PREPARACIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INCLUIDOS EN LA SALA DE CLASE REGULAR: UNA REVISIÓN DE LITERATURA SISTEMÁTICA

Disertación Doctoral sometida al programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para optar por el grado de Doctor en Educación con especialidad en Currículo y Enseñanza

24 de febrero de 2026

PREPARACIÓN Y PERCEPCIÓN DE LOS MAESTROS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES INCLUIDOS EN LA SALA DE CLASES REGULAR: UNA REVISIÓN DE LITERATURA

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa de la estudiante Eileen Acevedo Badillo, certificamos que la investigación sometida por ésta cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Programa de Educación del Recinto de san Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y para que así conste firmamos certificando la misma.

Aprobada: 24 de febrero de 2026
Fecha

Dra. Mari Olga Valentín Caro, Ed.D.
Presidente del Comité

Dra. Aida Pérez Feliciano, Ed.D.
Miembro del Comité

Dra. Alice Acevedo Silva, Ed.D.
Miembro del Comité

Dr. Richard Mercado Rivera, Ed.D.
Lector de Defensa

Dra. Melinda González González, Ed.D.
Lector de Defensa

Dra. Mary Luz Martínez Aldebol, Ed.D.
Directora de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades
Coordinadora Programa Doctoral en Educación
24/feb/2026
Fecha

Dr. Carlos E. Irizarry Guzmán, DBA
Director Escuela de Estudios Graduados e Investigación
24/Feb/2026
Fecha

Prof. Vilma S. Martínez Toro, MS
Decana de Asuntos Académicos
26/feb/2026
Fecha

Certificación de Autoría

Yo, Eileen Acevedo Badillo, certifico que la disertación doctoral titulada: Preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en la sala de clases regular: una revisión de literatura sistemática, la cual presento como requisito para optar por el Grado de Doctor en Educación en el Programa Graduado de Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico es el producto de mi labor investigativa. Así mismo, doy fe de que este trabajo es uno original e inédito.

Eileen Acevedo Badillo

Prefacio

La inclusión educativa constituye un pilar fundamental en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. En este contexto, las adaptaciones curriculares desempeñan un papel esencial al permitir que todos los estudiantes, independientemente de sus características, capacidades o necesidades, accedan a una educación de calidad en igualdad de condiciones. La presencia de la diversidad en las aulas regulares representa no solo un desafío, sino también una oportunidad para el crecimiento pedagógico y humano de toda la comunidad educativa.

El rol del maestro adquiere una relevancia central en este proceso. Su capacidad para reconocer las particularidades de cada estudiante, diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas y promover un ambiente de respeto y colaboración resulta clave para garantizar una verdadera inclusión. La formación docente, la empatía y la flexibilidad en la práctica educativa son elementos indispensables para que la enseñanza se convierta en una herramienta transformadora que valore la diversidad como fuente de aprendizaje.

Este trabajo busca reflexionar sobre la importancia de las adaptaciones curriculares y la inclusión en la sala de clases regular, destacando la necesidad de fortalecer el rol del maestro como agente de cambio y mediador del aprendizaje. Solo a través de una educación inclusiva y adaptada a las necesidades de todos los estudiantes se podrá avanzar hacia una escuela más democrática, participativa y humana.

Dedicatoria

Este trabajo lo dedico de manera especial a mi familia, que siempre me ha apoyado en cada uno de mis proyectos profesionales y personales. A mi querida tía Olga y a mis abuelos Santos y Margarita, quienes ya no están físicamente conmigo, pero cuyo amor, entrega y dedicación fueron fundamentales al cuidar de mis hijos durante este proceso. Su presencia, aunque hoy espiritual, continúa guiando mis pasos y sosteniendo mi camino con su legado de fortaleza y amor.

A mis hijos Alanis, Alejandro y Adriana, quienes han sido el motor de mis esfuerzos y la inspiración constante para superarme día a día. Gracias por su paciencia, por comprender mis ausencias y por motivarme a continuar aun en los momentos más retantes. Su amor me impulsa a ser mejor persona, madre y profesional.

De manera muy especial, a Alanis y Quitxiel, quienes se convirtieron en mis asistentes y colaboradoras durante esta etapa. Su ayuda, compañía y apoyo incondicional hicieron posible la culminación de este proyecto. Con todo mi cariño y gratitud, este logro también es de ustedes.

Reconocimiento

Expreso mi más sincero agradecimiento a todas las personas que me brindaron su apoyo a lo largo de este proceso, motivándome a continuar y a culminar este proyecto. Su confianza y palabras de aliento fueron una fuente constante de inspiración y fortaleza en los momentos más retadores. Agradezco de manera especial al comité de disertación, la Dra. Mari Valentín, Dra. Aida Pérez y Dra. Alice Acevedo y los lectores, Dra. Melinda González González y Dr. Richard Mercado Rivera por su valiosa orientación y por el compromiso profesional demostrado en cada etapa de este trabajo.

En particular, deseo expresar mi profundo reconocimiento al Dr. Damián Vélez y al Dr. Raúl Acevedo, quienes, con su dedicación, conocimientos y calidad humana, brindaron una guía fundamental en mis inicios como estudiante graduada y contribuyeron significativamente a mi desarrollo, formación académica y crecimiento profesional. A todos quienes formaron parte de este camino les expreso mi gratitud sincera por creer en mí y aportar a que esta meta hoy sea una realidad.

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en la sala de clases regular. Se desarrolló mediante un enfoque cualitativo basado en una revisión sistemática de la literatura guiada por el método PRISMA (Page, McKenzie y Moher, 2021). A partir de este análisis se elaboró una tabla de características o *mapping* de los estudios seleccionados para organizar la información de manera sistemática. El estudio se fundamenta en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), la teoría de diferenciación curricular de Tomlinson (1990) y la teoría de inclusión educativa de Ainscow (2005) con el propósito de analizar investigaciones sobre formación docente, inclusión y prácticas pedagógicas inclusivas.

Los hallazgos evidencian que la preparación de los maestros sigue siendo un desafío en la educación inclusiva. Ainscow (2016) destaca que, aunque los programas de formación inicial incluyen atención a la diversidad, persisten vacíos en la capacitación práctica para aplicar adaptaciones curriculares. En cuanto a la percepción docente, Loor-Aldás y Aucapiña-Sandoval (2020) muestran que reconocen la importancia de la inclusión, pero manifiestan inseguridad ante la falta de recursos, tiempo y apoyo institucional. Sus principales desafíos incluyen barreras estructurales y pedagógicas, como falta de materiales adaptados y escasa colaboración entre docentes de educación regular y especial (Navarro Aburto, Cevallos, Pérez y Gutiérrez, 2016). Fortalecer la capacitación y el acompañamiento pedagógico es esencial para avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa (Booth y Ainscow, 2002; UNESCO, 2017).

Tabla de Contenido

Página de Aprobación *ii*
Certificación de Autoría *iii*
Prefacio *iv*
Resumen *vi*
Tabla de Contenido *vii*
Índice de Tablas *ix*
Índice de Ilustraciones *x*

Capítulo I. Introducción:

Planteamiento del Problema de Investigación *1*
Antecedentes *2*
Problema de Investigación *6*
Propósito del Estudio *11*
Justificación *11*
Marco Conceptual *14*
Definiciones operacionales y términos del estudio *21*

Capítulo II. Método

Introducción *23*
Diseño de la Investigación *23*
Metodología del Estudio *25*
Procedimientos *26*
Método para analizar la información recopilada *31*

Capítulo III. Resultados

Resultados de las preguntas de investigación *36*

Capítulo IV. Discusión

Conclusiones *60*
Discusión *62*
Limitaciones *70*
Recomendaciones futuras investigaciones *71*

Referencias *74*

Índice de Tablas

Tabla 1. *Definiciones conceptuales y operacionales de las variables del estudio* ***21***

Tabla 2. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 1 y2* ***43***

Tabla 3. *Resumen de las características generales del artículo de investigación 3* ***44***

Tabla 4. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 4 y 5* ***51***

Tabla 5. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 9 y 10* ***52***

Tabla 6. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 11, 12 y 13* ***53***

Tabla 7. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 11, 12 y 13* ***58***

Tabla 8. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 11, 12 y 13* ***59***

Índice de Ilustraciones

Figuras

Figura 1. Marco Teórico Conceptual ***20***

Figura 2. Diagrama de Flujo *PRISMA* 2020 ***35***

Figura 3. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *EBSCO* Primera pregunta con 3 términos ***39***

Figura 4. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *EBSCO* Primera pregunta con 3 términos ajustados ***40***

Figura 5. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *SciELO* Primera pregunta con 3 términos ***41***

Figura 6. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *Dialnet* Primera pregunta con 3 términos ***42***

Figura 7. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *EBSCO* Segunda pregunta con 3 términos ***47***

Figura 8. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *EBSCO* Segunda pregunta con 3 términos ajustados ***48***

Figura 9. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *SciELO* Segunda pregunta con 3 términos ***49***

Figura 10. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *Dialnet* Segunda pregunta con 3 términos ***50***

Figura 11. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *EBSCO* Tercera pregunta con 3 términos ***55***

Figura 12. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *SciELO* Tercera pregunta con 3 términos ***56***

Figura 13. Diagrama de Flujo PRISMA 2020 *Dialnet* Tercera pregunta con 3 términos ***57***

Índice de Apéndice

Apéndice A. Certificación Editor *82*

Capítulo I.

Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación

La inclusión educativa ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, promoviendo la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales en la sala de clases regular. Este enfoque se fundamenta en la premisa de que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tienen derecho a recibir una educación de calidad en entornos inclusivos (UNESCO, 2020). Las adaptaciones curriculares, que comprenden ajustes en el contenido, las metodologías, entorno y evaluación, juegan un rol crucial en este proceso al permitir que los estudiantes con necesidades diversas accedan y participen plenamente en el currículo general (Meyer, Rose, & Gordon, 2014). Sin embargo, la implementación efectiva de estas adaptaciones depende en gran medida de la preparación y percepción de los maestros, quienes a menudo enfrentan desafíos como la falta de formación específica, recursos limitados y un apoyo institucional insuficiente por parte de la administración educativa (Cook, Tankersley, & Landrum, 2009). Estos factores no solo influyen en la calidad de la enseñanza, sino también en la autoeficacia y las actitudes de los maestros hacia la inclusión, lo que subraya la necesidad de fortalecer la formación docente y los mecanismos de apoyo para optimizar la implementación de prácticas inclusivas (Sharma, Loreman, & Forlin, 2012).

Este estudio tiene como objetivo identificar la preparación y la percepción de los maestros respecto a la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. En este capítulo se presentan los antecedentes del estudio y los hallazgos más pertinentes sobre la temática. Así mismo, se expone el problema de investigación y se detalla el propósito del estudio. La

justificación aborda la relevancia y la importancia de los resultados previstos. El marco teórico que sustenta este estudio está compuesto por la Teoría de Autoeficacia de Albert Bandura (1997), Teoría de la Diferenciación Curricular de Tomlinson (2014) y Teoría de la Inclusión de Ainscow (2024). Finalmente, se definen las variables y términos del estudio.

Antecedentes

Históricamente, la educación inclusiva ha representado un proceso de transformación fundamental en los sistemas educativos a nivel global. Hasta mediados del siglo XX, los estudiantes con necesidades educativas especiales eran comúnmente marginados y ubicados en instituciones segregadas o eran privados de la educación (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow, 2002). Las políticas educativas de la época respaldaban esta exclusión bajo la creencia de que estos estudiantes no podían beneficiarse adecuadamente de la enseñanza en aulas regulares debido a sus limitaciones (García & Sánchez, 2002). En el Imperio griego y romano, las personas con discapacidad eran generalmente visualizadas desde una perspectiva utilitarista y excluyente, asociándose la discapacidad con debilidad o imperfección, lo que justificaba prácticas de marginación social e incluso el infanticidio en algunos contextos (Garland, 1995). Esta práctica consolidó un modelo deficitario, enfocado en las carencias de los estudiantes más que en su potencial, y originó la creación de escuelas especializadas (Tomlinson, 1990; López & Martínez, 2006).

Esta exclusión fue prevalente, incluso en países que promovían la equidad educativa, donde muchos estudiantes con necesidades educativas especiales no tenían acceso a una educación básica o, en caso de integrarse en aulas regulares, recibían una educación de calidad inferior (López & Martínez, 2006). Sin embargo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, surgieron movimientos legales y sociales que redefinieron el paradigma educativo. Legislaciones

como la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, 1975) y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) garantizaron el derecho a la educación inclusiva y la provisión de apoyos personalizados (Council for Exceptional Children, 2019; UNESCO, 2017).

McLachlan (2011) sostuvo que estos avances impulsaron un enfoque inclusivo que promovió la integración plena de todos los estudiantes en el sistema educativo. La UNESCO (2017) subrayó que la educación inclusiva se convirtió en un principio rector en las políticas educativas globales, afirmando que "todos los niños y jóvenes debían recibir una educación de calidad sin discriminación alguna" (p. 12). No obstante, este progreso también evidenció la necesidad urgente de transformar las prácticas pedagógicas para garantizar una inclusión efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales (Ainscow, 2005; Echeita, 2006).

El término necesidades educativas especiales hace referencia a las dificultades que presentan algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo ordinario sin la provisión de apoyos o adaptaciones adicionales (Smith, Polloway, Dowdy, & Patton, 2020). Este concepto incluye condiciones físicas, sensoriales, cognitivas, emocionales y conductuales que requieren intervenciones pedagógicas adaptadas (Council for Exceptional Children [CEC], 2019). La educación inclusiva, por tanto, no solo implica la presencia física en el aula regular, sino también la aplicación de estrategias pedagógicas que aseguren una participación equitativa y significativa (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Las adaptaciones curriculares son el eje central para responder a estas necesidades, ya que permiten modificar objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones para garantizar que todos los estudiantes accedan al proceso de enseñanza-aprendizaje (Doyle, 2015). Ainscow (2016) y Tomlinson (1990) afirmaron que estas adaptaciones crean entornos de aprendizaje

accesibles y flexibles, donde cada estudiante puede alcanzar su máximo potencial. Además, Florian y Linklater (2010) destacaron que la inclusión no solo beneficia a los estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que también fortalece la dinámica general del aula, promoviendo la empatía, la cooperación y la aceptación de las diferencias.

Aunque las políticas han evolucionado, la implementación exitosa de las adaptaciones curriculares continúa dependiendo, en gran medida, de la preparación y percepción de los docentes (Mitchell, 2014; Sharma, Loreman, & Forlin, 2012). Los maestros son quienes ponen en práctica estas adaptaciones en el aula, y su nivel de formación junto con su percepción de autoeficacia constituyen factores determinantes para la efectividad de dichas prácticas (Avramidis & Norwich, 2002; Forlin & Chambers, 2011). Diversas investigaciones coinciden en que las actitudes y percepciones positivas de los docentes resultan fundamentales para alcanzar un entorno inclusivo y de calidad (Baglieri & Knopf, 2004).

Díaz (2014) señaló que la formación inicial docente debe incluir conocimientos teóricos y prácticos sobre adaptaciones curriculares para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales de manera efectiva. Sin embargo, investigaciones como las de Rodríguez, S., Sánchez, L., & Martínez, P. (2019) y García y López (2018) revelaron que muchos maestros percibían su formación inicial como insuficiente, especialmente en relación con la aplicación práctica de adaptaciones, lo cual limitaba la eficacia de las estrategias inclusivas. Vélez (2012) expresó que la falta de preparación inicial ha sido un desafío constante y refuerza la importancia de la formación continua y especializada.

Pérez y Fernández (2020) destacaron que los docentes que perciben haber recibido una formación adecuada tienden a implementar adaptaciones curriculares con mayor confianza y eficacia, ajustando materiales, metodologías y evaluaciones de forma adecuada. En contraste, los

maestros que sienten que no poseen la preparación necesaria suelen evitar o reducir la implementación de adaptaciones, lo que restringe las oportunidades educativas para los estudiantes con necesidades educativas especiales. Esto demuestra que la percepción de autoeficacia docente es un elemento clave para la inclusión exitosa (Pérez & Fernández, 2020).

Martínez y García (2021) coincidieron en que la percepción de una insuficiente formación docente está asociada con menores niveles de eficacia en la implementación de adaptaciones curriculares, lo que afecta negativamente los logros académicos de los estudiantes. Por el contrario, aquellos maestros que contaron con una formación sólida, ya sea inicial o continua, tienen más probabilidades de desarrollar prácticas inclusivas efectivas y mejorar el rendimiento académico de todos sus estudiantes. Baglieri y Knopf (2004) argumentaron que la inclusión requiere más que técnicas pedagógicas: es necesario un cambio cultural en el entorno escolar, donde las diferencias sean reconocidas y valoradas como parte esencial del aprendizaje.

En esta línea, Davis y Florian (2004) subrayaron la importancia de investigar la preparación y percepción docente para fortalecer las políticas de formación y la implementación efectiva de las adaptaciones curriculares. La revisión de la literatura y la evolución histórica reflejan una transformación significativa hacia la educación inclusiva y evidencian los desafíos persistentes relacionados con la formación y percepción de los maestros respecto a las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. Este contexto resalta la importancia de continuar profundizando en la investigación sobre la preparación y percepción docente, a fin de optimizar la formación, las políticas y las prácticas inclusivas en las aulas regulares (Avramidis & Norwich, 2002; Florian, 2014).

Problema de Investigación

De los antecedentes expuestos surge la inquietud de identificar la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. Muchos educadores admiten que no se sienten preparados para realizar las modificaciones necesarias que satisfagan las necesidades educativas de sus alumnos (González, Pérez & Rodríguez, 2019). A medida que la educación inclusiva avanza, los maestros de educación regular han asumido, de manera indirecta, el rol de maestros de educación especial, a pesar de que su preparación inicial no está especializada en este ámbito (Driver, 2024).

Este contexto ha exigido que los maestros adquieran conocimientos sobre la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular para poder planificar adecuadamente las experiencias de aprendizaje (Rodríguez & García 2019). Este autor señaló que comprender las particularidades y necesidades de estos estudiantes resulta fundamental para llevar a cabo las adaptaciones curriculares pertinentes. Además, destacó que muchos maestros expresan sentirse poco preparados para enfrentar estos desafíos en su práctica diaria, lo que evidencia la necesidad de una formación continua y especializada.

La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la sala de clases regular es un aspecto fundamental de la educación inclusiva en Estados Unidos, Puerto Rico y otros países. En Estados Unidos, durante el año escolar 2022-2023, aproximadamente 7,084,770 estudiantes de entre 6 y 21 años recibieron servicios bajo la Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA). De estos, el 87.4 % pasó al menos el 40 % de su jornada escolar en salas regulares, y el 32.9 % pasó al menos el 80 % de su tiempo (Thomas & Houtenville, 2025).

En Puerto Rico, durante el año escolar 2021-2022, se reportaron 111,551 estudiantes de entre 6 y 21 años que recibieron servicios bajo la ley IDEA. De estos, el 84.5 % pasó al menos el 40 % de su jornada escolar en salas regulares, mientras que el 55.8 % pasó al menos el 80 % de su tiempo en estas salas (Thomas, López & Rivera, 2024). Estas cifras reflejan un compromiso creciente con la inclusión, aunque también plantean desafíos en cuanto a la preparación docente y la disponibilidad de recursos necesarios para garantizar la calidad educativa. La alta proporción de estudiantes incluidos exige estrategias bien estructuradas y maestros debidamente capacitados para implementar adaptaciones curriculares efectivas.

Rosa (2012), en su disertación doctoral: El maestro de sala regular de clases ante el proceso de inclusión del niño con impedimento, encontró que la inclusión resultaba beneficiosa tanto para los estudiantes con y sin discapacidad como para los maestros de la sala de clases regular. Indicó que, según los maestros participantes, los beneficios se extendían a las áreas de desarrollo académico, social y emocional del estudiante. Además, destacó que la convivencia con un niño con necesidades educativas especiales fomentaba la sensibilidad y la empatía, reconociendo el derecho igualitario a la educación. Asimismo, señaló que los maestros se beneficiaban al incluir estudiantes con necesidades educativas especiales en sus salas de clases, ya que esto les permitía comprender y autoevaluar su labor educativa. No obstante, subrayó que los maestros llevaban a cabo este proceso de inclusión sin recibir el apoyo suficiente, lo cual era crucial para garantizar el éxito de la inclusión. Rosa también sostuvo que la actitud de un maestro hacia la educación de un niño con impedimentos constituía un factor determinante en el desempeño y aprendizaje del estudiante, y enfatizó que los conocimientos que poseían los maestros sobre las diversas condiciones de los niños incluidos son, en muchos casos, insuficientes.

El aspecto legal de la inclusión resulta igualmente relevante en este contexto. En la actualidad, existen leyes que garantizan la inclusión, o al menos la integración, de estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular junto a sus pares de la corriente regular, debido a los beneficios que ambos grupos pueden obtener. En esta línea Fakolade y Adeniyi (2009) explicaron que los programas educativos tradicionalmente se han diseñado bajo la premisa de que debe existir una variedad de opciones de prestación de servicios.

La Ley de Educación para Individuos con Discapacidades (IDEA, 2004) establece que los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular deben ser ubicados en el entorno educativo menos restrictivo posible, promoviendo su integración en la medida de lo factible. Esto supone un continuo de opciones de carácter restrictivo, con instituciones residenciales en un extremo y clases regulares en el otro. Este marco normativo subraya la importancia de que los maestros cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para responder a las exigencias de la inclusión.

A nivel internacional, la UNESCO (2017) promueve la inclusión a través de políticas educativas que abogan por el acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades. Estas políticas enfatizan la importancia de crear entornos escolares inclusivos que reconozcan y valoren la diversidad. En Estados Unidos, la Ley IDEA reitera que los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular tienen derecho a recibir educación en el entorno menos restrictivo posible, fomentando su inclusión siempre que sea apropiado para sus necesidades (U.S. Department of Education, 2020). En Puerto Rico, la Ley 51 ("Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos") establece en su Artículo 3 que como política pública deben garantizarse, entre otras disposiciones, "actividades que promuevan la inclusión de las personas

con impedimentos y de su familia a la comunidad", lo que fomenta la participación plena y equitativa de estudiantes con discapacidades en la educación y en la sociedad (Ley Núm. 51, Art. 3(8), 1996/2024).

Florian y Linklater (2010) analizaron cómo las adaptaciones curriculares no solo benefician a los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular, sino que también enriquecen el aprendizaje de todos los estudiantes. Ello fomentaba un ambiente inclusivo que promueve la participación y el éxito académico. Gordon y Rosenblum (2001) destacaron que las adaptaciones son fundamentales para facilitar el aprendizaje y para preparar a los maestros en la implementación de prácticas inclusivas.

Smith y Tyler (2011) añadieron que una preparación adecuada en adaptaciones curriculares mejora la confianza y la eficacia de los docentes al enfrentar los desafíos de la inclusión. Estos hallazgos coincidieron en señalar que la preparación docente es un factor crítico para garantizar la calidad de la inclusión educativa. De esta manera, se reafirma la importancia de que los maestros cuenten con formación específica y apoyo institucional constante.

Diversos estudios han evaluado la preparación de los maestros y sus percepciones sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. Loor-Aldás y Aucapiña-Sandoval (2020) analizaron la percepción de los profesores sobre las adaptaciones curriculares en una institución educativa en Guayaquil, Ecuador, y encontraron que las percepciones de los maestros variaban entre la aceptación y el rechazo. Un número considerable de participantes indicó no tener suficiente conocimiento y experiencia en estrategias de inclusión, lo que evidenció la necesidad de capacitación continua en este ámbito.

Rosado (2024), en un estudio realizado en Puerto Rico, encontró que los maestros reconocen la importancia de ajustar continuamente el currículo, pero también señalaron limitaciones debido a la falta de recursos y apoyo adicional para implementar eficazmente las adaptaciones curriculares. Este estudio subrayó que, a pesar del compromiso de los docentes, las barreras estructurales limitan la efectividad de las prácticas inclusivas. La investigación destacó la necesidad de fortalecer tanto la preparación inicial como la formación continua del profesorado.

Estudios como los de Kauffman, Mostert & Pullen (2016) y Avramidis y Norwich (2002) confirmaron que la preparación docente influye significativamente en la capacidad de los maestros para implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. Estos estudios destacaron que la percepción que tienen los docentes sobre la inclusión impacta directamente en su disposición y eficacia para llevar a cabo estas adaptaciones. Además, González et al. (2019) y Bermeo (2018) identificaron barreras comunes, como la falta de preparación y de recursos, que dificultan la implementación efectiva de prácticas inclusivas.

Forlin (2010) también subrayó que la falta de preparación puede generar resistencia entre los docentes, afectando negativamente la implementación de adaptaciones curriculares. López y García (2020) afirmaron que la percepción de los maestros sobre la diversidad y sus capacidades para adaptarse a las necesidades de sus estudiantes son factores críticos que deben considerarse en la formación inicial y continua del profesorado. Estos hallazgos reiteran que la preparación docente es clave para fortalecer las prácticas inclusivas en las aulas regulares. Por tanto, se evidenció la necesidad de fortalecer la preparación docente para garantizar que los maestros se

sientan capacitados y confiados al atender a estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular.

Propósito del estudio

El propósito de este estudio fue identificar la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. En esta investigación se utiliza el término *necesidades educativas especiales* debido a que permite un enfoque pedagógico y funcional, centrado en los apoyos y ajustes requeridos por el estudiante dentro del contexto educativo, más allá de una categorización clínica o legal.

Preguntas de investigación

Las preguntas que guiarán este estudio son:

1. ¿Qué tipo de preparación reciben los maestros para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?
2. ¿Cuál es la percepción de los maestros sobre su capacidad para implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los maestros al implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?

Justificación

Las adaptaciones curriculares representan una práctica fundamental para atender la diversidad en la sala de clases regular y satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en este entorno. Según Avramidis y Norwich

(2002), la evolución hacia la inclusión educativa exige una comprensión profunda de las percepciones y capacidades de los docentes, ya que su preparación y actitudes son determinantes en la implementación efectiva de prácticas inclusivas. Rodríguez y García (2019) destacaron que los maestros son agentes clave en la ejecución de adaptaciones curriculares y que su preparación académica y percepción de autoeficacia son esenciales para asegurar la calidad educativa en contextos inclusivos. Doyle (2015) señaló que analizar cómo los maestros abordan la adaptación curricular permite identificar barreras y desafíos específicos en su práctica, facilitando el diseño de estrategias que promuevan un aprendizaje significativo para todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), toda investigación debe justificarse exponiendo las razones que motivan su realización, destacando la importancia que puede tener en diferentes aspectos: conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica. A partir de esta premisa, la presente revisión de literatura sistemática se justifica por las siguientes razones:

Conveniencia. La presente revisión es conveniente porque contribuirá a ampliar el conocimiento sobre la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. Según Hernández et al. (2014), un estudio es conveniente cuando satisface una necesidad de conocimiento o responde a un problema concreto de la realidad. En este caso, la investigación permitirá identificar brechas en la formación docente, evaluar percepciones actuales y aportar información clave que orientará futuras investigaciones, programas de capacitación y políticas educativas inclusivas (López, 2021). Además, actualizará el estado del

conocimiento en un campo en constante evolución, ofreciendo un panorama integral de tendencias recientes y buenas prácticas aplicables en distintos contextos educativos.

Relevancia social. La relevancia social de esta revisión radica en su potencial para impactar positivamente en la calidad educativa de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. Como señalan Hernández et al. (2014), la relevancia social implica que los resultados del estudio beneficien a un sector amplio de la sociedad. Al destacar las fortalezas y debilidades en la preparación de los maestros y su percepción sobre la implementación de adaptaciones curriculares, el estudio beneficiará a la comunidad educativa en su conjunto: estudiantes, docentes, familias y autoridades educativas. Además, los hallazgos podrán sensibilizar sobre la importancia de la inclusión y promover cambios de actitud hacia una cultura más inclusiva y equitativa (Rosa, 2012).

Implicaciones prácticas. Esta revisión proporcionará evidencia sobre las prácticas más efectivas y los desafíos persistentes en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. La información resultante será útil para diseñar programas de formación continua y estrategias institucionales orientadas a fortalecer la colaboración entre docentes, especialistas y familias (Díaz, 2018). Asimismo, permitirá el desarrollo de recursos pedagógicos específicos y guías prácticas adaptadas a las necesidades de los maestros.

Valor teórico. Esta revisión sistemática ampliará el marco teórico de la educación inclusiva, al explorar la relación entre la preparación docente, la percepción de los maestros y los desafíos en la implementación de adaptaciones curriculares. Además, facilitará un análisis crítico de las principales corrientes teóricas existentes, identificando sus contribuciones y limitaciones,

lo que permitirá fortalecer los marcos conceptuales y orientar futuras investigaciones (Florian & Linklater, 2010).

Utilidad metodológica. La presente revisión sistemática contribuirá a mejorar los métodos de investigación en el ámbito de la educación inclusiva, ya que ofrecerá un análisis riguroso de los enfoques metodológicos utilizados en estudios previos. Esto permitirá identificar buenas prácticas y aspectos a mejorar en los diseños de investigación, la recolección y el análisis de datos, facilitando la elaboración de recomendaciones que optimicen la calidad y el rigor de futuras investigaciones en este campo (Hernández et al., 2014).

Marco Teórico-Conceptual

Este estudio se sustenta en la Teoría de la Autoeficacia de Albert Bandura (1997), la Teoría de la Diferenciación Curricular y la Teoría de la Inclusión Educativa.

Teoría de la Autoeficacia de Bandura

La teoría de la autoeficacia, desarrollada como parte esencial de la teoría social cognitiva, plantea que esta es la creencia que tiene un individuo sobre su capacidad para organizar y ejecutar las acciones necesarias para manejar situaciones futuras. Se define como "la creencia en la propia capacidad para ejercer control sobre los acontecimientos que afectan la vida de uno" (Bandura, 1997, p. 3). Estas creencias influyen directamente en la forma en que las personas piensan, sienten, se motivan y actúan, mostrando su impacto en distintos ámbitos de la vida.

El modelo identifica cuatro fuentes principales que contribuyen a la formación de la autoeficacia. La primera es la experiencia directa o de dominio, que consiste en logros personales y constituye la fuente más influyente, ya que proporciona evidencia concreta de la propia capacidad. La segunda es la experiencia vicaria, donde observar a otras personas alcanzar el éxito, especialmente si son percibidas como similares, refuerza la percepción de competencia. En tercer lugar, la persuasión verbal o social implica recibir mensajes de aliento y refuerzo positivo.

Por último, los estados fisiológicos y emocionales también desempeñan un papel relevante; por ejemplo, niveles elevados de ansiedad pueden reducir la confianza al enfrentar situaciones desafiantes (Bandura, 1997).

La teoría sostiene que la autoeficacia no es un rasgo global, sino específica para cada contexto o tarea. Una persona puede sentirse competente en un área y no en otra, dependiendo de la naturaleza de la actividad. Esta especificidad convierte la autoeficacia en un constructo dinámico y susceptible de cambio conforme las personas adquieren nuevas experiencias y aprendizajes. Además, influye en la selección de actividades, la cantidad de esfuerzo dedicado, la persistencia ante las dificultades y la capacidad para enfrentar la adversidad.

También se describe cómo incide en los procesos cognitivos y emocionales. Se ha observado que quienes poseen alta autoeficacia tienden a visualizar escenarios positivos y exitosos, mientras que aquellos con baja autoeficacia anticipan fracasos y dificultades (Bandura, 1993). Asimismo, la percepción de competencia afecta los niveles de estrés y depresión; quienes confían en sus capacidades suelen experimentar menos ansiedad frente a tareas exigentes (Bandura, 1997). Estos elementos subrayan la relevancia de la autoeficacia en la autorregulación personal y en la formación de expectativas sobre los propios logros.

Otro aspecto importante es la interacción continua entre factores personales, conductuales y ambientales, conocida como el modelo triádico recíproco. Este modelo describe cómo la conducta humana resulta de la interacción dinámica entre estos tres elementos. La autoeficacia ocupa un papel central al mediar entre la persona y su entorno, influyendo tanto en la ejecución de tareas como en la interpretación de los resultados (Bandura, 1997). Esta visión integral ayuda a comprender los procesos de aprendizaje y desarrollo personal desde una perspectiva amplia y contextualizada.

Teoría de la Diferenciación Curricular

Tomlinson (1990) desarrolla la Teoría de la Diferenciación Curricular, enfocándose en cómo los maestros pueden adaptar el currículo para responder a las necesidades diversas del estudiantado. La propuesta establece que la enseñanza debe ajustarse para considerar las particularidades individuales de cada estudiante, tales como sus intereses, estilos de aprendizaje, capacidades y ritmos. El objetivo es proporcionar un entorno educativo inclusivo donde todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, puedan aprender de manera efectiva y significativa.

Tomlinson (1990) planteó que la diferenciación curricular puede aplicarse en cuatro áreas clave: el contenido (qué se enseña), el proceso (cómo se enseña), el producto (cómo se evidencia el aprendizaje) y el entorno (las condiciones en que se desarrolla la enseñanza). Esta clasificación ofrece a los maestros un marco organizado para implementar estrategias diferenciadas según las necesidades específicas de su grupo de estudiantes. La autora destacó que la flexibilidad y la creatividad son esenciales para el éxito de este enfoque, permitiendo ajustes continuos conforme evolucionan las necesidades educativas.

La teoría también subraya la importancia de establecer objetivos de aprendizaje claros, desafiantes y accesibles. Para lograrlo, se recomienda utilizar materiales diversificados, actividades con diferentes grados de dificultad y opciones de evaluación variadas que permitan a los estudiantes demostrar sus aprendizajes de distintas maneras. Esto implica que el docente no solo modifique la estructura del currículo, sino que también adopte una actitud receptiva hacia la diversidad.

La diferenciación curricular requiere un conocimiento profundo del estudiantado. Esto implica recopilar información continua mediante evaluaciones diagnósticas, observaciones y

conversaciones individuales. Tomlinson (2001) señaló que esta práctica debe ser permanente y formativa para garantizar que las adaptaciones respondan efectivamente a las necesidades cambiantes. Además, destacó la importancia de fomentar un clima de aula basado en la colaboración y el respeto mutuo, elementos fundamentales para la participación y el aprendizaje significativo.

Wormeli (2017) complementó esta perspectiva al afirmar que la diferenciación curricular no debe verse únicamente como una técnica pedagógica, sino como una filosofía educativa integral. Según este autor, el éxito de esta práctica depende del compromiso del maestro para reconocer y valorar las diferencias individuales y ajustar su enseñanza en consecuencia. Asimismo, señaló que las tareas deben ser desafiantes pero alcanzables, lo cual es clave para mantener la motivación y promover el desarrollo de cada estudiante, independientemente de sus capacidades iniciales.

Finalmente, este enfoque resalta la importancia de la autonomía estudiantil y la responsabilidad compartida en el proceso educativo. La diferenciación curricular no solo busca atender las necesidades inmediatas, sino también fomentar que los estudiantes participen activamente en la toma de decisiones sobre su propio aprendizaje. De esta manera se fortalece su confianza y promueve el desarrollo de la autoeficacia.

Teoría de la Inclusión Educativa

La Teoría de la Inclusión Educativa analiza los principios y prácticas que promueven la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales en la sala de clases regular. Este marco permite examinar la formación de los maestros y los desafíos que enfrentan al implementar la inclusión mediante adaptaciones curriculares. La teoría sostiene que todos los

estudiantes, independientemente de sus capacidades o necesidades, tienen el derecho fundamental de acceder a un currículo que les permita aprender y participar plenamente en la vida escolar (UNESCO, 2005). Este enfoque no solo integra a estudiantes con diversidad funcional, sino que también promueve un entorno educativo que valore la equidad y la inclusión (Ainscow, 2005).

La inclusión educativa implica incorporar a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares, promoviendo un ambiente respetuoso y valorativo de la diversidad (UNESCO, 2005). Este modelo ha evolucionado impulsado por marcos legales y políticas educativas que abogan por la igualdad de oportunidades (Ainscow, 2016). Para que la inclusión sea efectiva, es fundamental que los maestros regulares tengan conocimientos y competencias para diseñar e implementar adaptaciones curriculares adecuadas. Esto requiere modificar contenidos, estrategias didácticas y evaluaciones para garantizar la participación plena de todos los estudiantes (Hattie, 2009).

Investigaciones como la de Florian y Linklater (2010) demostraron que la formación docente en educación inclusiva es clave para aplicar prácticas efectivas. Asimismo, Ainscow (2016) destacó la necesidad de formación continua para que los maestros realicen adaptaciones curriculares eficaces. La colaboración entre maestros y especialistas también resulta esencial para el éxito del proceso. Loreman y Harvey (2017) señalaron que las actitudes positivas del personal docente están estrechamente relacionadas con su formación y experiencia previa, lo que enfatiza la importancia de la capacitación inicial y permanente. Este conjunto de evidencias refuerza la necesidad de preparar adecuadamente a los maestros para garantizar una educación inclusiva de calidad.

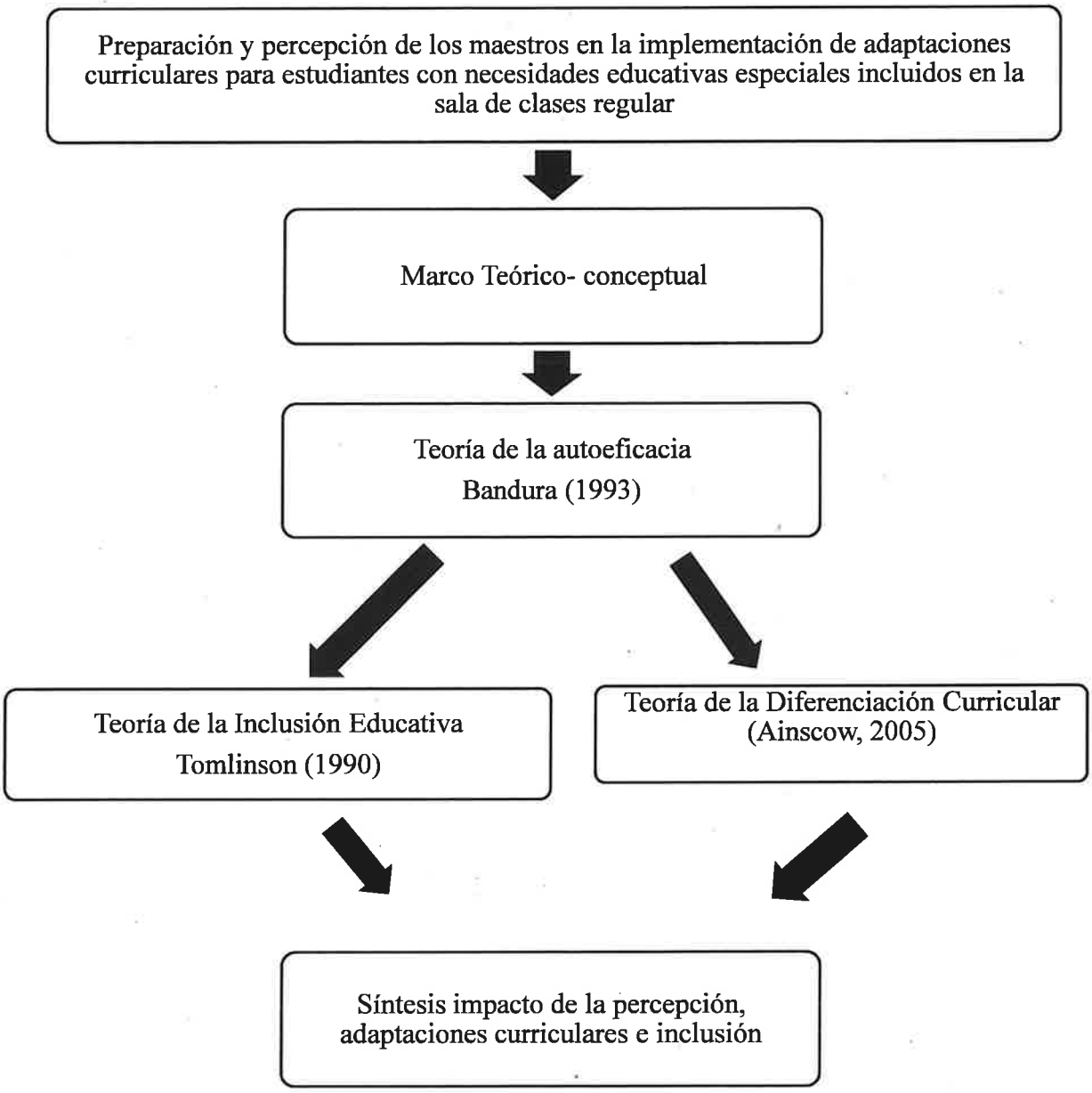
Síntesis del Marco Teórico

La Teoría de la Autoeficacia proporciona un marco que permite comprender cómo la percepción de los maestros sobre su preparación y competencias influye en su capacidad para aplicar adaptaciones curriculares. Una percepción sólida de autoeficacia favorece la implementación de prácticas inclusivas efectivas, mientras que la falta de confianza puede limitar estos esfuerzos, afectando el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular.

La Teoría de la Diferenciación Curricular ofrece un enfoque inclusivo que orienta la adaptación de la enseñanza a las necesidades, intereses y habilidades de cada estudiante. Según Tomlinson (1990, 2014), la diferenciación curricular mejora los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorece los logros académicos de todos los estudiantes, en especial de aquellos que requieren adaptaciones específicas. Este enfoque promueve estrategias flexibles y personalizadas que fortalecen la equidad educativa.

Finalmente, la Teoría de la Inclusión Educativa respalda el derecho universal a una educación de calidad en entornos inclusivos que valoren la diversidad y la equidad. Este marco enfatiza la necesidad de una preparación docente sólida y recursos adecuados para garantizar que los estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular puedan desarrollar su máximo potencial. La integración efectiva de estas teorías fundamenta conceptualmente este estudio. A continuación, el diagrama del Marco Teórico Conceptual.

Figura 1 Marco Teórico Conceptual



Definiciones conceptuales y términos del estudio

En la Tabla 1 se presenta las definiciones conceptuales y operacionales de las variables del estudio.

Tabla 1

Definiciones conceptuales y operacionales de las variables del estudio.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional
Desafíos en la implementación de adaptaciones curriculares	Los desafíos en la implementación de adaptaciones curriculares se definen como las barreras, obstáculos y limitaciones que enfrentan los maestros al diseñar y aplicar cambios en el currículo para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. Estos desafíos pueden ser de tipo material, metodológico, organizativo o actitudinal (Ainscow, 2005; Loreman & Harvey, 2017).	Se incluirán estudios académicos que investiguen y describan los desafíos, barreras u obstáculos encontrados por los maestros durante la implementación de adaptaciones curriculares en contextos de inclusión educativa. Quedarán excluidos los reportes anecdóticos, blogs, artículos de divulgación general y materiales sin respaldo científico. La revisión se centrará exclusivamente en literatura académica con enfoque investigativo, publicada en revistas arbitradas.
Percepción de los maestros	La percepción de los maestros hace referencia a las creencias, actitudes y valoraciones subjetivas que tienen los docentes respecto a su capacidad para aplicar adaptaciones curriculares de manera efectiva. Esta percepción está estrechamente vinculada con la autoeficacia docente y con las actitudes hacia la educación inclusiva (Bandura, 1997; Florian & Linklater, 2010).	Se incluirán estudios académicos que exploren y analicen la percepción de los maestros sobre su capacidad para implementar adaptaciones curriculares. Esto comprende investigaciones que examinen niveles de autoeficacia, actitudes hacia la inclusión, percepciones sobre la propia preparación y otros factores relacionados con la visión docente en el contexto de la inclusión educativa.

(Continuación Tabla 1)

		Serán excluidos los artículos de opinión, ensayos no revisados por pares y materiales divulgativos. Solo se considerarán investigaciones académicas con metodología definida, publicadas en revistas científicas.
Preparación de los maestros	La preparación del maestro se refiere al proceso mediante el cual una persona adquiere los conocimientos, habilidades, actitudes y competencias necesarias para ejercer eficazmente la labor docente. Este proceso incluye la formación académica, la práctica pedagógica, el desarrollo profesional continuo y la adquisición de estrategias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. (García, 2020)	Se incluirán estudios académicos que analicen la formación inicial y continua de los maestros para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. Se excluirán materiales de divulgación general, documentos no académicos, opiniones editoriales y recursos sin revisión científica. La selección se centrará en artículos científicos publicados en revistas especializadas o editoriales académicos.

Capítulo II.

Método

Introducción

Esta investigación tuvo como objetivo identificar la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en salones regulares. En este capítulo se describe el diseño de investigación y la metodología empleada para la recopilación y análisis de la información. Asimismo, se detallan los procedimientos establecidos para la búsqueda, selección y evaluación de los artículos incluidos en la revisión de literatura sistemática.

Diseño de la Investigación

El diseño de investigación utilizado en este estudio fue de tipo cualitativo, específicamente una revisión sistemática de literatura. Este enfoque fue seleccionado por su capacidad para explorar y comprender en profundidad los significados que individuos o grupos atribuyen a fenómenos sociales o humanos, lo cual resulta clave para la comprensión contextual del problema investigado (Creswell, 2014). A través de este diseño, se busca no solo analizar estudios previos, sino también identificar patrones, generar preguntas emergentes y aportar una visión integradora y reflexiva del tema, fortaleciendo así la base conceptual de futuras investigaciones.

Según Creswell (2014), la investigación cualitativa se caracteriza por ser un proceso flexible, donde tanto las preguntas como los procedimientos pueden modificarse durante el desarrollo del estudio. La recolección de datos se realiza generalmente en el entorno natural de los participantes, lo que permite captar la complejidad y riqueza del fenómeno estudiado.

Además, el análisis sigue un enfoque inductivo, en el que se construyen patrones o temas a partir de los datos, evitando el control de variables y priorizando la comprensión contextual.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la investigación cualitativa permite recolectar y analizar datos con el objetivo de afinar preguntas de investigación o descubrir nuevas interrogantes que surgen durante el proceso interpretativo. En este sentido, la revisión sistemática de literatura cualitativa se convierte en una herramienta metodológica potente, ya que facilita la identificación de tendencias, vacíos y contribuciones relevantes dentro del cuerpo de conocimiento existente. Este tipo de revisión no se limita a una síntesis descriptiva, sino que implica una interpretación crítica y contextualizada de los hallazgos que enriquece el panorama educativo y académico.

Además, Denzin y Lincoln (2018) sostuvieron que la investigación cualitativa se centra en estudiar fenómenos en sus contextos naturales, buscando interpretar los significados que las personas les atribuyen. Esta perspectiva es coherente con el propósito de una revisión sistemática cualitativa, que pretende explorar el contenido y los enfoques metodológicos de estudios previos para comprender cómo se ha investigado el fenómeno en distintos escenarios. La investigación cualitativa no se basa en datos numéricos, sino en descripciones ricas y detalladas que permiten captar la complejidad y los matices del fenómeno estudiado.

Nassaji (2020) también aportó a esta discusión al definir la investigación cualitativa como un enfoque naturalista que trabaja con datos no numéricos y busca comprender más que explicar. El autor señaló que esta investigación es interpretativa, contextualizada y centrada en procesos más que en resultados, lo que la hace especialmente útil para revisiones de literatura que intentan identificar el desarrollo y evolución de ciertos temas. En este contexto, el diseño metodológico cualitativo de revisión sistemática permite no solo sintetizar información existente, sino también

ofrecer una comprensión más profunda y significativa del fenómeno investigado, proporcionando una base crítica para futuras investigaciones.

Metodología del Estudio

La metodología adoptada para el presente estudio es la revisión sistemática de literatura, una estrategia de investigación que permite analizar de manera rigurosa y estructurada el conocimiento existente sobre un tema específico. Según Gough, Oliver y Thomas (2017), este método permite realizar una revisión exhaustiva de investigaciones previas sobre una temática determinada, con el fin de comprender lo ya estudiado y proponer nuevas líneas de indagación. Este enfoque no solo facilita el desarrollo del conocimiento científico, sino que también orienta la toma de decisiones en la práctica profesional y la formulación de políticas públicas.

La revisión de literatura sistemática combina el análisis crítico con una búsqueda exhaustiva de información, abordando generalmente cuestiones amplias para producir una síntesis de la mejor evidencia disponible (Grant & Booth, 2009). Guirao (2015) señaló que esta metodología se caracteriza por ser explícita, precisa y seguir un protocolo estandarizado, replicable y claramente delineado, lo que garantiza la transparencia, calidad y consistencia del proceso. Así, se estableció un marco metodológico que permite determinar con claridad qué estudios son elegibles para ser incluidos, conforme a criterios previamente definidos y documentados.

Petticrew y Roberts (2006) destacaron cuatro características fundamentales de este tipo de revisión: el uso de criterios preestablecidos para la selección de estudios, una búsqueda sistemática y amplia de literatura, la evaluación rigurosa de la calidad de los estudios seleccionados y una síntesis clara y comprensible de los resultados. Además, la revisión sistemática sigue procedimientos documentados que deben garantizar la reproducibilidad del

proceso investigativo. En este sentido, Higgins, Green, & Cochrane (2011) enfatizaron que la búsqueda debe estar detalladamente registrada, y se recomienda incluir las estrategias de búsqueda completas como parte de un apéndice en la revisión para reforzar la transparencia.

De igual forma, la transparencia implica la utilización del diagrama de flujo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), el cual permite visualizar las etapas del proceso de selección de estudios. Este diagrama debe reportar el número total de registros identificados, los excluidos tras la revisión de títulos y resúmenes y aquellos incluidos en el análisis tras la lectura de texto completo (Higgins et al., 2011). Este tipo de sistematización fortalece la confiabilidad del estudio, ya que deja clara la trazabilidad de cada decisión metodológica adoptada durante la investigación.

Finalmente, la síntesis de hallazgos constituye una parte esencial de la revisión sistemática. Según Gough et al. (2017), esta etapa implica integrar los resultados de diferentes investigaciones con el objetivo de responder a las preguntas de investigación planteadas. La integración de resultados permite consolidar la evidencia existente, identificar patrones recurrentes y ofrecer una comprensión más profunda, completa y contextualizada del fenómeno investigado, aportando valor tanto académico como práctico.

Procedimientos

Para llevar a cabo la revisión sistemática de literatura se realizó una búsqueda minuciosa utilizando múltiples bases de datos y estrategias de búsqueda. Esto permitió abordar el tema desde diferentes perspectivas y asegurar una cobertura integral de la literatura existente. Se adoptó un enfoque de búsqueda múltiple que permitió incluir diversos contextos y enfoques sobre la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para la diversidad funcional en la sala de clases regular. Además, se establecieron

criterios de inclusión y exclusión claramente definidos para la selección de estudios empíricos y teóricos relevantes, tomando en consideración el rigor metodológico, la pertinencia temática y la actualidad de las publicaciones. La estrategia de búsqueda se complementó mediante el uso de palabras clave y descriptores controlados relacionados con adaptaciones curriculares, educación inclusiva, necesidades educativas especiales y formación docente, así como con la revisión exhaustiva de las referencias de estudios clave para identificar investigaciones adicionales pertinentes. Desde un enfoque cualitativo, la selección de los estudios priorizó aquellas investigaciones que exploraran experiencias, percepciones, significados y prácticas docentes vinculadas a la educación inclusiva. Los estudios seleccionados fueron sometidos a un proceso de lectura analítica, codificación temática y análisis comparativo, lo que permitió identificar patrones, tendencias, vacíos en la literatura y aportaciones significativas que fundamentan el marco teórico y metodológico de la presente investigación.

Primera pregunta de investigación

El procedimiento utilizado para llevar a cabo la búsqueda sobre la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en la sala de clases regular comenzó con la base de datos del Sistema de Centros de Acceso a la Información de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Se utilizó la base de datos *Academic Search Ultimate* de *EBSCOhost*, que ofrece acceso a una amplia variedad de recursos en texto completo y resúmenes en diversas disciplinas, facilitando la investigación académica y profesional (*EBSCO Information Services*, s.f.). Esta base es uno de los principales proveedores de información de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Para iniciar el proceso, se seleccionó la opción de *Advanced Search* en *EBSCO* y se aplicó la estrategia booleana para establecer relaciones precisas entre los términos de búsqueda. Los operadores booleanos son herramientas que permiten combinar palabras clave para optimizar los resultados en bases de datos y motores de búsqueda (Baker, 2018). Los términos utilizados fueron: formación de maestro, necesidades educativas especiales y sala de clases regular (en español), así como *teacher training*, *special education needs* and *regular classroom* (en inglés). Se aplicaron varios criterios de selección: revisión por pares (*peer-reviewed*), revistas académicas (*academic journal*), años de publicación (2014 a 2024) y el idioma inglés. La revisión por pares es un proceso esencial en la publicación académica, garantizando la calidad y validez de los trabajos antes de su publicación (Klein, 2018; Elsevier, 2024). Según Cochrane (2016) y Patalano (2005), las revistas académicas son el principal medio para difundir los avances científicos en múltiples disciplinas. En esta primera búsqueda, realizada con los tres términos en español, no se obtuvieron resultados; lo mismo ocurrió al emplearlos en inglés.

El investigador realizó ajustes en los términos de búsqueda, dado que no se obtuvieron resultados previos ni en inglés ni en español. Se reemplazó el término *special education needs* por *disabilities* y *necesidades educativas especiales* por *discapacidades.* Con el término modificado en inglés se recuperó un artículo, cuyo título y resumen fueron revisados por la investigadora, quien determinó que sería incluido para la síntesis y el análisis. En contraste, con el término reemplazado en español no se obtuvieron resultados.

Se utilizó un segundo buscador que fue *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). SciELO es un modelo para la publicación de revistas científicas que busca aumentar la visibilidad de la producción académica de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Bojo,

Fraga & Hernández Primo, 2009). Para la búsqueda se aplicaron los filtros: *journals*, artículos publicados entre 2014 y 2024, e idioma español. Los términos utilizados fueron: formación de maestro, necesidades educativas especiales y sala de clases regular (en español), así como *teacher training*, *special education needs* y *regular classroom* (en inglés). La búsqueda arrojó tres artículos en español; sin embargo, se eliminó uno por no cumplir con el criterio de fecha, de manera que solo dos cumplieron con los criterios de inclusión tras la revisión de títulos y resúmenes. Con los términos en inglés no hubo resultados.

La tercera búsqueda se efectuó en *Dialnet*, un portal especializado en la difusión de producción científica hispana (*Dialnet*, s.f.). Se establecieron como criterios de búsqueda la selección de artículos y revistas, utilizando los términos separados por el operador booleano *AND*. Dado que se trata de un portal hispano, únicamente se utilizaron los términos en español: formación de maestro, necesidades educativas especiales y sala de clases regular. La búsqueda inicial arrojó tres artículos, pero al aplicar los filtros según los criterios previamente establecidos, se eliminaron dos (2). Luego de dar lectura al artículo que había quedado, este fue eliminado, ya que su contenido no guardaba relación con la pregunta de investigación. De manera que no se hallaron artículos para ser incluidos en el estudio.

Segunda pregunta de investigación

Para la búsqueda de información relacionada con la segunda pregunta de investigación se utilizó la base de datos *EBSCO*, seleccionando *Advanced Search*. Los términos empleados fueron: *percepción maestros*, *adaptaciones curriculares*, *necesidades educativas especiales* (español) y *teacher's perception*, *curricular adaptations*, *special education needs* (inglés). Se aplicaron los mismos criterios que en la búsqueda anterior: revisión por pares, revistas académicas, rango de años (2014-2024) e idioma inglés. Ante la ausencia de resultados

con los términos iniciales, se reemplazó el término *necesidades educativas especiales por discapacidades*, pero no se identificó ningún artículo; sin embargo, se obtuvieron resultados al utilizar el término *disabilities,* logrando identificar un artículo para ser incluido.

Con el propósito de diversificar las fuentes de información y garantizar una revisión de literatura más completa, se realizaron búsquedas adicionales en diferentes bases de datos. Se utilizó el buscador *SciELO* aplicando los filtros de *journals*, artículos publicados entre 2014 y 2024, y en idioma español. La búsqueda inicial arrojó cinco artículos con los términos en español *percepción maestros*, *adaptaciones curriculares*, *necesidades educativas especiales*, los cuales fueron evaluados a partir de la lectura de títulos y resúmenes. Uno se descartó por el año, se descartó otro por no estar relacionado a la pregunta de investigación y tres fueron incluidos para síntesis y análisis. Sin embargo, al emplear los términos en inglés *teacher's perception*, *curricular adaptations*, *special education need* no se obtuvieron resultados.

Se efectuó otra búsqueda en el portal *Dialnet*, empleando los términos: percepción de maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales, combinados con el operador booleano *AND*. La búsqueda recuperó 12 artículos, pero tras aplicar el filtro de artículos de revista y realizar la revisión de títulos y resúmenes, solo uno cumplió con los criterios del tema de investigación.

Tercera pregunta de investigación

Para la búsqueda de información relacionada con la tercera pregunta de investigación se empleó nuevamente la base de datos *EBSCO*, seleccionando la opción *Advanced Search.* Los términos utilizados fueron: desafíos maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales (español), junto con *teacher challenges*, *curricular adaptations* y *special education needs* (inglés). Se aplicaron los mismos criterios de búsqueda establecidos previamente: revisión

por pares, revistas académicas, rango de publicación entre 2014 y 2024 e idioma (inglés/español). No obstante, tanto la búsqueda en inglés como en español, no arrojó resultado.

Con el propósito de ampliar las fuentes de información, se realizó una búsqueda en el portal *SciELO*, aplicando los filtros de *journals* y artículos publicados entre 2014 y 2024. En esta búsqueda se identificaron dos artículos con los términos en español (desafíos maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales), los cuales fueron revisados a partir de los títulos y resúmenes y la investigadora determinó que se incluían para síntesis. Sin embargo, al aplicar los términos en el idioma inglés (*teacher challenges*, *curricular adaptations* y *special education needs*), no se obtuvieron resultados.

Por otro lado, se efectuó una búsqueda final en el portal *Dialnet*, empleando los términos *desafíos maestros*, *adaptaciones curriculares* y *necesidades educativas especiales*, combinados mediante el operador booleano *AND.* Esta búsqueda correspondió a la tercera pregunta de investigación. El proceso de búsqueda permitió identificar un artículo que cumplió con los criterios de inclusión establecidos.

Método para analizar la información recopilada

La recolección de información se llevó a cabo durante los meses de agosto a diciembre de 2024. Una vez obtenidos los resultados, se procedió a evaluar la calidad de los estudios aplicando los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. Para este proceso, se revisaron los títulos y los resúmenes (*abstracts)* de los artículos y en algunos casos se determinó leer completo el artículo para determinar si cumplía con los criterios utilizados en la búsqueda. Esta revisión se llevó a cabo con el propósito de realizar una revisión de literatura sobre la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular.

Para esta investigación, se utilizó el método PRISMA, el cual corresponde a las siglas en inglés (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*. PRISMA es una herramienta diseñada para orientar la elaboración de revisiones sistemáticas y metaanálisis mediante la inclusión de criterios sustentados en la evidencia. Su finalidad es optimizar la presentación de este tipo de estudios, promoviendo informes más claros, coherentes y evaluables. Además, busca estandarizar la comunicación científica, lo que favorece la comprensión, la replicación y la valoración crítica de las revisiones publicadas (Page, McKenzie, Bossuyt, Boutron, I., Hoffmann, Mulrow, Moher, 2021). La versión original de la Declaración PRISMA se publicó en 2009 y fue actualizada en 2020 para incorporar avances metodológicos significativos y adaptarse a nuevas exigencias en la síntesis de evidencia científica (Page et al., 2021).

Según Page et. al. (2021), el diagrama de flujo del método PRISMA es una herramienta esencial en la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. Expresan que su importancia radica en varias funciones claves que mejoran la calidad y la transparencia del proceso de revisión:

1. Visualización del Proceso de Selección: El diagrama de flujo PRISMA proporciona una representación visual clara de los pasos de selección de estudios, incluyendo el número de registros identificados, incluidos y excluidos en cada etapa. Esto facilita a los lectores comprender rápidamente cómo se conformó la muestra final de estudios analizados.
2. Transparencia y Reproducibilidad: Al detallar cada etapa del proceso de selección y las razones para la exclusión de estudios, el diagrama de flujo promueve la transparencia. Esto es crucial para permitir que otros investigadores repliquen o

revisen la metodología utilizada, esencial para la validación y confianza en los resultados de la revisión.

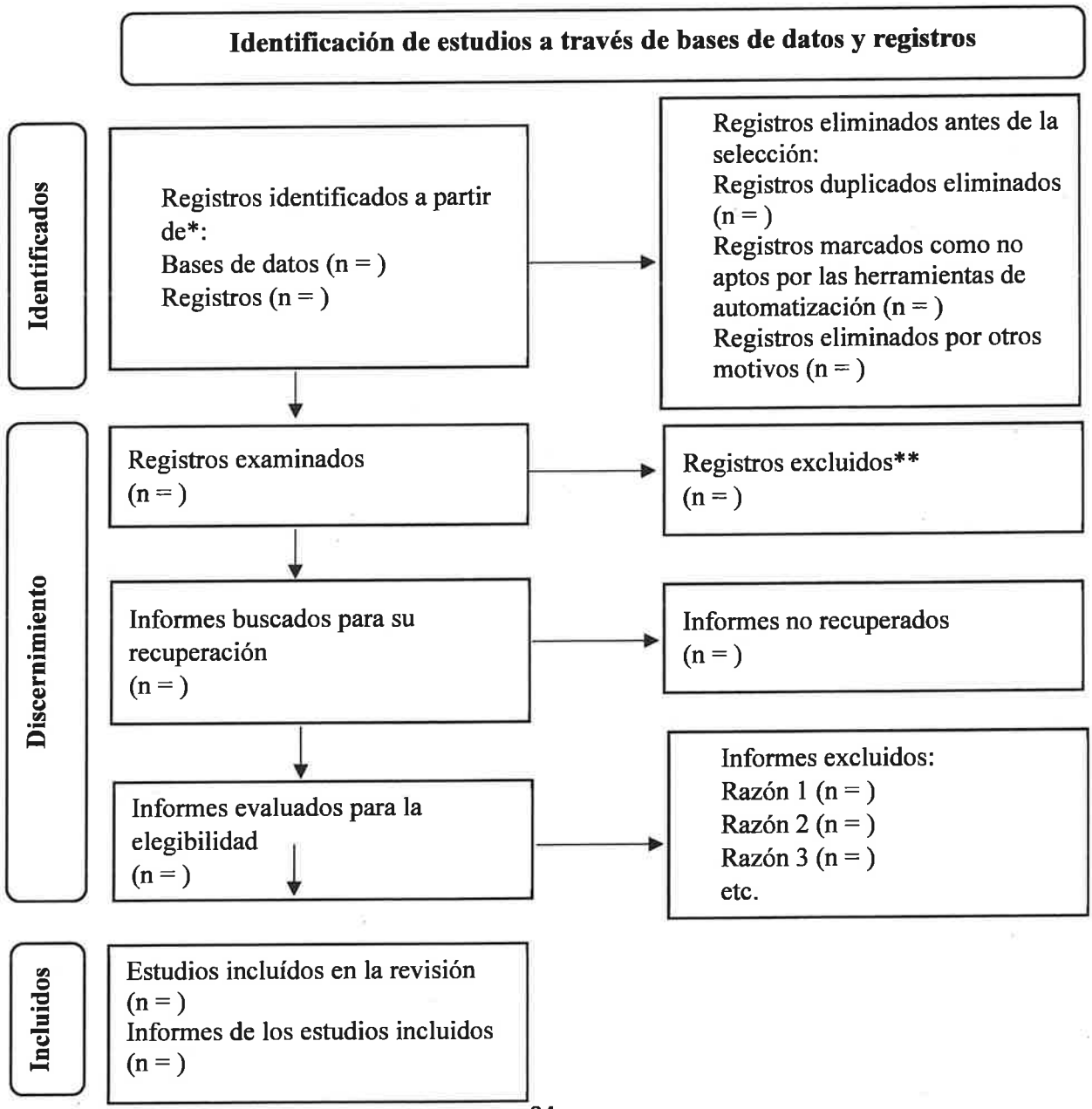
3. Identificación de Sesgos: El diagrama ayuda a identificar potenciales sesgos en la selección de estudios. Al mostrar claramente cuántos estudios fueron excluidos y por qué razones, los lectores pueden evaluar si el proceso de selección fue equitativo y sistemático.
4. Cumplimiento de Estándares de Reporte: Utilizar el diagrama de flujo PRISMA ayuda a cumplir con los estándares de reporte requeridos por muchas revistas científicas y organismos de financiamiento, que a menudo exigen una documentación clara del proceso de revisión sistemática como parte de sus criterios de publicación.
5. Facilitación de la Revisión por Pares y Crítica Constructiva: Al ofrecer un desglose detallado del proceso de revisión, el diagrama de flujo permite a los revisores y lectores evaluar la rigurosidad del estudio y hacer críticas constructivas basadas en cómo se manejaron los datos desde la identificación hasta la inclusión.

El diagrama también contribuye a la detección de sesgos en la selección de evidencia, ya que permite identificar con claridad cuántos estudios fueron excluidos y por qué razones. Esto favorece una evaluación crítica del carácter sistemático y justo del proceso. Asimismo, facilita el cumplimiento de estándares de reporte científico exigidos por revistas académicas y entidades financiadoras. Estas requieren una documentación clara y detallada del proceso de revisión como parte de los criterios de calidad (Liberati, Altman, Tetzlaff, Gøtzsche, Ioannidis, Clarke, Devereaux, Kleijnen, & Moher 2009). Además, permite emitir observaciones constructivas fundamentadas en la forma en que se gestionaron los datos durante todas las etapas del análisis. Este nivel de detalle garantiza una comprensión más profunda del rigor aplicado en el proceso de

revisión. Así, se fortalece la transparencia y la validez del trabajo científico (Uman, 2011). En resumen, el diagrama de flujo PRISMA (Ver figura 2) no solo mejora la transparencia y la reproducibilidad de revisiones sistemáticas y metaanálisis, sino que también refuerza la credibilidad de los hallazgos, al proporcionar una visión detallada y explícita del manejo de la evidencia científica a lo largo de todo el proceso investigativo (Page et al., 2021).

Figura 2

Diagrama de Flujo PRISMA 2020



Capítulo III

Resultados

El propósito de esta investigación fue identificar la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular. En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio, dando énfasis en contestar las preguntas que guiaron la investigación. Las preguntas que dirigieron el estudio fueron:

1. ¿Qué tipo de preparación reciben los maestros para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?
2. ¿Cuál es la percepción de los maestros sobre su capacidad para implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?
3. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los maestros al implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?

Primera pregunta de investigación

Para la búsqueda de información se utilizó la base de datos del Sistema de Centros de Acceso a la Información de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, específicamente la base de datos *EBSCO*, con los términos: formación de maestro,necesidades educativas especiales y sala de clases regular(en español), así como *teacher training,special education needs* y *regular classroom* (en inglés). Se aplicaron varios criterios de selección: revisión por pares (*peer-reviewed*), revistas académicas (*academic journal*), años de publicación (2014 a

2024) y el idioma inglés. En esta primera búsqueda, realizada con los tres términos en español, no se obtuvieron resultados; lo mismo ocurrió al emplearlos en inglés.

El investigador realizó ajustes en los términos de búsqueda, dado que no se obtuvieron resultados previos ni en inglés ni en español. Se reemplazó el término *special education needs* por *disabilities* y necesidades educativas especiales por discapacidades en esta búsqueda. Con el término modificado en inglés se recuperó un artículo, cuyo título y resumen fueron revisados por la investigadora, quien determinó que sería incluido para la síntesis y el análisis. En contraste, con el término reemplazado en español no se obtuvieron resultados.

Se utilizó un segundo buscador que fue *Scientific Electronic Library Online* (*SciELO*). Se aplicaron los filtros: *journals*, artículos publicados entre 2014 y 2024, e idioma español. Los términos utilizados fueron: formación de maestro, necesidades educativas especiales y sala de clases regular (en español), así como *teacher training*, *special education needs* y *regular classroom* (en inglés). La búsqueda resultó en tres artículos en español. Se eliminó uno de los artículos porque la fecha no cumplía con los criterios y los dos que quedaron cumplían con los criterios de inclusión tras la revisión de títulos y resúmenes. Con los términos en inglés no hubo resultados.

La tercera búsqueda se realizó en *Dialnet*, un portal especializado en producción científica hispana (*Dialnet*, s.f.). Se establecieron los criterios de búsqueda: artículos y revistas, utilizando los términos separados por el operador booleano "AND". Por ser un portal hispano solo se utilizaron los términos en español formación de maestro, necesidades educativas especiales y sala de clases regular. La búsqueda inicial arrojó tres artículos, pero al aplicar los filtros se eliminaron dos. Luego de dar lectura al artículo que había quedado, este fue eliminado,

ya que su contenido no guardaba relación con la pregunta de investigación. De manera que no hubo artículo a ser incluido.

El método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) es el conjunto mínimo de elementos basados en evidencia que deben incluirse al momento de reportar una revisión sistemática o un metaanálisis (Moher, Tetzlaff, Altman y The PRISMA Group, 2009). A continuación, en la Figura 3, se presenta el diagrama PRISMA 2020, el cual ilustra el proceso para la identificación, selección e inclusión de los artículos utilizados para contestar la pregunta uno de investigación.

Figura 3

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 EBSCO Primera pregunta con 3 términos.

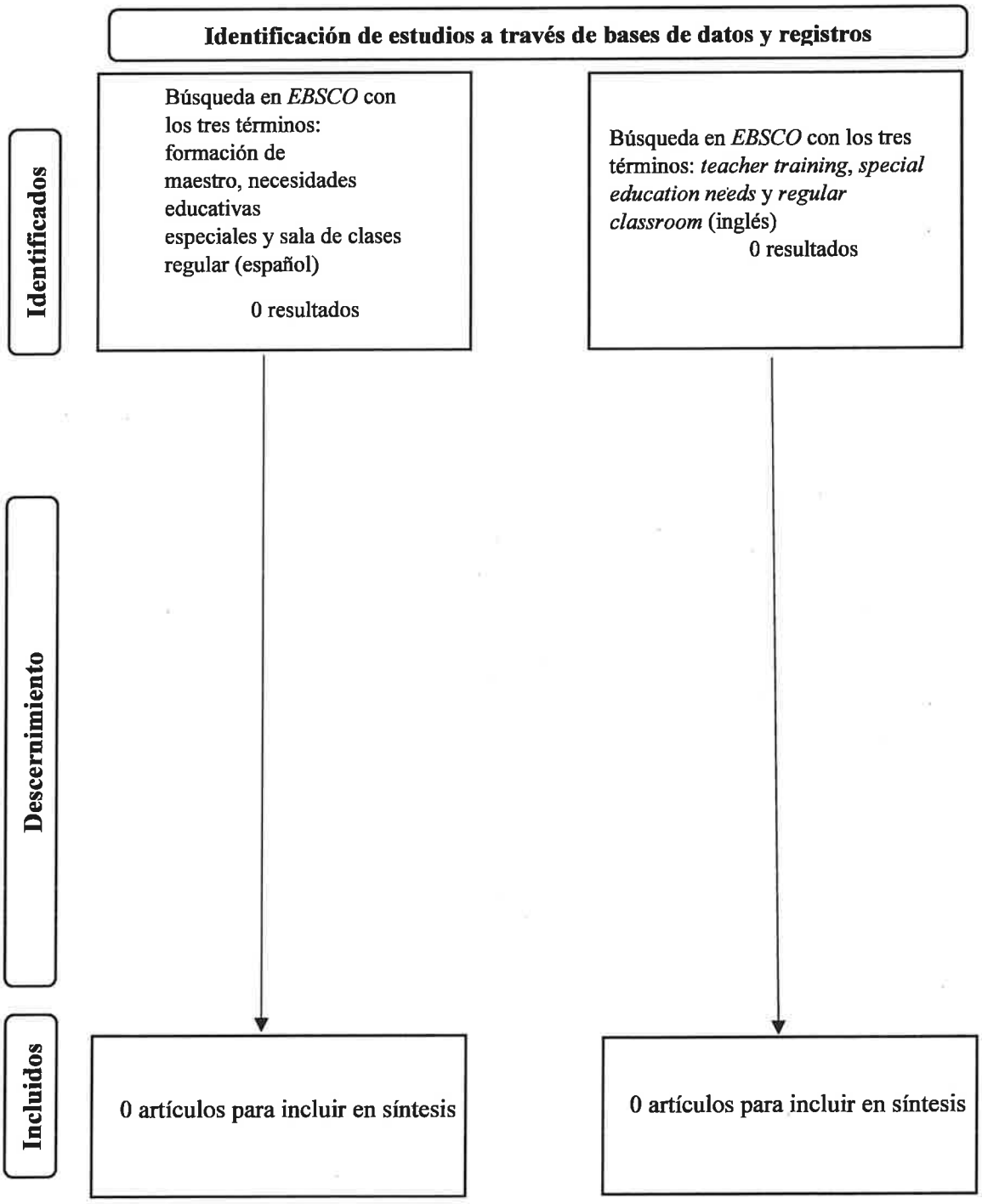


Figura 4

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 EBSCO Primera pregunta con 3 términos ajustados.

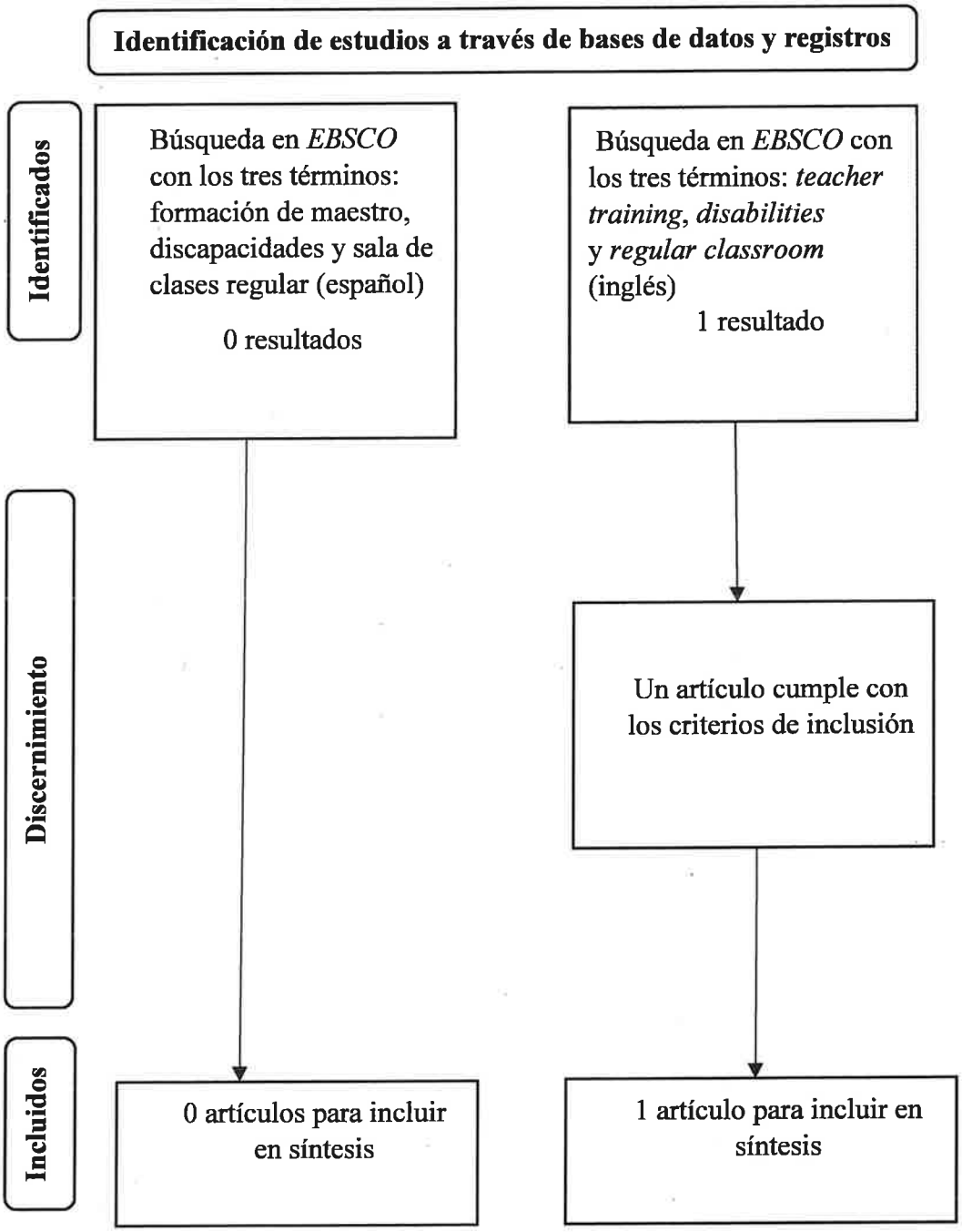


Figura 5

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 SciELO Primera pregunta con 3 términos.

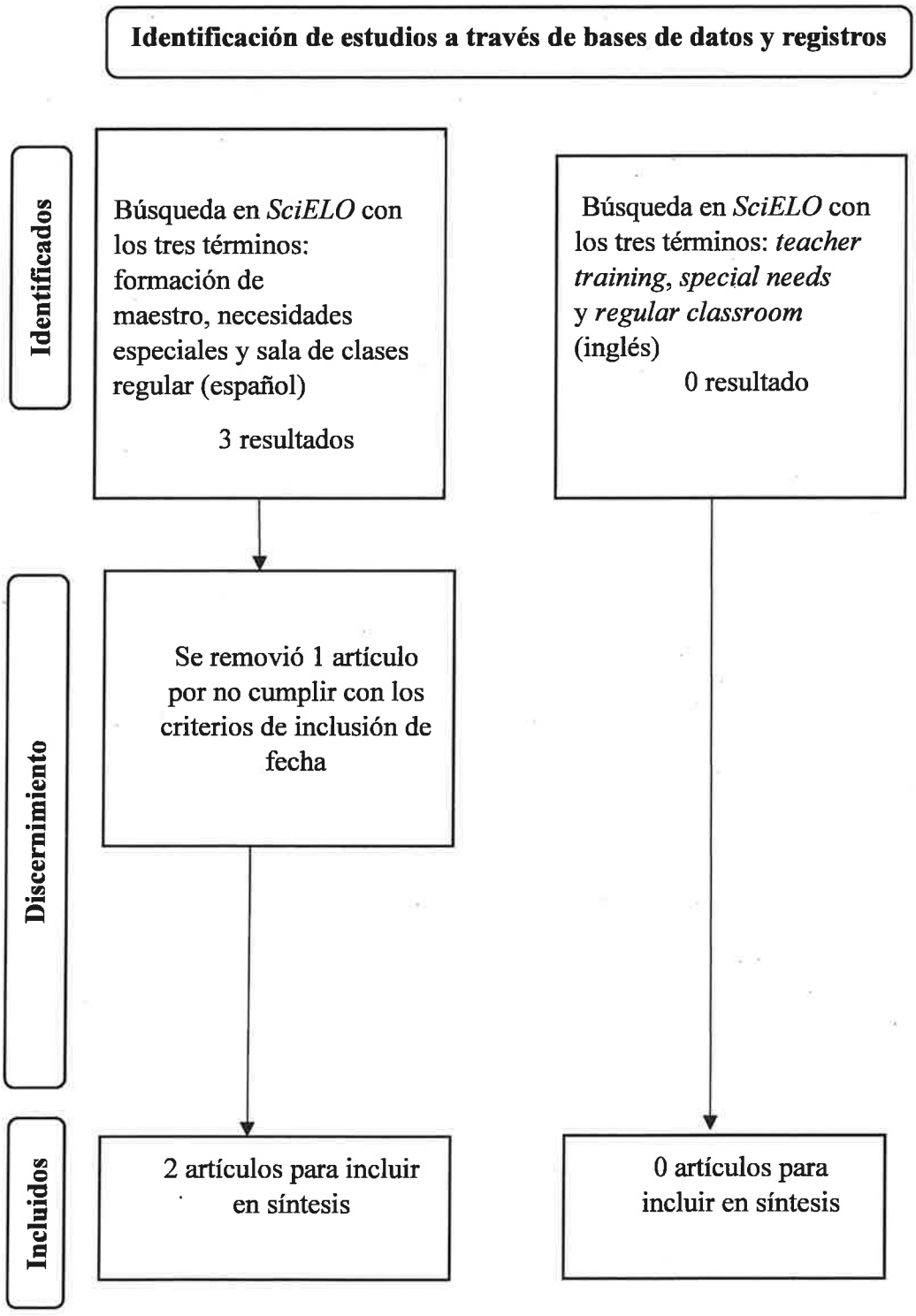
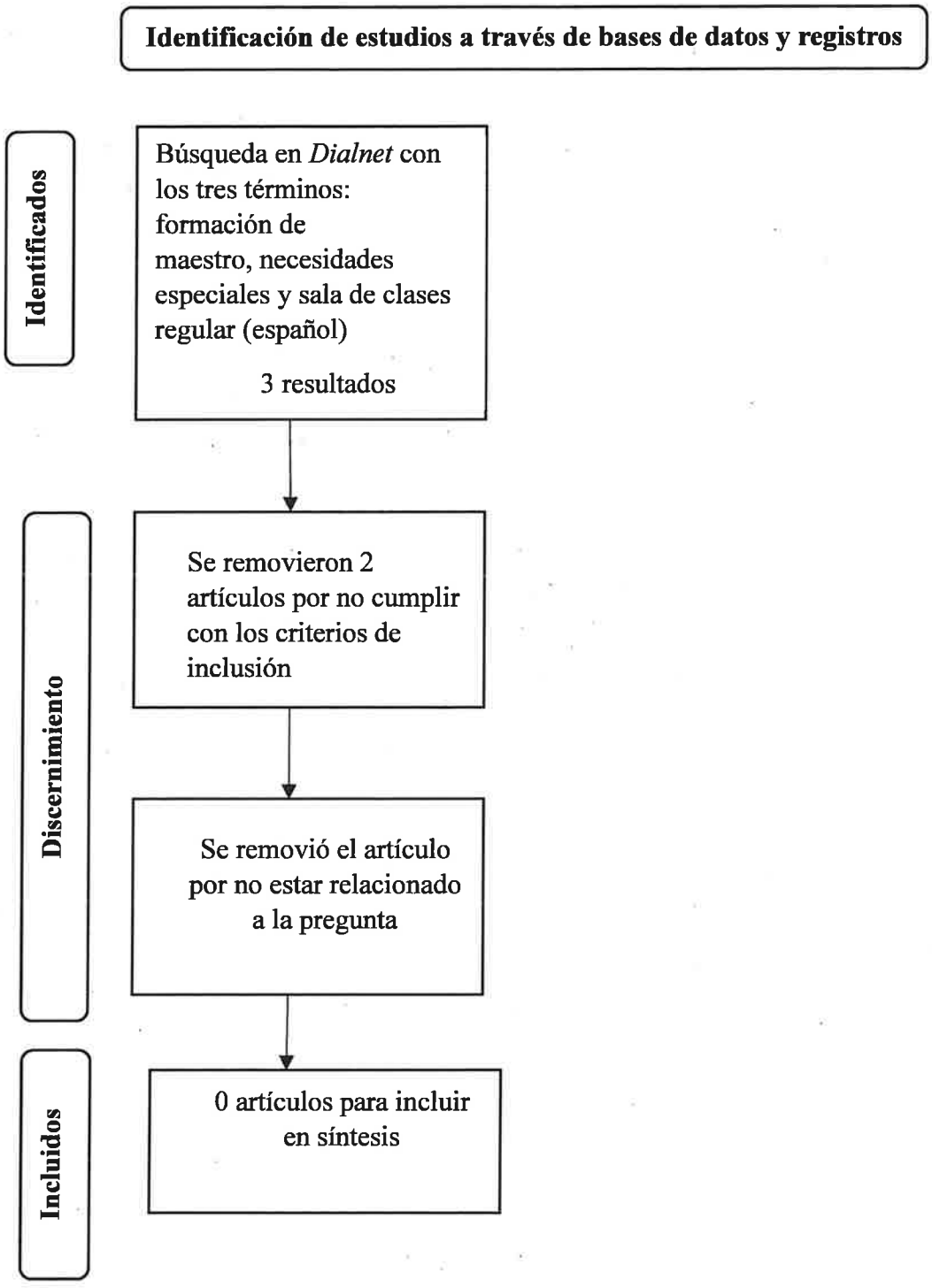


Figura 6

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 Dialnet Primera pregunta con 3 términos.



Para describir las investigaciones, se realizó una tabla de atributos, también conocida por Gough, et. al., (2017) como *mapping*. El *mapping* o método de mapeo es una herramienta efectiva cuyo uso consiste en la utilización de un mapa conceptual donde se organizan los puntos a presentar. En este mapa de sistematización, se describe la actividad de la revisión. A continuación, se presenta en la Tabla 2 el resumen las características generales de los artículos de investigaciones 1 y 2.

Tabla 2:

Resumen de las características de los artículos 1 y 2.

	Artículo 1	**Artículo 2**
Título	La formación docente para la inclusión educativa en instituciones públicas del Quindío	Educación inclusiva en Latinoamérica: una revisión sistemática sobre necesidades y estrategias docentes
Autores y año	Gallego Echeverri, M. (2023)	Rojas Montoya, A. M., Rojas, S., Burgos, C. (2024)
País	Colombia (Departamento del Quindío)	Perú (Universidad César Vallejo)
Tipo de estudio	Cuantitativa	Revisión sistemática
Objetivo	Analizar la preparación docente en inclusión educativa y aportar a políticas de capacitación docente.	Analizar las necesidades educativas especiales (NEE), la práctica docente (PD) y el acondicionamiento de infraestructura educativa para la educación inclusiva en Latinoamérica.
Metodología	Encuesta con el Cuestionario de Evaluación de la Formación en Inclusión Educativa (CEFI-R).	Revisión bibliográfica de 84 artículos, seleccionando 23 para revisión sistemática (RS).

(Continuación Tabla 2)

	Artículo 1	**Artículo 2**
Muestra	253 docentes de instituciones públicas del Departamento del Quindío.	23 artículos científicos seleccionados.
Colección de datos	Cuestionario CEFI-R estructurado en cuatro dimensiones: concepciones, metodologías, apoyos y participación.	Análisis crítico de estrategias reportadas para superar barreras en inclusión educativa.
Hallazgos	Carencias en competencias pedagógicas y necesidad de transformación ética y conceptual.	Estrategias efectivas: co-enseñanza, capacitación continua, uso de tecnología, habilidades comunicativas, supervisión docente.
Conclusiones	La inclusión no debe depender solo de la voluntad del docente; se requiere formación continua, estructurada, práctica y ética.	Educación inclusiva requiere estrategias contextualizadas, infraestructura adecuada, tecnología y formación docente.

Tabla 3

Resumen de las características del artículo 3.

	Artículo 3
Título	*Classroom practices of teachers toward students with learning difficulties in public and private schools in India*
Autores y año	Vincent, R. G., & Shobha, G. (2020)
País	India
Tipo de estudio	Cuantitativa descriptiva
Objetivo	Estudiar las prácticas de aula de docentes en escuelas públicas y privadas frente a estudiantes con dificultades de aprendizaje (LD), comparar sus niveles y analizar factores sociodemográficos.
Metodología	Encuesta basada en un cuestionario autoconstruido, validado con estudio piloto.

(Continuación Tabla 3)

	Artículo 3
Muestra	80 docentes (40 de escuelas públicas y 40 privadas).
Colección de datos	Encuesta para identificar prácticas, percepción y relación con variables como género, formación y experiencia.
Hallazgos	Prácticas entre bajas y moderadas. Influencia positiva de capacitación, experiencia, y contacto con estudiantes con LD. Escuelas con formación continua muestran mejores prácticas.
Conclusiones	Urge capacitar a docentes en LD mediante talleres y programas profesionales. Mejorar conciencia y prácticas para lograr equidad educativa.

Segunda pregunta de investigación

La búsqueda inició nuevamente en EBSCO, seleccionando *Advanced Search*. Se utilizaron los términos: percepción maestros, adaptaciones curriculares, necesidades educativas especiales (español) y *teacher's perception*, *curricular adaptations*, *special education needs* (inglés). Se aplicaron los mismos criterios que en la búsqueda anterior: revisión por pares, revistas académicas, rango de años (2014-2024) e idioma inglés. Ante la ausencia de resultados con los términos iniciales, se reemplazó el término necesidades educativas especiales por discapacidades, pero no se logró identificar ningún artículo relevante; sin embargo, se obtuvieron resultados al utilizar el término *disabilities* al identificar un artículo.

Con el propósito de diversificar las fuentes de información y garantizar una revisión de literatura más completa, se realizaron búsquedas adicionales en diferentes bases de datos. Se utilizó el buscador *SciELO* aplicando los filtros de *journals*, artículos publicados entre 2014 y 2024, y en idioma español con los términos percepción maestros, adaptaciones

curriculares,necesidades educativas especiales. La búsqueda inicial arrojó cinco artículos con los términos en español, los cuales fueron evaluados a partir de la lectura de títulos y resúmenes. Uno se descartó por el año, otro por no estar relacionado a la pregunta de investigación y tres fueron incluidos para síntesis y análisis. Sin embargo, al emplear los términos en inglés *teacher's perception*, *curricular adaptations*, *special education needs* no se obtuvieron resultados.

Se efectuó otra búsqueda en el portal *Dialnet*, empleando los términos: percepción de maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales, combinados con el operador booleano *AND*. La búsqueda recuperó 12 artículos, pero tras aplicar el filtro de artículos de revista y realizar la revisión de títulos y resúmenes, solo uno cumplió con los criterios del tema de investigación.

En Dialnet, se aplicaron los términos percepción de maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales, separados por "AND". La búsqueda arrojó 12 artículos, pero tras la aplicación del filtro de artículos de revista y la lectura de títulos y resúmenes, solo uno cumplió con los criterios del tema de investigación

Figura 7

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 EBSCO Segunda pregunta con 3 términos.

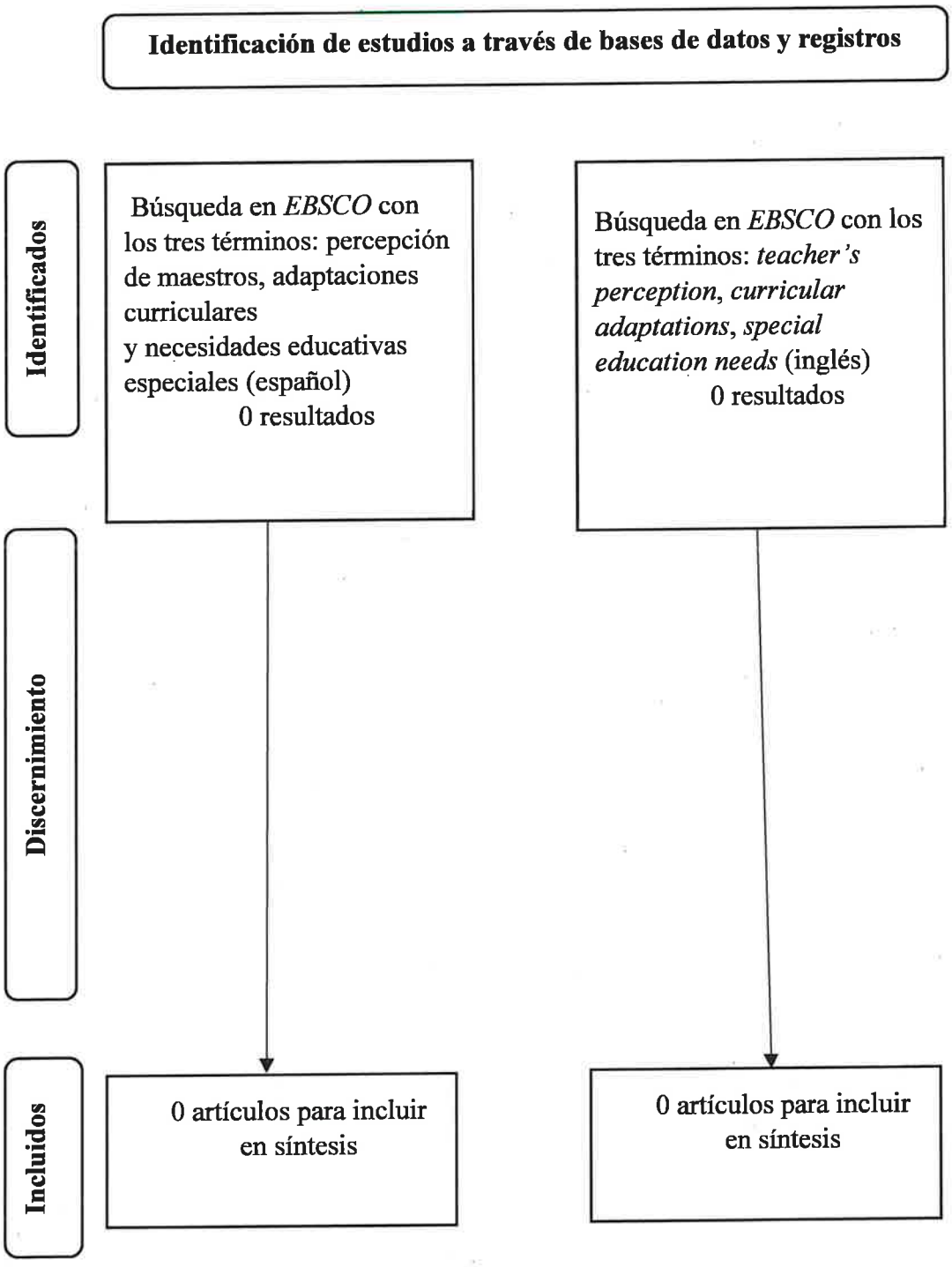


Figura 8

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 EBSCO Segunda pregunta con 3 términos ajustados.

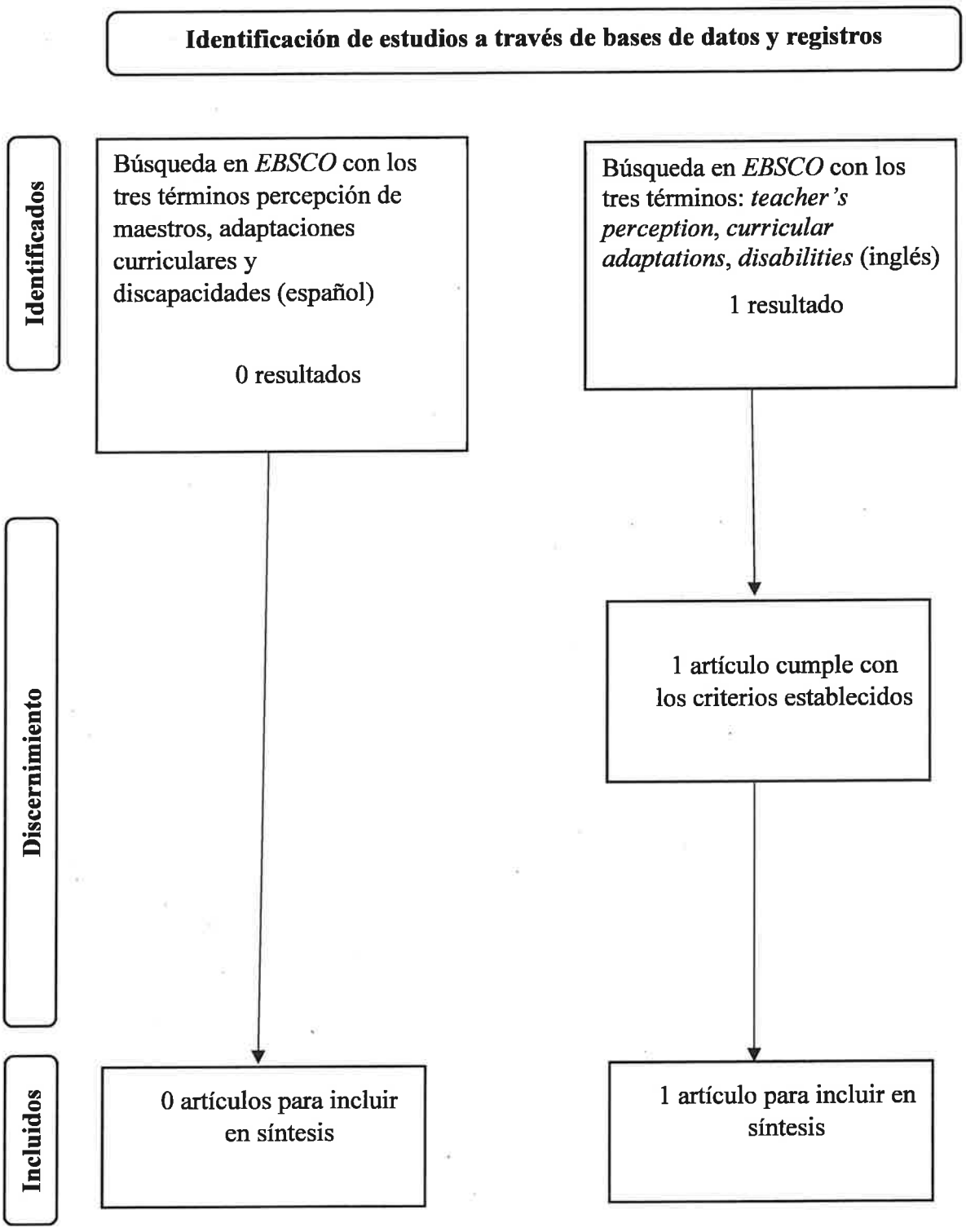


Figura 9

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 SciELO Segunda pregunta con 3 términos.

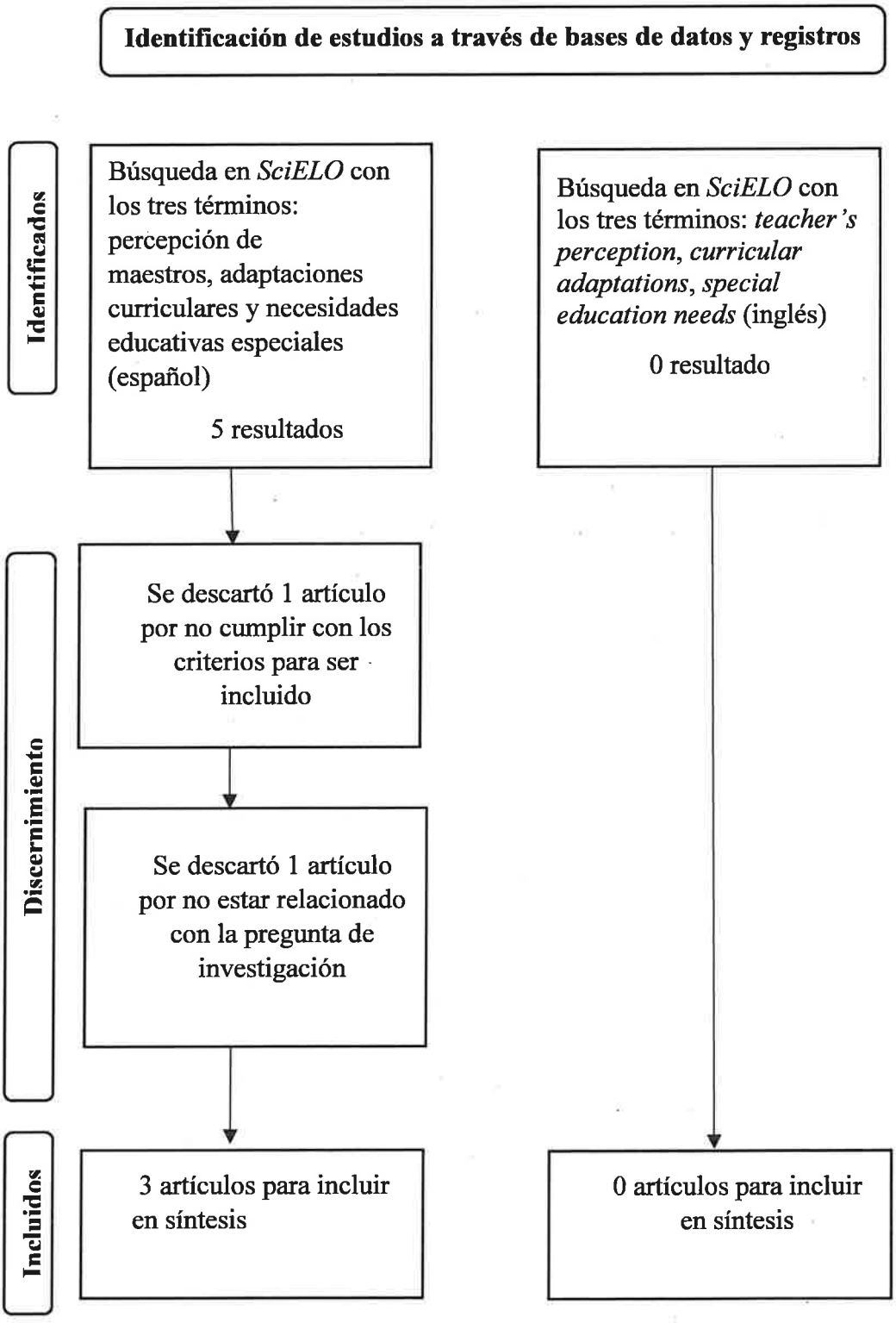


Figura 10

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 Dialnet Segunda pregunta con 3 términos.

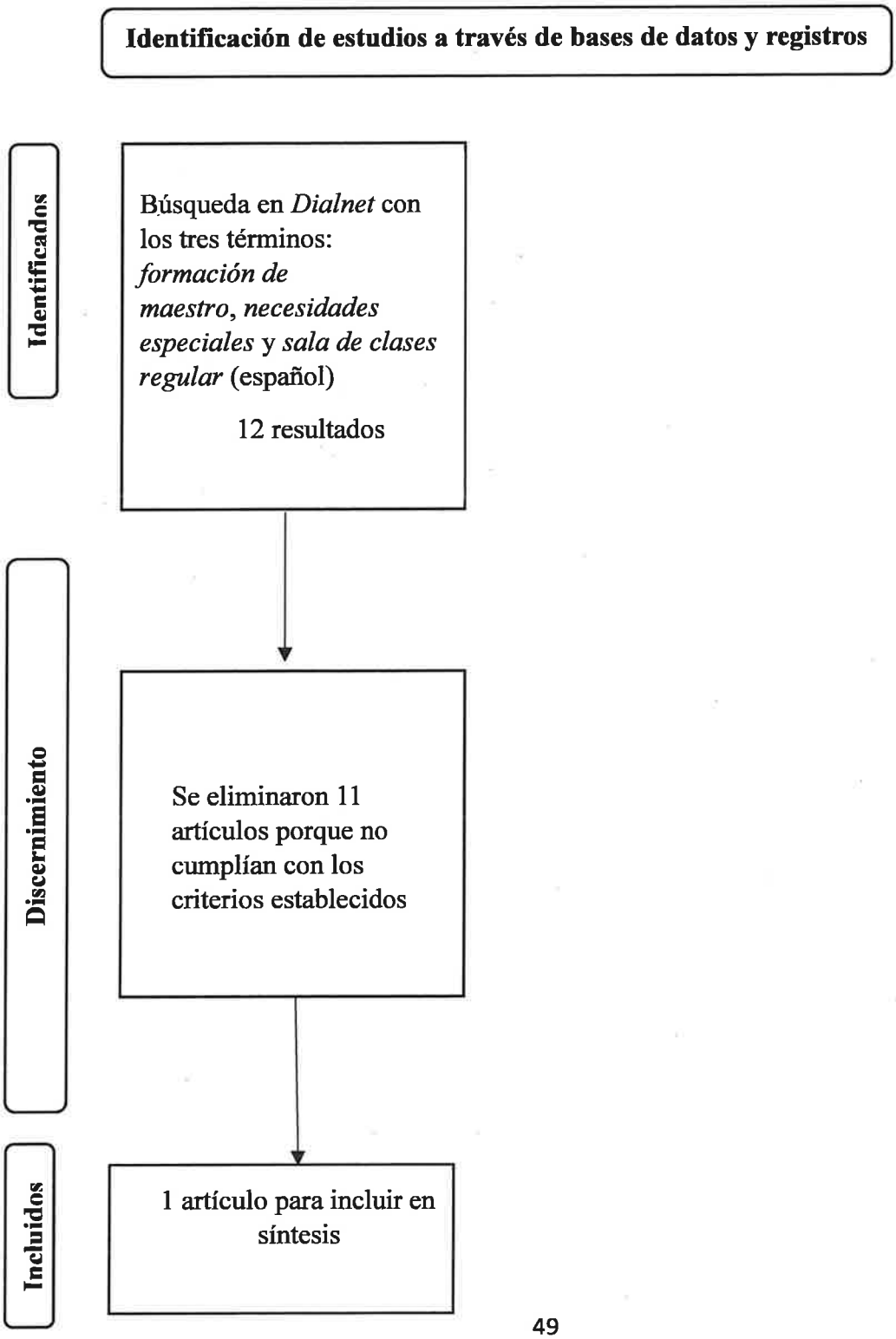


Tabla 4

Resumen de las características de los artículos 4 y 5.

	Artículo 4	**Artículo 5**
Título	Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado	Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno
Autores y año	Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M. J., & Fernández Sánchez, M. J. (2024).	Navarro Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse Bustingorry, S., & Burgos Videla, C. G. (2016)
País	España	Chile
Tipo de investigación	Enfoque mixto con énfasis cualitativo	Cualitativa, enfoque fenomenológico
Objetivo	Evaluar la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad desde la percepción del profesorado	Analizar convergencias/divergencias en adaptaciones curriculares
Metodología	32 entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes	Entrevistas semiestructuradas a docentes
Muestra	32 docentes de primaria	10 docentes de dos escuelas
Colección de datos	Preguntas abiertas sobre recursos, necesidades y acciones inclusivas	Entrevistas
Hallazgos del estudio	Docentes no se sienten plenamente capacitados por falta de recursos personales; escasa colaboración externa	Adaptaciones se aplican, pero con poca planificación y escasos recursos
Conclusiones	Urge mejorar formación docente y colaboración externa para lograr equidad e inclusión real y eficacia docente	La normativa y sus capacidades son insuficiente sin condiciones estructurales reales.

Tabla 5

Resumen de las características de los artículos 6 y 7.

	Artículo 6	**Artículo 7**
Título	*Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes*	*Adaptaciones curriculares significativas en el proceso de enseñanza aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual*
Autores y año	Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2017)	Ron Vaca, P., & Bolívar Viteri Bazante, F. B. (2024)
País	México	Ecuador (probable)
Tipo de investigación	Cuantitativa, correlacional, ex post facto	Mixta (cuestionarios y entrevistas)
Objetivo	Conocer la percepción de futuros docentes sobre la inclusión	Examinar el impacto de adaptaciones curriculares significativas en estudiantes con discapacidad intelectual
Metodología	Aplicación de escala estandarizada (Larrivee y Cook)	Cuestionarios a docentes + entrevistas a autoridades
Muestra	1,150 estudiantes en formación docente	No especificada Cuestionarios + entrevistas
Colección de datos	Escala de percepciones sobre la inclusión	Análisis mixto: cualitativo y cuantitativo básico
Hallazgos del estudio	Percepción negativa pese a sentirse capacitados técnicamente, la percepción de competencia se basa más en el conocimiento conceptual que en la experiencia o seguridad práctica.	Docentes no se sienten completamente seguros o con alta capacidad para realizar adaptaciones curriculares "significativas" (más allá de ajustes superficiales).
Conclusiones	Se requiere formar actitudes inclusivas y desarrollar habilidades aplicadas	Se requiere de desarrollo de competencias, formación y recursos para ser más eficaces.

Tabla 6

Resumen de las características del artículo 8.

	Artículo 8
Título	Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales
Autores y año	Loor-Aldás, M. del R., & Aucapiña-Sandoval, S. E. (2020)
País	Ecuador (Unidad Educativa Fiscal Amarilis Fuentes Alcívar, Guayaquil)
Tipo de estudio	Descriptiva con enfoque mixto
Objetivo	Analizar la percepción docente sobre las adaptaciones curriculares para estudiantes con NEE
Metodología	Entrevistas semiestructuradas a 12 docentes
Muestra	12 docentes con estudiantes con diversas NEE
Colección de datos	Preguntas abiertas sobre experiencia y estrategias en adaptación curricular
Hallazgos	Percepciones mixtas (aceptación y rechazo); carencias en formación y experiencia; interés en capacitarse
Conclusiones	Necesidad de fortalecer la formación docente continua para aplicar adaptaciones efectivas en el aula

Tercera pregunta de investigación

Para esta búsqueda, se utilizó nuevamente *EBSCO* con la opción *Advanced Search*. Los términos empleados fueron: desafíos maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales (español), junto con *teacher challenges*, *curricular adaptations* y *special education needs* (inglés). Se aplicaron los mismos criterios de búsqueda ya mencionados. No se

identificaron artículos relevantes con los términos en inglés ni en español durante esta búsqueda inicial.

Se utilizó un segundo buscador que fue *SciELO*. Aplicando los filtros de *journals* y artículos publicados entre 2014 y 2024. En esta búsqueda se identificaron dos artículos con los términos en español (desafíos maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales), los cuales fueron revisados a partir de los títulos y resúmenes y se determine que serían incluidos porque cumplían con los criterios. Sin embargo, al aplicar los términos en el idioma inglés (*teacher challenges*, *curricular adaptations* y *special education needs*), no se obtuvieron resultados.

Por otro lado, se efectuó una búsqueda final en el portal *Dialnet*. Para la misma se emplearon los términos desafíos maestros, adaptaciones curriculares y necesidades educativas especiales, combinados mediante el operador booleano *AND*. En esta búsqueda se identificó un artículo que cumplió con los criterios de inclusión.

Figura 11

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 EBSCO Tercera pregunta con 3 términos.

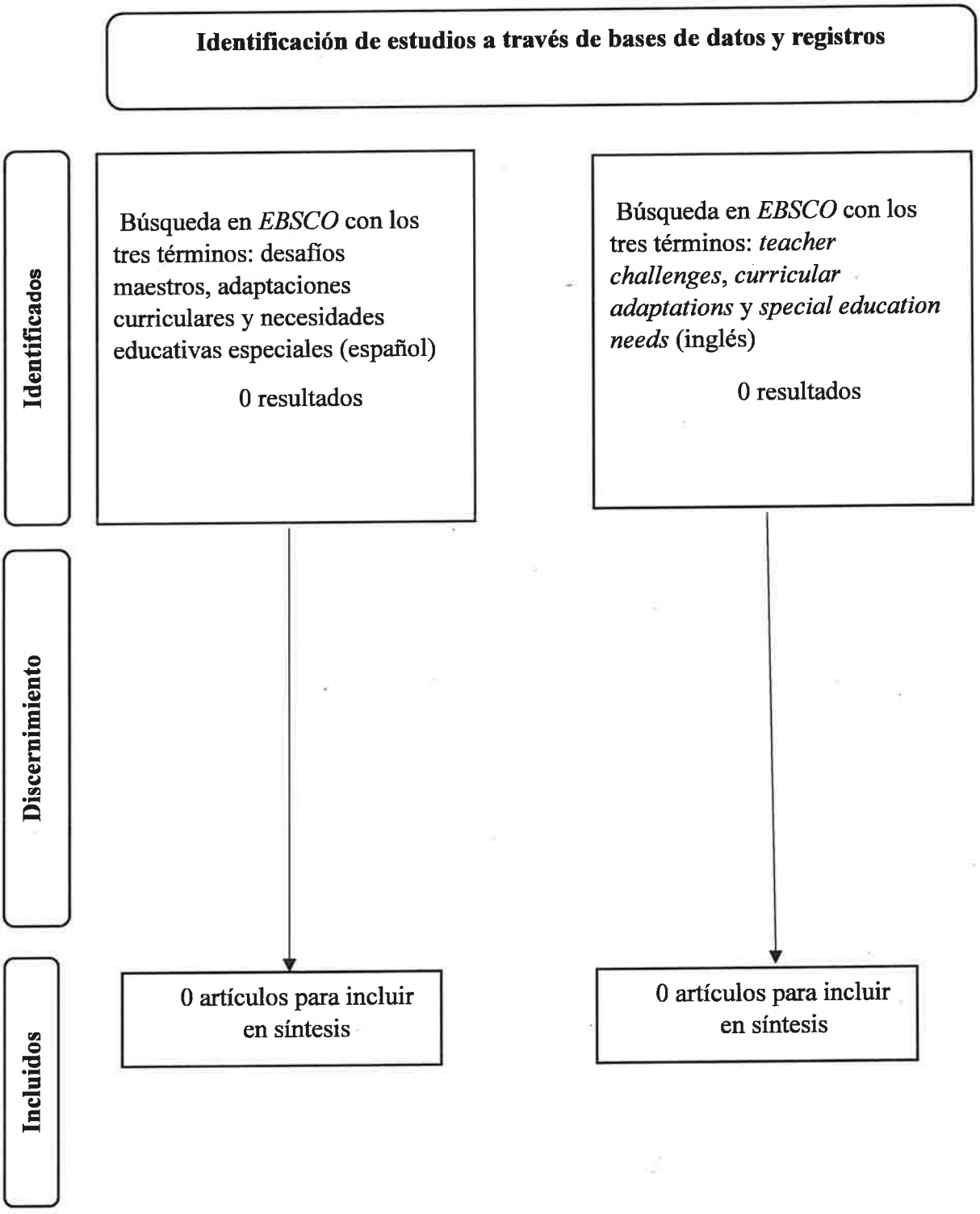


Figura 12

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 SciELO Tercera pregunta con 3 términos.

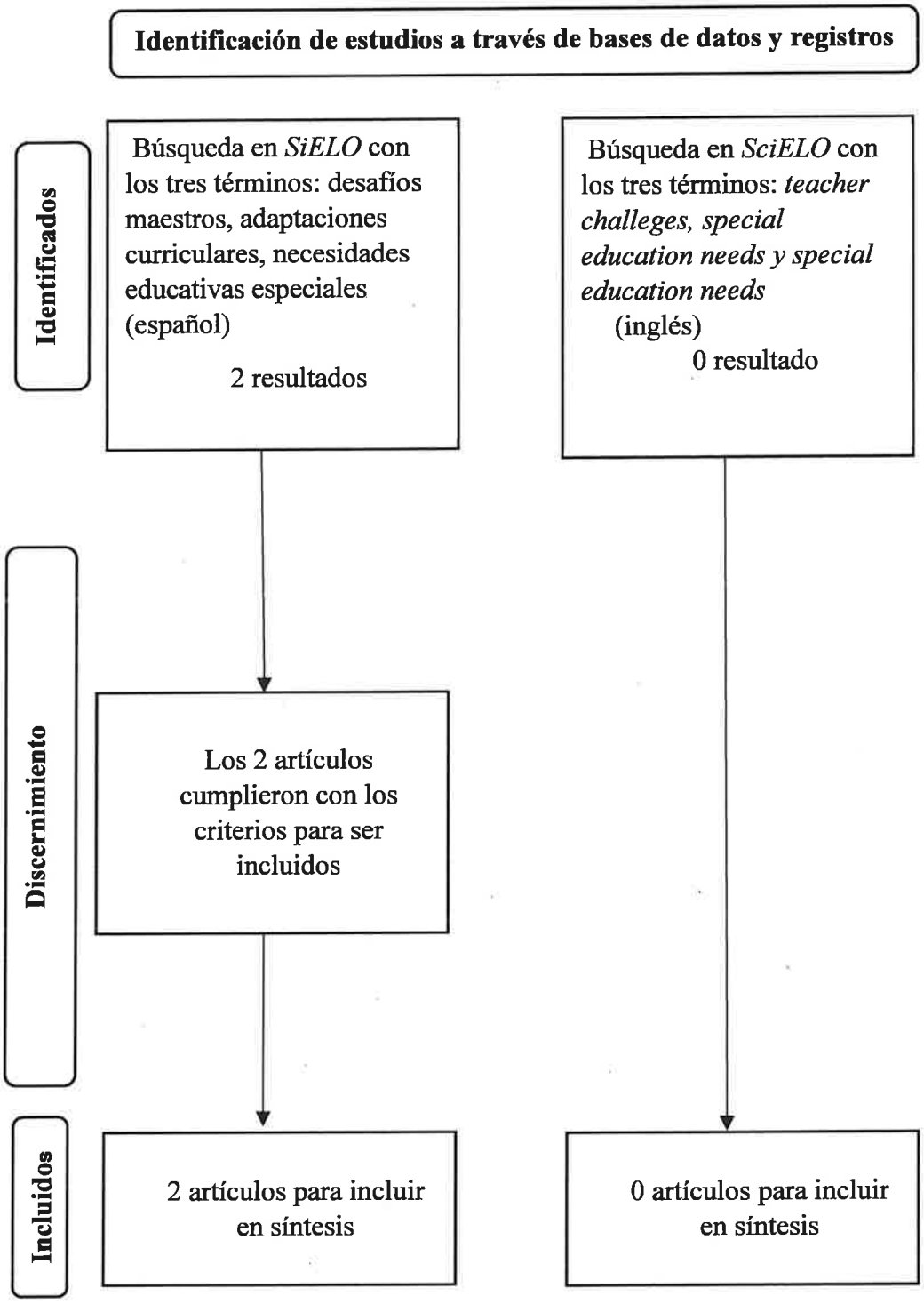


Figura 13

Diagrama de Flujo PRISMA 2020 Dialnet 3 términos.

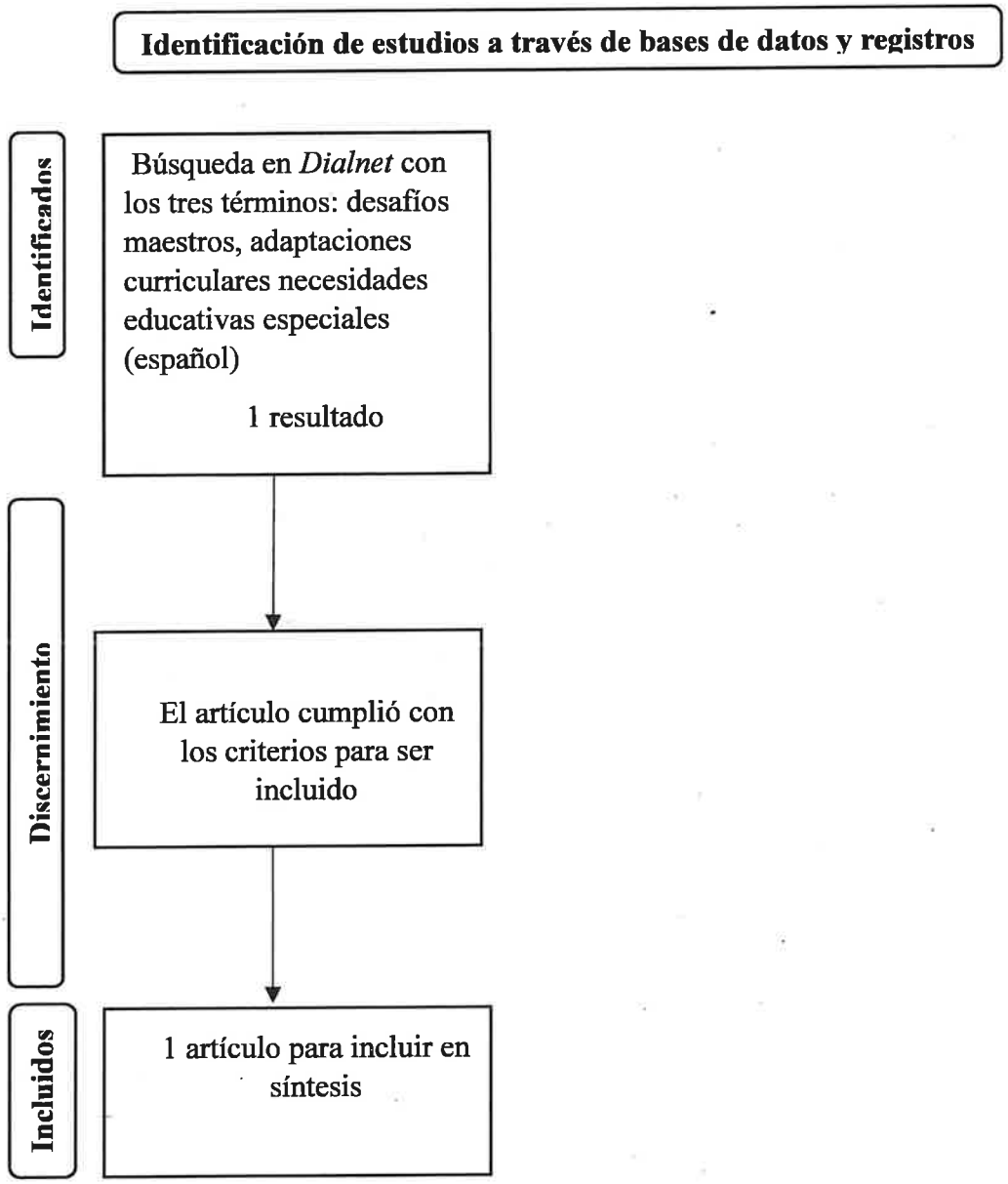


Tabla 7

Resumen de las características de los artículos 9 y 10.

	Artículo 9	**Artículo 10**
Título	Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa	La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva
Autores y año	Martínez Mora, B. A., Orrego Muñoz, J. H., & Palencia Zapata, S. (2018)	Estévez Arias, Y., Sánchez Valdés, X., & Torres Hernández, Y. (2022)
País	Colombia	Cuba
Tipo de investigación	Investigación acción participativa	Teórica con base en dialéctica materialista y métodos mixtos
Objetivo	Analizar los desafíos de cobertura y calidad en contextos inclusivos desde la experiencia docente	Comprender cómo la superación profesional docente facilita la inclusión mediante adaptaciones curriculares
Metodología	Cartografía social y grupos focales	Análisis histórico-lógico, inducción/deducción, y análisis documental
Muestra	30 docentes de primaria en cinco instituciones oficiales en Cali	No se especifica con exactitud la muestra
Colección de datos	Técnicas participativas cualitativas (grupos focales, mapas sociales)	Análisis de documentos y fundamentos teóricos
Hallazgos del estudio	Barreras estructurales, falta de recursos humanos y físicos, escasa formación y coordinación	Insuficiente preparación de los docentes para realizar adaptaciones curriculares inclusivas y la dificultad para vincular la teoría con la práctica pedagógica.
Conclusiones	La inclusión requiere superar barreras físicas, pedagógicas y de gestión escolar	Adaptaciones curriculares efectivas dependen de formación teórica y metodológica que permita a los maestros responder a la diversidad del aula.

Tabla 8

Resumen de las características del artículo 11.

	Artículo 11
Título	Inclusión educativa en los procesos pedagógicos
Autores y año	Mena Rengel, E. D., Rengel Hinojosa, K. E., Constante Barragán, M. F., Molina Lozada, M. A., & Riera Montenegro, M. V. (2020)
País	Ecuador
Tipo de estudio	Estudio descriptivo con enfoque crítico-reflexivo
Objetivo	Reflexionar sobre los desafíos del profesorado frente a la inclusión educativa y la necesidad de adaptar procesos pedagógicos para atender la diversidad
Metodología	Análisis crítico de experiencias pedagógicas con enfoque cualitativo reflexivo
Muestra	No especificada (enfoque teórico basado en experiencias en instituciones regulares)
Colección de datos	Revisión crítica de prácticas pedagógicas y normativas relacionadas con inclusión
Hallazgos	La inclusión exige adaptaciones curriculares significativas que no simplifiquen el currículo, sino que respondan a la diversidad; docentes enfrentan falta de formación y recursos, dificultando una práctica pedagógica efectiva
Conclusiones	La inclusión educativa depende de adaptaciones pedagógicas profundas, formación docente continua y condiciones estructurales favorables; se requiere trabajo interdisciplinario y recursos adecuados

Capítulo IV. Discusión

Resultados

El propósito de esta investigación fue identificar la preparación y percepción de los maestros en la implementación de adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales en la sala de clases regular. En este capítulo se presenta la discusión de los hallazgos obtenidos a partir de una revisión sistemática de la literatura, elaborando una tabla de características o *mapping* de los estudios seleccionados. Asimismo, los resultados se contrastan con los planteamientos del marco teórico basado en la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), la teoría de diferenciación curricular de Tomlinson (1990) y la teoría de inclusión educativa de Ainscow (2005). Además, se identifican las limitaciones del estudio y se proponen recomendaciones para investigaciones futuras y prácticas educativas inclusivas.

Conclusiones

1. ¿Qué tipo de preparación reciben los maestros para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?

Los maestros reciben una preparación limitada, principalmente teórica y poco práctica, que no les permite atender adecuadamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. La formación continua y especializada marca una diferencia significativa, pero aún no es accesible ni suficiente. La falta de capacitación sólida en adaptaciones curriculares, metodologías inclusivas y uso de apoyos es una constante. Además, la eficacia de la preparación depende del respaldo institucional, la infraestructura y los recursos disponibles.

2. **¿Cuál es la percepción de los maestros sobre su capacidad para implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?**

Según los estudios analizados, los maestros reconocen las adaptaciones curriculares como una herramienta esencial para favorecer la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en el salón de clases regular. Aunque manifiestan actitudes positivas y disposición para realizar ajustes pedagógicos, su percepción de capacidad se ve limitada por la falta de formación especializada, la escasez de recursos y el insuficiente apoyo profesional, así como por la sobrecarga laboral, lo que genera inseguridad en la implementación sistemática de dichas adaptaciones. En consecuencia, aun cuando existe conciencia sobre su importancia, los docentes no siempre se sienten suficientemente preparados para aplicarlas de manera efectiva, lo que evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente y el apoyo institucional para garantizar una inclusión educativa de calidad.

3. **¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los maestros al implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?**

Los principales desafíos para implementar adaptaciones curriculares son:

- Insuficiente formación teórica y metodológica en inclusión y adaptaciones curriculares.
- Falta de infraestructura, recursos y apoyo profesional especializado.
- Sobrecarga laboral y falta de tiempo para planificar y aplicar adaptaciones.
- Brechas entre políticas inclusivas y la realidad escolar.
- Dificultad para transformar prácticas pedagógicas tradicionales.

Discusión

La primera pregunta del estudio fue: ¿Qué tipo de preparación reciben los maestros para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular? El estudio de Vincent & Shobha (2020) (Artículo 3) evidenció que la preparación que reciben los maestros para atender a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares es mayormente teórica y con limitadas oportunidades de aplicación práctica. Este hallazgo se asemeja a los antecedentes del presente estudio, donde se señala que, aunque las políticas inclusivas han avanzado, la formación docente no ha sido suficientemente transformada para responder a las exigencias reales de la inclusión educativa. Desde la perspectiva del problema de investigación, estos resultados confirman que muchos maestros no se sienten preparados para realizar adaptaciones curriculares efectivas, lo que limita la calidad de la atención educativa ofrecida a esta población.

En relación con el marco teórico, los hallazgos de Vincent & Shobha (2020) (Artículo 3) pueden interpretarse a la luz de la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997), ya que la ausencia de experiencias prácticas reduce la percepción de competencia docente. La falta de oportunidades para aplicar estrategias inclusivas debilita la confianza del maestro en su capacidad para atender la diversidad en el aula. Como consecuencia, se afecta la implementación sistemática de adaptaciones curriculares dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Gallego (2023) (Artículo 1) encontró que los niveles de formación docente en dimensiones esenciales de la inclusión, como concepciones, apoyos y metodologías inclusivas, son bajos. Este hallazgo se asemeja a los antecedentes del estudio, los cuales señalan que la formación inicial docente no ha logrado integrar de manera efectiva los componentes teóricos y prácticos necesarios para la atención a la diversidad. Asimismo, estos resultados refuerzan el

problema de investigación al evidenciar que los maestros no cuentan con una preparación integral que les permita implementar adaptaciones curriculares de manera efectiva.

Desde el marco teórico, la Teoría de la Diferenciación Curricular de Tomlinson (1990) permite interpretar que la falta de formación en la adaptación del contenido, proceso, producto y entorno limita la capacidad del docente para atender la diversidad de forma sistemática. Gallego demuestra que la insuficiencia en estas áreas afecta directamente la calidad de las prácticas inclusivas. Esto explica por qué los maestros presentan competencias bajas a moderadas en la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales.

Rojas (2024) (Artículo 2) coincide con los estudios anteriores al señalar que la preparación docente es limitada, fragmentada y predominantemente teórica. Estos hallazgos se alinean con los antecedentes y con el problema de investigación, ya que evidencian que, aunque los maestros reconocen la importancia de las adaptaciones curriculares, no cuentan con las condiciones formativas necesarias para implementarlas de manera efectiva. Esta limitación repercute directamente en la calidad de la atención educativa brindada a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

A diferencia de Vincent & Shobha (Artículo 3) y Gallego (Artículo 1), Rojas (Artículo 2) amplía el análisis al señalar que la eficacia de la preparación docente depende también del respaldo institucional, la infraestructura y los recursos disponibles. Este planteamiento se interpreta a partir de la Teoría de la Inclusión Educativa de Ainscow (2005), la cual sostiene que la organización escolar y el apoyo institucional son determinantes para garantizar entornos de aprendizaje inclusivos. Asimismo, la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997) permite comprender que la falta de apoyo institucional limita las experiencias de dominio del docente, debilitando su percepción de competencia profesional.

En conjunto, los estudios de Vincent & Shobha (Artículo 3), Gallego (Artículo 1) y Rojas (Artículo 2) se asemejan al confirmar que la preparación docente es limitada, principalmente teórica y poco práctica, lo que impide la atención adecuada de estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. Asimismo, los tres coinciden en que la formación continua y especializada marca una diferencia significativa en el desarrollo de competencias inclusivas, aunque aún no es suficiente ni accesible para todos los maestros. Contrastan en que Rojas incorpora con mayor énfasis los factores estructurales e institucionales como determinantes de la eficacia de la preparación docente, mientras que Vincent & Shobha (Artículo 3) y Gallego (Artículo 1) se concentran principalmente en las dimensiones formativas y pedagógicas del maestro.

La segunda pregunta de investigación fue: ¿Cuál es la percepción de los maestros sobre su capacidad para implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?

Los estudios incluidos en la síntesis evidencian que los maestros reconocen las adaptaciones curriculares como herramientas fundamentales para la inclusión educativa; sin embargo, manifiestan una percepción limitada de su capacidad para implementarlas de manera sistemática y efectiva. Esta contradicción refleja una brecha entre el discurso inclusivo y la práctica pedagógica cotidiana, aspecto que coincide con los antecedentes del presente estudio, donde se documenta que la aceptación de la diversidad no siempre se traduce en prácticas inclusivas reales. Desde el problema de investigación, estos hallazgos confirman que la percepción de competencia docente se configura como un factor crítico que condiciona directamente la implementación de adaptaciones curriculares en aulas regulares.

El estudio de Loor-Aldás y Aucapiña-Sandoval (2020) (Artículo 8) evidenció que, aunque los docentes reconocen la importancia de las adaptaciones curriculares y muestran interés en fortalecer sus competencias, presentan limitaciones significativas en su formación especializada. Estas carencias afectan no solo el dominio técnico del docente, sino también su seguridad profesional para tomar decisiones pedagógicas relacionadas con la atención a la diversidad. Desde la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997), la falta de experiencias de dominio y retroalimentación especializada debilita la percepción de competencia, lo que reduce la disposición del docente para implementar adaptaciones curriculares de manera sistemática.

Por su parte, Navarro-Aburto, Arriagada Puschel, Osse-Bustingorry y Burgos-Videla (2016) (Artículo 5) identificaron que la percepción de capacidad docente se ve afectada por factores organizacionales como la falta de tiempo, la escasez de recursos y la ausencia de espacios formales de articulación entre docentes de educación regular y especial. Estos factores estructurales generan una percepción de imposibilidad práctica que limita la implementación sostenida de adaptaciones curriculares, aun cuando exista disposición pedagógica. Desde la Teoría de la Inclusión Educativa de Ainscow (2005), estos hallazgos confirman que la organización institucional puede actuar como facilitadora o como barrera de la inclusión.

En el estudio de Ron Vaca y Vieri (2024) (Artículo 7) se evidenció que el desconocimiento de los tipos de adaptaciones curriculares afecta directamente la percepción de competencia profesional del docente. Esta carencia metodológica genera inseguridad y reduce la intención de aplicar ajustes curriculares diferenciados en el aula regular. Desde Bandura (1997), esta limitación representa una ausencia de experiencias de dominio que debilitan la autoeficacia docente y perpetúan prácticas pedagógicas tradicionales.

Desde la Teoría de la Diferenciación Curricular, Tomlinson (1990, 2014) plantea que la capacidad del docente para ajustar el contenido, el proceso, el producto y el ambiente de aprendizaje resulta esencial para atender la diversidad presente en la sala de clases regular. En coherencia con esta perspectiva, los hallazgos analizados del estudio de Ron Vaca y Vieri (2024) (Artículo 7) evidencian que, cuando los maestros carecen de formación especializada, tiempo y apoyo institucional, la diferenciación curricular es percibida como una práctica compleja y difícil de sostener, lo que limita su implementación sistemática. Esta relación confirma que la percepción de competencia docente constituye un componente clave para operacionalizar las adaptaciones curriculares en la sala de clases regular, ya que, sin una autoeficacia fortalecida y condiciones estructurales favorables, dichas prácticas tienden a aplicarse de manera parcial o inconsistente.

Asimismo, Sevilla, Martín y Ríos (2017) (Artículo 6) encontraron que, aunque los docentes reconocen la importancia de las adaptaciones curriculares, desarrollan actitudes negativas hacia su implementación debido a la sobrecarga laboral y a las altas demandas de atención individualizada que estas implican. Este hallazgo evidencia que la percepción de dificultad y presión laboral limita la seguridad profesional del docente, aun cuando exista una valoración positiva de la inclusión. En consecuencia, la aplicación de adaptaciones curriculares se vuelve esporádica, informal o inconsistente.

En conjunto, los cinco estudios analizados coinciden en que los maestros valoran positivamente las adaptaciones curriculares como estrategias esenciales para la inclusión educativa, pero su percepción de capacidad se ve condicionada por carencias formativas, estructurales e institucionales. Estos hallazgos, interpretados a la luz de la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997), la Teoría de la Inclusión Educativa de Ainscow (2005) y la

Teoría de la Diferenciación Curricular de Tomlinson (1990), evidencian que una percepción positiva sostenida depende tanto del fortalecimiento de las competencias docentes como del rediseño estructural de las escuelas. En consecuencia, se refuerza la necesidad de fortalecer la capacitación especializada, el acompañamiento profesional y las estructuras institucionales que apoyen la implementación efectiva de adaptaciones curriculares en aulas regulares.

La tercera pregunta de investigación fue: ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan los maestros al implementar adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en la sala de clases regular?

Los estudios incluidos en la síntesis evidencian que los desafíos que enfrentan los maestros al implementar adaptaciones curriculares no se limitan a aspectos individuales, sino que responden a barreras estructurales, organizacionales y formativas. Esta realidad se asemeja a los antecedentes del presente estudio, donde se documenta una brecha persistente entre las políticas inclusivas y las condiciones reales de las escuelas para operacionalizar dichas políticas. Desde la perspectiva del problema de investigación, estos hallazgos confirman que la inclusión educativa continúa siendo una exigencia normativa que no siempre está acompañada de los recursos, apoyos y estructuras necesarias para su implementación efectiva.

El estudio de Martínez Mora, Orrego Muñoz y Palencia Zapata (2018) (Artículo 9) evidencia que uno de los principales desafíos consiste en la falta de infraestructura adecuada, recursos didácticos adaptados y personal especializado para apoyar a los docentes en la atención a la diversidad. Los autores señalan que las instituciones educativas no cuentan con condiciones físicas ni humanas suficientes para sostener prácticas inclusivas sistemáticas, lo que limita la implementación de adaptaciones curriculares en el aula regular. Este hallazgo refuerza los

antecedentes del estudio al confirmar que la política de inclusión no ha sido acompañada de un rediseño institucional que garantice condiciones reales para su aplicación.

De manera complementaria, Mena Rengel., Rengel Hinojosa, Constante Barragán, Molina Lozada & Riera Montenegro et al. (2020) (Artículo 11) destacan que la dificultad para transformar prácticas pedagógicas tradicionales constituye un desafío central para los docentes. Los maestros se enfrentan a la necesidad de modificar metodologías, procesos de evaluación y organización del aula, sin contar con acompañamiento pedagógico sostenido ni recursos suficientes. Esta situación se alinea con el problema de investigación al evidenciar que, aunque existe disposición hacia la inclusión, la falta de apoyo institucional limita la transición hacia enfoques pedagógicos diferenciados e inclusivos.

Por su parte, Estévez Arias, Sánchez Valdés y Torres Hernández (2022) (Artículo 10) señalan que la insuficiente formación teórica y metodológica en inclusión y adaptaciones curriculares representa una de las principales barreras para la atención efectiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Los autores enfatizan que la falta de formación permanente y especializada afecta directamente la confianza profesional del docente y debilita la implementación sistemática de adaptaciones curriculares. Este hallazgo se relaciona con los antecedentes del estudio, donde se identifica que la formación inicial y continua no ha respondido adecuadamente a las exigencias de la educación inclusiva.

Desde el marco teórico, la Teoría de la Inclusión Educativa de Ainscow (2005) permite interpretar que la ausencia de estructuras organizacionales sólidas y de apoyo institucional impide la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. De igual forma, la Teoría de la Diferenciación Curricular de Tomlinson (1990) sostiene que la adaptación sistemática del contenido, proceso, producto y entorno es indispensable para atender la

diversidad, pero los hallazgos evidencian que los docentes carecen de condiciones formativas y organizacionales para operacionalizar dichos principios. Este contraste demuestra que los postulados teóricos no se materializan plenamente en la práctica escolar cotidiana.

Asimismo, la Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1997) explica que la percepción de competencia docente se fortalece mediante experiencias de dominio, acompañamiento profesional y retroalimentación sistemática. Sin embargo, los estudios analizados evidencian que la escasez de mentoría, recursos y capacitación especializada limita el desarrollo de la autoeficacia docente. Como consecuencia, la inseguridad profesional refuerza la permanencia de prácticas pedagógicas tradicionales y dificulta la implementación sostenida de adaptaciones curriculares.

El análisis integrado de los estudios de Martínez Mora et al. (Artículo 9), Estévez et al. (Artículo 10) y Mena Rengel et al. (Artículo 11) confirma que los principales desafíos para implementar adaptaciones curriculares insuficiente formación teórica y metodológica, falta de infraestructura y recursos, escaso apoyo profesional especializado, sobrecarga laboral, brecha entre políticas inclusivas y realidad escolar, y dificultad para transformar prácticas pedagógicas tradicionales no se presentan de manera aislada. Estos desafíos conforman un sistema de barreras interrelacionadas que se refuerzan mutuamente dentro de la organización escolar. Esta dinámica explica por qué la implementación de adaptaciones curriculares continúa siendo limitada a pesar de la existencia de marcos normativos inclusivos.

Los hallazgos evidencian que la falta de formación especializada incrementa la inseguridad docente, lo que a su vez intensifica la percepción de sobrecarga laboral y reduce la disposición para modificar prácticas tradicionales. Asimismo, la carencia de infraestructura, recursos y apoyo institucional refuerza la brecha entre la política inclusiva y la realidad escolar,

limitando la sostenibilidad de las prácticas inclusivas. En consecuencia, la inclusión educativa se mantiene como una exigencia normativa sin las condiciones organizacionales necesarias para su materialización.

En conjunto, los estudios analizados validan plenamente la conclusión del presente estudio y evidencian que los desafíos identificados no deben interpretarse como deficiencias individuales del docente, sino como manifestaciones de un sistema escolar que no ha sido estructuralmente transformado para sostener la inclusión educativa. Superar estas barreras requiere una transformación integral que articule formación especializada, acompañamiento pedagógico, recursos adecuados y políticas institucionales coherentes. Solo mediante esta integración será posible garantizar una implementación efectiva y sostenible de las adaptaciones curriculares en aulas regulares.

Limitaciones metodológicas

A continuación, se presentan las limitaciones del estudio.

1. La literatura revisada presenta una variedad de enfoques metodológicos, lo que dificulta la comparación directa de los hallazgos.
2. Existen pocos estudios recientes que evalúen específicamente la preparación y percepción de los maestros sobre adaptaciones curriculares en contextos locales.
3. La búsqueda se limitó a artículos en inglés y español disponibles en tres bases de datos principales, lo que podría omitir investigaciones relevantes en otros idiomas o fuentes grises.
4. No se identificaron estudios que integraran todas las variables del estudio (preparación, percepción y barreras) en un mismo contexto educativo.

5. La mayoría de los estudios incluidos se desarrollan en contextos educativos muy específicos, lo que limita la capacidad de generalizar los hallazgos a otros sistemas escolares con diferentes políticas inclusivas o realidades socioculturales.
6. Ninguno de los estudios identificados e incluidos fue realizado en Puerto Rico o Estados Unidos, lo que limita la generalización de los hallazgos.

Recomendaciones

1. Desarrollar programas de formación inicial y contínua enfocados en adaptaciones curriculares, enseñanza diferenciada, diseño universal para el aprendizaje (DUA) y pedagogía inclusiva.
2. Promover espacios de colaboración entre docentes de educación regular y especial, mediante comunidades de práctica, coenseñanza y reuniones técnico-pedagógicas.
3. Asegurar que las instituciones educativas provean recursos materiales, tecnológicos y tiempo de planificación, necesarios para que las adaptaciones sean viables y sostenibles.
4. Integrar procesos de autoevaluación y autoeficacia docente dentro de los programas de capacitación para fortalecer la confianza profesional en el uso de estrategias inclusivas.
5. Desarrollar protocolos institucionales de intervención temprana para identificar oportunamente las necesidades de apoyo del estudiantado.
6. Que los fondos federales utilizados en talleres vayan dirigidos a la capacitación de los maestros en las prácticas de adaptaciones curriculares y diferenciación por materias y niveles educativos.

Recomendaciones para investigaciones futuras

A. Estudios cuantitativos

1. Analizar la relación entre la preparación docente y la autoeficacia en la implementación de adaptaciones curriculares, con muestras representativas de distintos niveles escolares enfocados en las materias de español y matemáticas en el contexto de Puerto Rico.

2. Evaluar la efectividad de programas de formación docente en pedagogía inclusiva en Puerto Rico mediante estudios pretest–postest y diseños cuasiexperimentales.
3. Examinar cómo variables personales (años de experiencia, formación previa, creencias pedagógicas) predicen la percepción y el uso de adaptaciones curriculares.

B. Estudios cualitativos

1. Explorar las experiencias vividas de docentes de educación regular en Puerto Rico al enfrentar desafíos en la implementación de adaptaciones curriculares, utilizando entrevistas en profundidad y narrativas.
2. Analizar las percepciones sobre la colaboración interdocente, los apoyos institucionales y las barreras estructurales para la inclusión en Puerto Rico.
3. Investigar la percepción de los estudiantes con NEE y sus familias sobre la efectividad de las adaptaciones aplicadas en aulas regulares en Puerto Rico.

C. Estudios mixtos

1. Evaluar integralmente programas de formación docente en Puerto Rico, combinando cuestionarios, observaciones de aula y entrevistas para comprender no solo el impacto cuantitativo, sino también la experiencia cualitativa del docente.
2. Identificar factores contextuales, institucionales y personales que influyen simultáneamente en la preparación, percepción y práctica de adaptaciones curriculares en Puerto Rico.
3. Desarrollar modelos explicativos que integren preparación docente, percepción profesional, barreras y nivel real de implementación de adaptaciones curriculares en salas de clase regulares de Puerto Rico.

Recomendaciones para el área de Currículo y Enseñanza

1. Incorporar de manera explícita la diferenciación curricular, como prácticas regulares y no excepcionales.

2. Realizar planificación conjunta sistemática (Regular y EE) entre los maestros.
3. Prácticas de evaluación diferenciada alineadas a metas, objetivos y enseñanza.
4. Incluir cursos específicos en adaptaciones curriculares en el programa profesional para maestros.

Referencias

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109–124. https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4

Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow.* Routledge.

Ainscow, M. (2024). *Developing inclusive schools: Pathways to success*. Routledge

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129–147.

Baglieri, S., & Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(6), 525–529.

Bandura, A. (1993). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71-81). New York, NY: Academic Press.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bermeo Arpi, D. M. (2018). *Percepciones de los docentes sobre la inclusión educativa y las prácticas inclusivas en la Unidad Educativa República del Ecuador* (Trabajo de investigación). Universidad de Cuenca.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools.* Centre for Studies on Inclusive Education.

Cochrane Collaboration. (2016). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (Version 5.1.0). The Cochrane Collaboration. https://training.cochrane.org/handbook

Cook, B. G., Tankersley, M., & Landrum, T. J. (2009). Determining evidence-based practices in special education. *Exceptional Children, 75*(3), 365-383.

Council for Exceptional Children. (2019). *What every special educator must know: Professional ethics and standards*. Council for Exceptional Children.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Davis, P., & Florian, L. (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study* (Research Report RR516). Department for Education and Skills.

Díaz, J. (2014). La formación del profesorado para la inclusión: Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada, 24,* 127–148.

Díaz, J. (2018). *Educación inclusiva: Desafíos y perspectivas*. Editorial Universitaria.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.

Doyle, M. B. (2015). *Curriculum adaptations for students with special needs.* Pearson.

Driver, M. K. (2024). *Preparing general education teachers for inclusive settings. Education Sciences, 14*(4), 428. https://doi.org/10.3390/educsci14040428

Echeita, G. (2006). La educación inclusiva: Un análisis desde la perspectiva de la justicia social. *Revista de Educación, 341*, 103–122.

Education for All Handicapped Children Act (IDEA), Pub. L. No. 94-142, 89 Stat. 773 (1975).

Elsevier. (2024). *Peer review and publishing processes*. Elsevier. https://www.elsevier.com/reviewer/what-is-peer-review

Estévez Arias, Y., Sánchez Valdés, X., & Torres Hernández, Y. (2022). *La superación de los docentes: desafíos ante las adaptaciones al currículo y la educación inclusiva*. Mendive. Revista de Educación, 20(3), 1051–1069.

Fakolade, O., & Adeniyi, S. (2009). Attitude of teachers toward the inclusion of children with special needs in the general education classroom: The case of teachers in selected schools in Nigeria. *Journal of the International Association of Special Education, 10*(1), 60–64.

Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education, 40*(4), 369–386.

Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294.

Forlin, C. (2010). Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches. Routledge.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17–32.

Gallego Echeverri, M. (2023). *Formación docente para la educación inclusiva en instituciones públicas del Quindío*. Siglo Cero, 54(4), Artículo e31473. https://dx.doi.org/10.14201/scero.31473

García, M., & Sánchez, J. (2002). Políticas educativas y discapacidad: Evolución y desafíos. *Revista Española de Educación Comparada, 8,* 59–74.

García, M., & López, J. (2018). Formación docente y educación inclusiva: Percepciones y realidades. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 45–60.

García, M. L. (2020). *Formación y preparación del maestro en la educación contemporánea.* Editorial Educación.

Garland, R. (1995). *The eye of the beholder: Deformity and disability in the Graeco-Roman world.* Cornell University Press.

González, A., Pérez, M., & Rodríguez, J. (2019). *Percepciones docentes sobre la preparación para realizar adaptaciones educativas en aulas inclusivas*. Revista de Investigación en Educación, 15(2), 45–60.

Gordon, A. M., & Rosenblum, L. P. (2001). The impact of curriculum adaptations on the learning of students with disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Educational Psychology*, *93*(3), 550–559. https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.3.550

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). SAGE Publications.

Grant, M. J., & Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, *26*(2), 91–108. https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x

Guirao, J. M. (2015). *La revisión sistemática como metodología de investigación: Un enfoque práctico para la evidencia científica.* Editorial Síntesis.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Higgins, J. P. T., Green, S., & Cochrane Collaboration. (2011). *Cochrane handbook for*

systematic reviews of interventions (Version 5.1.0). The Cochrane Collaboration. https://training.cochrane.org/handbook

Kauffman, J. M., Mostert, M. P., & Pullen, P. C. (2016). *Teaching students with special needs in general education classrooms*. Pearson.

Klein, J. (2018). *Peer review* (entrada sobre revisión por pares). En *Handbook of scholarly publishing practices* (pp. 15–32). Academic Press.

Ley Núm. 51 de 7 de junio de 1996, Ley de Servicios Educativos Integrales para Personas con Impedimentos, Art. 3(8) (Puerto Rico), según enmendada (2024).

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. A., Clarke, M., Devereaux, P. J., Kleijnen, J., & Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate healthcare interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine, 6*(7), e1000100. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100

Loor-Aldás, M. del R., & Aucapiña-Sandoval, S. E. (2020). Percepciones de los docentes hacia las adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencias de la Educación*, 5(8), 1056-1078. https://doi.org/10.XXXX/xxxxxx

López, M. A., & García, R. (2020). Efectos de las adaptaciones curriculares en el rendimiento académico de estudiantes con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva, 13*(1), 45–62.

López, M., & Martínez, R. (2006). Educación inclusiva: Desafíos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación, 40*(1), 31–48.

López, R. (2021). Adaptaciones curriculares y formación docente: Una necesidad para la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva, 14*(2), 25–40.

Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2017). Teachers' attitudes towards inclusion: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 21*(3), 235–250. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1215236

Martínez Mora, B. A., Orrego Muñoz, J. H., & Palencia Zapata, S. (2018). *Política de cobertura y de calidad: desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa.* Perfiles Educativos, 40(161), 147–160. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58502

Martínez, R., & García, M. (2021). La percepción docente sobre las adaptaciones curriculares: Implicaciones para la práctica inclusiva. *Educación y Sociedad, 42*(2), 67–89.

Mena Rengel, E. D., Rengel Hinojosa, K. E., Constante Barragán, M. F., Molina Lozada, M. A., & Riera Montenegro, M. V. (2020). Inclusión educativa en los procesos pedagógicos. *Boletín Redipe*, *9*(10), 55–61.

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.

McLachlan, D. (2011). Special education: Historical overview. In S. J. Farenga & D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of education and human development* (pp. 978–983). M. E. Sharpe.

Nassaji, H. (2020). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research, 24*(3), 265–26 https://doi.org/10.1177/1362168815572747

Navarro-Aburto, B. A., Arriagada Puschel, I. A., Osse-Bustingorry, S., & Burgos-Videla, C. G. (2016). *8*. Revista Electrónica Educare, 20(1), 322–339. https://doi.org/10.15359/ree.20-1.15

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D.,

Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *PLOS Medicine, 18*(3), e1003583. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003583

Pérez, L., & Fernández, J. (2020). La autoeficacia docente y la aplicación de adaptaciones curriculares: Un estudio de caso. *Revista Internacional de Educación Inclusiva, 13*(2), 25–40.

Pérez Vera, L., Sánchez Herrera, S., Rabazo Méndez, M. J., & Fernández Sánchez, M. J. (2024). Inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad: un análisis de la percepción del profesorado. *Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación, 51*, 1183–1193.

Patalano, R. (2005). *Scientific journals and the dissemination of knowledge*. Journal of Information Science, 31(3), 234–242. https://doi.org/10.1177/0165551505054210

Rodríguez, A., & García, M. (2019). *Prácticas inclusivas en el aula: Formación docente y adaptación curricular*. Ediciones Universidad.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing.

Rodríguez, S., Sánchez, L., & Martínez, P. (2019). *Percepciones docentes sobre la formación universitaria en adaptaciones curriculares y su impacto en las prácticas pedagógicas*. Revista de Psicopedagogía, 34(3), 175-190.

Rojas Montoya, A. M., Rojas, S., & Burgos, C. (2024). *Necesidades educativas especiales y práctica docente*. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 8(32). https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i32.739

Ron Vaca, P., & Bolívar Viteri Bazante, F. B. (2024). *Adaptaciones curriculares significativas*

en el proceso de enseñanza-aprendizaje para estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Inve, Com, 5(2), 1-14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14639387

Rosa Morales, A. (2012). *El maestro de sala regular de clases ante el proceso de inclusión del niño con impedimento* [Tesis de maestría, Universidad del Turabo].

Rosado Crespo, A. M. (2024). *Percepción de los maestros de educación especial sobre el currículo para estudiantes con discapacidad intelectual en las escuelas públicas* (Tesis de doctorado). Nova Southeastern University. Retrieved from https://nsuworks.nova.edu/fse_etd/526/

Sevilla Santo, D. E., Martín Pavón, M. J., & Jenaro Río, C. (2017). *Percepciones sobre la educación inclusiva: la visión de quienes se forman para docentes* [Perceptions on inclusive education: the vision of those who are for teachers]. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (25), 83–113. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i25.2536

Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs, 12*(1), 12–21.

Smith, D. D., & Tyler, N. C. (2011). Inclusion and adaptations: The role of teachers in supporting students with disabilities. *Journal of Special Education Leadership*, 24(2), 86-93.

Smith, T. E., Polloway, E. A., Dowdy, C. A., & Patton, J. R. (2020). *Teaching students with special needs in inclusive settings* (8th ed.). Pearson.

Thomas, J., & Houvenville, P. (2025). Annual disability statistics compendium: 2025 edition (Section 13: Education). Center for Research on Disability, Universidad de New Hampshire.

Thomas, A., López, R., & Rivera, M. (2024). *Educación inclusiva en Puerto Rico: Servicios*

bajo la Ley IDEA y participación en aulas regulares durante el año escolar 2021–2022. Revista de Políticas Educativas de Puerto Rico, 10 (1), 45–67.

Tomlinson, C. A. (1990). *Differentiated curriculum for middle school*. ERIC Clearinghouse.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education: Exploring the manufacture of inability* (2nd ed.). Routledge.

UNESCO. (2005). *Education for all: The quality imperative*. UNESCO. https://www.unesco.org/en/education-for-all

UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education.* UNESCO.

UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO.

Uman, L. S. (2011). Systematic reviews and meta-analyses. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 20*(1), 57–59.

U.S. Department of Education. (2020). *A Guide to the Individualized Education Program.* https://sites.ed.gov/idea/guide-to-the-iep

Vélez, J. A. (2012). *Educación inclusiva en Puerto Rico: Avances y retos*. Revista Puertorriqueña de Educación, 11(1), 23-42.

Vincent, R. G., & Shobha, G. (2020). Classroom practices of teachers on learning disabilities in children. *International Journal of Educational Management, 34*(3), 562–575. https://doi.org/10.1108/IJEM-07-2019-0228

Wormeli, R. (2017). *Fair isn't always equal: Assessment and grading in the differentiated classroom* (2nd ed.). Stenhouse Publishers.

Apéndice A

Certificación del Editor

Lester Jiménez

Un arma: la palabra. Un escudo: la verdad.

Certificación

Yo, Lester L. Jiménez Jiménez, certifico:

Que: Se revisó y se editó el proyecto de investigación de la estudiante Eileen Acevedo Badillo

Que: Se siguieron las normas establecidas en el Manual de Disertación Doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Que: Las referencias fueron corregidas de acuerdo con el Manual de la American Psychological Association (APA).

Para que así conste, firmo y expido la siguiente certificación hoy, 1 de marzo de 2026.

Lester L. Jiménez Jiménez
Editor