzo2019.
- Retamal-Martínez, J. P. (2026). From accommodation to inclusion: Understanding barriers and facilitators in clinical dental education for Chilean students with hearing disabilities: A qualitative study. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*.
- Rusconi, L., & Squillaci, M. (2023). Effects of a Universal Design for Learning (UDL) training course on the development teachers' competences: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 466. <https://doi.org/10.3390/educsci13050466>
- Scott, B. J., Vitale, M. R., & Masten, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*.
- Shogren, K., Hicks, T. A., Chien, H.-Y., Rentschler, L. F., Bruno, L., & Hume, K. (2026). Academic and social engagement outcomes of autistic students in general education classrooms: Challenges with implementing inclusive practices to enhance quality of life. *Frontiers in Psychiatry*.
- Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>
- Ufermann, L., Doms, H., & Urton, K. (2025). Perspectives of learning and support assistants on cooperation with teachers in inclusive education: A systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 40(5), 943–959. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2445407>
- Van Heesewijk, J. O., Kent, A., van de Grift, T. C., Harleman, A., & Muntinga, M. (2022). Transgender health content in medical education: A theory-guided systematic review of current training practices and implementation barriers & facilitators. *Advances in Health Sciences Education*.
- Wang, W. (2026). Socio-pedagogical support for students with special educational needs in inclusive mainstream schools: A systematic review. *Psychology Research and Behavior Management*.
- Zucker, T. A., Jacobs, E., & Cabell, S. Q. (2021). Exploring barriers to early childhood teachers' implementation of a supplemental academic language curriculum. *Early Education and Development*.