

Article: Investigación

Systematization of the design and implementation of the individual reasonable adjustments plan (PIAR) in the case of a student with intellectual disability**Sistematización del diseño e implementación del PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual**¹Diana Carolina España Restrepo , ²Edna Margarita Varón Charris .¹Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia²Universidad Surcolombiana, Neiva, Colombia***Corresponding author:** Diana Carolina España Restrepo 

Submitted: 08-06-2026

Revised: 22-06-2026

Accepted: 14-07-2026

Published: 10-08-2026

Cite as:

España Restrepo, D. C., & Varón Charris, E. M. (2026). Sistematización del diseño e implementación del PIAR en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual. *Sapiens in Education*, 3(4), 1-19. <https://doi.org/10.71068/ft6edv36>

ABSTRACT

The Ministry of National Education, through Decree 1421 of 2017, established regulations for providing educational services to students with disabilities within an inclusive education framework and introduced the Individual Reasonable Adjustments Plan (PIAR) as a key tool to promote access, participation, and learning. Within this framework, the objective of this study was to systematize the experience of designing and implementing the PIAR to support the development of inclusive pedagogical practices, based on the case of a student with intellectual disability at Institución Educativa María Auxiliadora in Íquira, Huila, Colombia. The study adopted a qualitative approach, following the five stages of experience systematization proposed by Jara (2018). The main findings revealed communicative and pedagogical barriers related to the teacher's lack of knowledge of sign language and insufficient visual supports in educational materials. The institutional assessment also showed 0% compliance with the pedagogical practices and academic monitoring processes established in the Institutional Educational Project (PEI). In addition, conceptual confusion was identified regarding the distinction between Universal Design for Learning (UDL) and the PIAR, along with challenges faced by teachers due to limited opportunities for ongoing professional development in inclusive education. The study concludes that the effective implementation of the PIAR requires strengthening teachers' professional competencies, improving institutional coordination, and reviewing the PEI and the Institutional Evaluation System (SIEE). These actions are essential to consolidate inclusive pedagogical practices that respond to students' individual needs and characteristics and promote equitable and quality education for all.

Keywords: Inclusive Education; UDL; PIAR; Reasonable Adjustments; intellectual disability**RESUMEN**

El Ministerio de Educación Nacional, mediante el Decreto 1421 de 2017, reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad desde el enfoque de educación inclusiva y estableció el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como herramienta para favorecer el acceso, la participación y el aprendizaje. En este marco, el objetivo de esta investigación fue sistematizar la experiencia de diseño e implementación del PIAR para el desarrollo de prácticas pedagógicas en educación inclusiva, a partir del caso de un estudiante con discapacidad

intelectual de la Institución Educativa María Auxiliadora de Íquira, Huila. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, siguiendo los cinco momentos de la sistematización de experiencias propuestos por Jara (2018). Entre los principales hallazgos se identificaron barreras comunicativas y pedagógicas, relacionadas con el desconocimiento del lenguaje de señas y la insuficiencia de apoyos visuales en los materiales educativos. Asimismo, el diagnóstico institucional evidenció un 0 % de cumplimiento en los procesos de prácticas pedagógicas y seguimiento académico contemplados en el PEI. También se encontró confusión conceptual entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el PIAR, junto con dificultades docentes asociadas a la falta de formación continua en educación inclusiva. Se concluye que la implementación efectiva del PIAR requiere fortalecer las competencias docentes, mejorar la articulación institucional y revisar el PEI y el SIEE, con el propósito de consolidar prácticas pedagógicas inclusivas que respondan a las necesidades y características de los estudiantes y favorezcan una educación de calidad para todos.

Palabras clave: Educación Inclusiva; DUA; PIAR; Ajustes Razonables; discapacidad intelectual

INTRODUCTION

La educación inclusiva se concibe como un proceso sistémico de transformación pedagógica, institucional y ética orientado a reconocer y eliminar las barreras que limitan la presencia, participación y aprendizaje de la diversidad estudiantil (1). En Colombia, este compromiso adquirió carácter normativo con el Decreto 1421 de 2017, mediante el cual se reglamentó la atención educativa a la población con discapacidad y se estableció el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una herramienta pedagógica y de gestión para valorar las características del estudiante, identificar barreras y definir los apoyos y ajustes necesarios para favorecer su aprendizaje, participación y permanencia. Sin embargo, su existencia normativa no garantiza por sí misma transformaciones en las prácticas educativas, pues su efectividad depende de su articulación con el aula y con los instrumentos de gestión institucional, particularmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE).

Desde una perspectiva de derechos y justicia social, Echeita y Ainscow (2011) plantean que la educación inclusiva implica transformar las culturas, políticas y prácticas escolares, superando concepciones segregadoras y bajas expectativas frente a determinados grupos de estudiantes. Esto supone avanzar de una perspectiva centrada en el déficit hacia otra que reconozca las potencialidades del educando y sitúe las barreras en la interacción entre sus características y las condiciones del contexto educativo.

En el ámbito internacional, la UNESCO (4) advierte que persisten desigualdades importantes en el acceso y en las oportunidades educativas de las personas con discapacidad. UNICEF (5) destaca, a su vez, la necesidad de contar con información que visibilice las condiciones de vida y educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad y oriente acciones de participación e inclusión. En Colombia, Lara-Díaz (6) subraya que la educación inclusiva exige esfuerzos coordinados de múltiples actores y no puede reducirse a la presencia física del estudiante en el aula regular.

En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA 3.0) constituye un referente para ampliar las posibilidades de participación, implicación y expresión de todos los estudiantes (7). Su articulación con el PIAR permite integrar ajustes razonables a la planeación pedagógica sin reducirlos a respuestas aisladas o posteriores a las dificultades. La literatura reciente advierte, sin embargo, que la

<https://doi.org/10.71068/ft6edv36>

implementación del DUA requiere claridad conceptual, documentación de las decisiones didácticas y acompañamiento sistemático al profesorado (8). Revisiones recientes también destacan la importancia de diversificar las prácticas pedagógicas y fortalecer la formación docente para atender la diversidad (Cardoso Villacorta y Villafuerte Alvarez, 2024; (10)).

Estas consideraciones adquieren especial relevancia en estudiantes con discapacidad intelectual, quienes pueden enfrentar barreras relacionadas con la comunicación, el acceso a contenidos abstractos y el desarrollo de habilidades para la vida autónoma. En este contexto, Méndez (11) advierte que la incorporación tardía del docente de apoyo puede limitar su función al diligenciamiento de formatos y reducir el acompañamiento pedagógico. Por su parte, Soler y Ochoa (2024) destacan que la efectividad del PIAR depende de su aplicación práctica, del diálogo con las familias y de su actualización permanente. De manera complementaria, Basto (13) y Angarita (14) señalan que la falta de articulación entre los procesos de inclusión y los criterios institucionales de evaluación y promoción puede profundizar la distancia entre las disposiciones normativas y las prácticas escolares.

A pesar de los avances investigativos sobre educación inclusiva en Colombia, persiste una brecha de conocimiento respecto a la manera en que los docentes de básica primaria en instituciones oficiales rurales vivencian, interpretan y resuelven las dificultades asociadas al diseño e implementación del PIAR para estudiantes con discapacidad intelectual y barreras comunicativas, particularmente en contextos caracterizados por limitaciones de recursos y debilidades en la articulación de los instrumentos institucionales. En este escenario, el presente estudio se orientó por la pregunta: ¿Cómo se desarrollan las prácticas pedagógicas en la educación inclusiva a partir de la sistematización de la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual de la Institución Educativa María Auxiliadora de Íquira, Huila?

En correspondencia, el objetivo general fue sistematizar la experiencia de diseño e implementación del PIAR para el desarrollo de prácticas pedagógicas inclusivas en el caso de un estudiante con discapacidad intelectual de dicha institución educativa. El aporte del estudio radica en generar conocimiento situado y transferible a partir de la reconstrucción e interpretación del saber pedagógico construido por los docentes en un contexto rural, mediante el enfoque de sistematización de experiencias propuesto por Jara (15). De este modo, se busca trascender la dimensión instrumental del PIAR para comprender su potencial como herramienta de transformación de las prácticas pedagógicas y de fortalecimiento de la articulación entre PIAR, PEI y SIEE, desde una perspectiva de corresponsabilidad institucional y comunitaria.

METHOD

Enfoque y diseño

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, mediante el diseño de sistematización de experiencias, entendido como un proceso de reconstrucción, interpretación y reflexión crítica sobre una experiencia educativa concreta. Se tomó como referente metodológico la propuesta de Jara (15),

quien plantea cinco momentos para orientar este proceso: punto de partida, plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo y puntos de llegada.

Como parte del proceso inicial de reconocimiento de la experiencia, se incorporó un componente de análisis cuantitativo derivado de la revisión documental institucional. Los resultados obtenidos tuvieron una función diagnóstica y orientadora, ya que permitieron identificar las principales situaciones institucionales relacionadas con la atención educativa de estudiantes con discapacidad y delimitar el eje de la sistematización.

Participantes y criterios de inclusión

La investigación contó con la participación de 14 protagonistas directos de la experiencia, seleccionados mediante un criterio de participación intencional, en función de su vinculación directa con el diseño, implementación o acompañamiento del PIAR. El caso central correspondió a un estudiante de 10 años, identificado mediante el código ATCQ.E, matriculado en segundo grado, con diagnóstico de discapacidad intelectual registrado en el SIMAT, situación de extraedad y antecedente de repitencia escolar. Su inclusión respondió a que constituía el caso en torno al cual se desarrolló la experiencia de diseño e implementación del PIAR.

Participaron además dos padres de familia, incluidos por ser los representantes legales del estudiante y contar con información relevante sobre su trayectoria educativa, características personales, familiares y necesidades de apoyo. También participaron dos docentes investigadoras, una docente orientadora y una docente titular del grado 202, quienes estuvieron directamente vinculadas con la caracterización, diseño, implementación y seguimiento del PIAR.

Finalmente, participaron nueve docentes de la institución educativa, siete mujeres y dos hombres, pertenecientes a los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Como criterios de inclusión se establecieron: a) estar vinculado laboralmente a la Institución Educativa María Auxiliadora durante el desarrollo de la investigación; b) haber tenido relación directa o indirecta con procesos pedagógicos o de inclusión educativa; c) manifestar disposición voluntaria para participar en los talleres y espacios de reflexión; y d) contar con consentimiento informado. Se excluyeron aquellos docentes que no pertenecieran a la institución durante el periodo de desarrollo de la experiencia o que no aceptaran participar voluntariamente.

Codificación de los participantes

Para garantizar la confidencialidad y protección de la identidad, se estableció un sistema de codificación alfanumérico utilizado en la organización, análisis y presentación de los resultados, los cuales se combinaron con las iniciales de sus nombres. Para la docente de aula se empleó la letra D, acompañada de un número consecutivo; para las docentes investigadoras, DI1 y DI2; para los padres de familia, PF1 y PF2; y para el estudiante, ATCQ.E.

En el caso de los nueve docentes participantes, se utilizó un código individual que combinó las iniciales del nombre del participante, su rol y un número consecutivo, por ejemplo, SMV.D7, correspondiente a un docente de aula identificado mediante las iniciales SMV y registrado con el número 7. Esta codificación permitió diferenciar las fuentes durante el análisis, mantener la

trazabilidad de los testimonios y preservar el anonimato y la confidencialidad de todos los participantes.

Tabla 1.

Caracterización de los participantes de la experiencia

Grupo participante	n	Caracterización documentada	Codificación
Estudiante (caso central)	1	10 años; segundo grado; discapacidad intelectual registrada en SIMAT; extraedad y antecedente de repitencia.	ATCQ.E
Padres de familia	2	Representantes legales; aportaron información sobre trayectoria educativa, contexto familiar y necesidades de apoyo.	PF1, PF2
Docentes investigadoras	2	Docente orientadora y docente titular; participaron en caracterización, diseño, implementación y seguimiento del PIAR.	DI1, DI2
Docentes participantes	9	7 mujeres y 2 hombres; niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media; experiencia institucional diversa.	Códigos individuales, p. ej. SMV.D7

Nota. La tabla resume únicamente características consignadas en el manuscrito y preserva la codificación utilizada para proteger la identidad.

Procedimiento de sistematización

El proceso se desarrolló a partir de los cinco momentos propuestos por Jara (15).

Primer momento: punto de partida. Se realizó el reconocimiento de la experiencia y la recuperación de información sobre el estudiante para llevar a cabo su caracterización. Para ello, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a sus padres y a la docente del año anterior. La información obtenida permitió complementar los registros institucionales y elaborar la ficha de caracterización, como insumo para el diseño de los anexos correspondientes del PIAR. Asimismo, se realizó la caracterización de las docentes investigadoras y de los docentes que participaron en la recuperación del proceso

vivido, con el propósito de reconocer sus experiencias y participación en el desarrollo de la experiencia sistematizada.

Segundo momento: plan de sistematización. Se definieron el objeto y el eje de sistematización, así como los participantes, las actividades, los tiempos, los responsables y los recursos necesarios. En esta etapa también se realizó una revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el propósito de reconocer los elementos institucionales relacionados con la educación inclusiva y las prácticas pedagógicas.

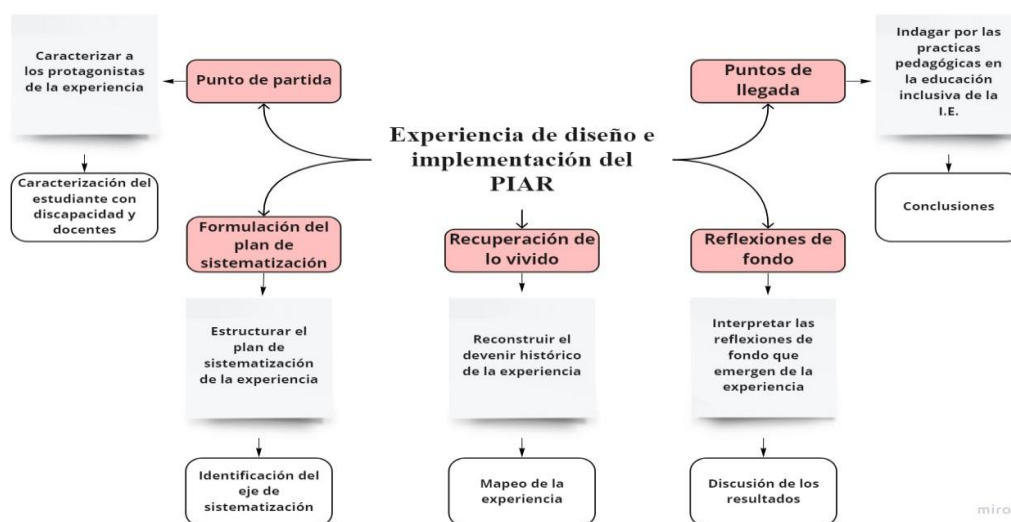
Tercer momento: recuperación del proceso vivido. Se reconstruyó la experiencia de diseño e implementación del PIAR mediante un taller pedagógico con la participación de los nueve docentes. Para ello, se utilizó un mapa de la experiencia y fichas de recuperación de aprendizajes, que permitieron organizar cronológicamente los acontecimientos, acciones, dificultades y aprendizajes derivados del proceso. Asimismo, se empleó una matriz de ordenamiento y reconstrucción para sistematizar la información obtenida.

Cuarto momento: reflexiones de fondo. Se realizó un proceso de análisis e interpretación crítica de la experiencia mediante un taller pedagógico y un grupo de discusión. Estos espacios permitieron identificar barreras, fortalezas, dificultades y aprendizajes relacionados con el diseño e implementación del PIAR. Para interpretar las prácticas pedagógicas se tomó como referente a Sacristán (1998), quien plantea los componentes cognitivo, práctico y dinámico como dimensiones articuladas de la práctica docente.

Quinto momento: puntos de llegada. Finalmente, se consolidaron las principales conclusiones y aprendizajes derivados de la experiencia, así como recomendaciones orientadas al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas inclusivas y a la mejora de los procesos institucionales relacionados con la implementación del PIAR.

Figura 1.

Relación entre los momentos de sistematización y los objetivos específicos



Nota. La figura vincula los cinco momentos metodológicos con los objetivos específicos de la sistematización.

Técnicas e instrumentos

- Revisión documental: Se realizó mediante una matriz diseñada para explorar la gestión escolar en cuatro componentes: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera, y gestión de la comunidad.
- Observación participante: Permitió recoger información durante la implementación del PIAR y reconstruir las prácticas desarrolladas en el contexto educativo.
- Entrevista semiestructurada: Permitió obtener información sobre el estudiante y sobre los procesos educativos previamente desarrollados, aportando elementos para su caracterización.
- Taller pedagógico: Permitió reconstruir el devenir histórico de la experiencia y generar información para las reflexiones de fondo sobre el diseño e implementación del PIAR. Para ello se utilizó una guía de taller con recursos, materiales, espacios y agenda de trabajo.
- Grupo de discusión: Permitió recuperar las percepciones y experiencias de los docentes respecto de las prácticas pedagógicas desarrolladas en el proceso de educación inclusiva.

Los instrumentos fueron diseñados por las investigadoras y, con el propósito de garantizar el rigor metodológico, la credibilidad de los hallazgos y la consistencia de la información, fueron sometidos a procesos de validación por expertos, pruebas piloto y triangulación de fuentes y técnicas.

La matriz de revisión documental fue valorada por tres expertos con experiencia en educación inclusiva mediante los criterios de suficiencia, coherencia, relevancia y claridad propuestos por Escobar y Cuervo (2008). A partir de sus observaciones se realizaron los ajustes correspondientes y, posteriormente, se efectuó una prueba piloto que permitió precisar los ítems y criterios de valoración.

La ficha de caracterización pedagógica, la ficha de observación, la guía de entrevistas, la guía de talleres pedagógicos y la guía del grupo de discusión fueron revisadas por la docente asesora y sometidas a pruebas piloto. Estos ejercicios permitieron ajustar su estructura y fortalecer su correspondencia con los objetivos y las categorías de análisis.

Finalmente, la consistencia y credibilidad de la información se fortalecieron mediante la triangulación de fuentes y técnicas, contrastando los datos provenientes de la revisión documental, entrevistas, observaciones, talleres, grupos de discusión y testimonios de docentes y familias. Este procedimiento permitió sustentar las interpretaciones y fortalecer la credibilidad, consistencia y confirmabilidad de los resultados.

Análisis e interpretación

La información obtenida mediante la matriz de revisión documental fue organizada a través de una operacionalización de variables, que permitió clasificar los datos según las diferentes áreas, procesos

e indicadores institucionales, facilitando su posterior análisis e interpretación. Para ello, se construyeron 100 ítems orientados a identificar la presencia y frecuencia de conceptos relacionados con la atención educativa de estudiantes con discapacidad en las diferentes gestiones institucionales. La valoración se realizó mediante una escala tipo Likert de cinco niveles, que permitió determinar el grado de presencia y desarrollo de los conceptos y procedimientos identificados: Presente con claridad (4), Presente sin coherencia con la normativa vigente (3), Presente de forma aislada (2), Presente sin descripción o procedimiento (1) y No existe información (0).

El análisis de la información obtenida mediante la observación participante, las entrevistas semiestructuradas, el taller pedagógico y el grupo de discusión retomó elementos de la teoría fundamentada, particularmente de la propuesta de Corbin y Strauss, y empleó una estrategia de codificación abierta a partir de categorías precodificadas.

Las categorías de análisis se organizaron en correspondencia con los objetivos de la investigación y las técnicas de recolección utilizadas. Para la caracterización del estudiante, se consideraron los dispositivos básicos de aprendizaje y las habilidades básicas. Para el análisis del diseño e implementación del PIAR, se establecieron las categorías de diseño e implementación. En relación con las prácticas pedagógicas, se retomaron las dimensiones cognitiva, práctica y dinámica propuestas por Sacristán (1998).

El análisis de la información producida en los talleres pedagógicos y grupos de discusión se realizó de manera manual, mediante la identificación, organización e interpretación de tendencias y recurrencias relacionadas con las categorías previamente establecidas. Este procedimiento permitió establecer relaciones entre los diferentes aportes de los participantes y favorecer una comprensión integral del proceso sistematizado.

Consideraciones éticas

La participación se desarrolló con autorización institucional de la rectoría y con consentimiento informado de los padres del estudiante. La participación de los docentes fue voluntaria. Para proteger la privacidad, la identidad de los participantes se resguardó mediante códigos alfanuméricos y la información se utilizó exclusivamente con fines académicos y de investigación.

Los documentos revisados para esta versión no consignan número de acta, código de aprobación ni declaración de exención emitida por un comité de ética. Por rigor científico, no se atribuye una aprobación ética que no esté documentada en las fuentes disponibles.

RESULTS

Los resultados se organizan según los momentos de la sistematización y los objetivos específicos del estudio. La exposición inicia con la caracterización de los protagonistas, continúa con el diagnóstico institucional derivado de la revisión documental y, posteriormente, presenta los hallazgos sobre diseño, implementación y reflexión pedagógica en torno al PIAR. Esta secuencia permite diferenciar la evidencia documental de las interpretaciones producidas en talleres, entrevistas, observación y grupo de discusión.

Caracterización de los protagonistas de la experiencia (Punto de Partida)

Caracterización del Estudiante

La valoración pedagógica del estudiante ATCQ.E, de 10 años y cursando segundo grado, permitió identificar un perfil detallado de sus capacidades y necesidades:

- **Dispositivos de Aprendizaje:** Posee una memoria episódica y de trabajo funcional; se reconoce como "juicioso" y, aunque no articula palabras, se comunica mediante señas propias, gestos y monosílabos. En matemáticas, logra realizar conteo numérico y agrupaciones hasta el número 10.
- **Barreras Identificadas:** La barrera más crítica es la comunicativa, debido a que la docente no conoce la Lengua de Señas Colombiana y su metodología está diseñada para estudiantes hablantes. Además, existen barreras materiales, pues los apoyos didácticos son mayoritariamente textuales, careciendo de elementos visuales o tecnológicos suficientes.

Caracterización de las Docentes Investigadoras

Las investigadoras son dos docentes vinculadas a la I.E. María Auxiliadora que lideraron el diseño, la implementación y el análisis de la experiencia:

- **Docente Orientadora:** Es psicóloga de profesión con ocho años de experiencia en el cargo. Su participación fue motivada por la necesidad de comprender el diseño e implementación del PIAR, responsabilidad que le fue asignada en 2019. En la investigación, participó en el diseño de los anexos del PIAR, actuó como observadora en la implementación y colaboró en la creación y aplicación de instrumentos.
- **Docente de Aula:** Es Administradora Educativa con treinta y seis años de trayectoria docente en diversos niveles educativos. Posee experiencia empírica y autodidacta en el manejo de estudiantes con discapacidad. Como docente titular del grado al que pertenece el estudiante (202), fue coautora del diseño del PIAR y la encargada de ejecutar su implementación en el aula, además de participar en la preparación de instrumentos.

Caracterización de los Docentes Participantes (Recuperación de lo vivido)

En los momentos de recuperación de lo vivido, reflexiones de fondo y puntos de llegada, participaron nueve docentes de básica primaria, secundaria y media vocacional de la institución. Su perfil demográfico se resume de la siguiente manera:

- **Género:** El grupo estuvo conformado por 7 mujeres y 2 hombres.
- **Edad:** La mayoría se encuentra en un rango maduro; 4 docentes tienen entre 41 y 50 años, mientras que 3 están entre los 30 y 40 años. Los otros 2 superan los 51 años.
- **Nivel Educativo:** Es un grupo altamente calificado; 5 docentes poseen título de Magíster, 3 son especialistas y 1 es profesional.

- **Experiencia Docente:** Son profesionales experimentados; 6 docentes tienen entre 11 y 20 años de experiencia, y 2 cuentan con más de 20 años en el magisterio.
- **Antigüedad en la Institución:** Existe estabilidad laboral, ya que 8 de los 9 docentes llevan entre 1 y 20 años trabajando en la I.E. María Auxiliadora.

Estos perfiles son fundamentales para entender que la sistematización no solo se basó en la teoría, sino en la experiencia de docentes con amplia trayectoria que aportaron una visión crítica sobre la realidad de la inclusión en su propio contexto escolar.

Formulación del Plan: Diagnóstico de la Gestión Institucional

La revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), mediante una matriz de 100 ítems, evidenció una actualización normativa limitada frente a la inclusión. Los resultados por áreas de gestión fueron:

Tabla 2.

Resultados de la revisión documental institucional por áreas y procesos

Área o proceso	Resultado	Lectura descriptiva
Gestión académica	3 %	Nivel global más bajo en la matriz institucional.
Prácticas pedagógicas	0 %	No se identificaron lineamientos documentados para la atención educativa de estudiantes con discapacidad.
Gestión en el aula	0 %	No se identificaron procedimientos documentados específicos en el PEI.
Seguimiento académico	0 %	No se identificaron procedimientos documentados de seguimiento asociados al PIAR.
Gestión directiva	13 %	Presencia limitada de contenidos vinculados con inclusión.
Gestión de la comunidad	18 %	Presencia parcial de elementos asociados con participación e inclusión.
Gestión administrativa y financiera	30 %	Mayor porcentaje relativo entre las cuatro áreas, aunque con desarrollo todavía parcial.

Nota. Porcentajes derivados de la matriz institucional de 100 ítems reportada en el estudio; 0 % indica ausencia de información documentada.

- Bajo nivel de desempeño institucional: La revisión de las cuatro áreas de gestión reveló que la Gestión Académica obtuvo el porcentaje más bajo de toda la institución, con tan solo un 3%.
- Vacío normativo y procedimental: Dentro de dicha área, se identificó que procesos críticos como las prácticas pedagógicas, la gestión en el aula y el seguimiento académico puntuaron un 0%, lo que evidenció la inexistencia de lineamientos para atender a la población con discapacidad en el documento rector.
- Otras áreas: la gestión directiva obtuvo 13 %, la gestión de la comunidad 18 % y la gestión administrativa y financiera 30 %.
- Papel dinamizador: Se seleccionaron las prácticas pedagógicas como eje central de la sistematización, reconociéndolas como el elemento que articula y dinamiza la atención a los estudiantes con discapacidad y a la diversidad en el aula. Bajo esta perspectiva, la práctica docente se interpreta como un componente que puede contribuir a mejorar la gestión inclusiva del conocimiento y la atención a la diversidad.

Recuperación de lo vivido: Implementación del PIAR

3.3.1 Diagnóstico y Planificación Inicial: Esta categoría comprende el punto de partida y la delimitación estratégica del caso de estudio:

- Aprobación e institucionalización del proyecto: se formalizó el aval de la rectoría de la Institución Educativa María Auxiliadora para intervenir en este tema neurálgico.
- Selección del caso de estudio: se seleccionó al estudiante ATCQ.E (matriculado en grado segundo de la sede Camilo Torres, en condición de extraedad y antecedentes de repitencia escolar). Se garantizó la participación ética mediante la firma del consentimiento informado de los padres.
- Identificación de vacíos administrativos iniciales: La revisión de la ficha de matrícula institucional de ATCQ.E evidenció la ausencia de datos sobre salud, entorno familiar y antecedentes escolares previos, lo que representó el primer obstáculo administrativo para estructurar el Anexo 1 del PIAR.

3.3.2 Caracterización Pedagógica y Diseño de Apoyos: Abarca la recolección de información individualizada y el codiseño técnico de las adaptaciones:

- Sustentación del Anexo 1 (Información General): las investigadoras realizaron una entrevista a profundidad con los padres del estudiante para subsanar los vacíos de la matrícula y completar su perfil sociofamiliar y de salud.
- Valoración de habilidades (Anexo 2): se revisó el PIAR previo del año anterior realizado al estudiante, constatando que se basaba en la discapacidad y no en las barreras reales, careciendo de adaptaciones curriculares o didácticas. Se diseñó una Ficha de Caracterización pedagógica y se realizó una prueba piloto con otro estudiante.

- Formalización de ajustes y compromisos (Anexo 3): se estructuraron los ajustes curriculares y didácticos bajo los principios del DUA. Luego se consolidó el Acta de Acuerdo (Anexo 3), formalizando compromisos semanales de acompañamiento académico con los padres en el hogar.

3.3.3 Implementación Práctica y Mediaciones Didácticas: Consistió en la ejecución de los ajustes diseñados en el entorno de aula regular:

- Uso de recursos y material concreto: Se implementaron mediaciones multisensoriales (máquinas de sumar y restar, Wordwall, pictogramas, rompecabezas municipales, experimentos de física elemental) acordes con sus necesidades de apoyo y características de aprendizaje.
- Receptividad y motivación del estudiante (ATCQ.E): La respuesta de ATCQ.E frente a la nueva dinámica escolar fue favorable. Los registros describieron mayor disposición para asistir a clases y participar en las actividades. Las formas diversificadas de presentación de los contenidos se asociaron con una participación más frecuente durante las actividades observadas.
- El contraste en la interacción social de aula: Mientras que la caracterización inicial determinó que el estudiante ATCQ.E no articulaba palabras y enfrentaba una barrera comunicativa crítica (agravada por el desconocimiento de la Lengua de Señas Colombiana por parte de la docente titular), el registro observacional del aula común reveló un fenómeno opuesto. Sus compañeros de grado segundo lo integraron de manera espontánea y colaborativa en las actividades observadas. Los estudiantes integraron a ATCQ.E en las actividades de producción conjunta, los juegos de patio y los talleres experimentales de mesa sin percibir barreras comunicativas ni de interacción que limitaran la cohesión del grupo.
- El "Efecto Multiplicador" en el grupo común: La aplicación de las clases flexibles y los materiales dinámicos no solo incrementaron la motivación e independencia de ATCQ.E, sino que beneficiaron directamente a compañeros sin discapacidad que presentaban desmotivación o dificultades académicas transitorias. Asimismo, el proceso estimuló la creatividad pedagógica de la docente titular del aula.
- Revisión y ajuste de la práctica docente: La puesta en marcha del plan individual obligó a la docente de aula (EMVC.DI1) a reevaluar su quehacer pedagógico. La necesidad de diseñar secuencias didácticas diversificadas y materiales concretos devolvió el dinamismo y la creatividad a un aula cuyas prácticas tradicionales se habían tornado monótonas y estancadas. De este modo, la sistematización propició una reflexión crítica sobre el sentido de la educación inclusiva, entendiéndola no como la mera inserción física de un estudiante con discapacidad, sino como la garantía de que cada estudiante se sienta partícipe y vea potenciado su proceso de aprendizaje.

3.3.4 Sistematización Colaborativa con el Cuerpo Docente: se desarrolló un diálogo profesional y un análisis conjunto del proceso vivido:

- Taller pedagógico de reconstrucción: Se convocó a 9 docentes (básica primaria, secundaria y media) en un espacio de diálogo. Al contrastar el mapa cronológico real de la investigación con las propuestas de los docentes, se identificaron debates sobre priorizar la hoja de vida frente a la matrícula, la necesidad de señales físicas en el aula y de guías de apoyo adaptadas.
- Identificación de confusiones conceptuales: Durante el taller se evidenció que persiste una confusión en el profesorado regular entre el DUA y el PIAR, asumiendo erróneamente que el DUA es un formato de planeación individualizado similar al PIAR que debe diligenciarse por separado para los estudiantes que no tienen discapacidad.
- Espacios de discusión crítica: Se realizó un grupo de discusión para indagar en las prácticas pedagógicas a la luz de las dimensiones cognitiva (concepciones de discapacidad), práctica (saber hacer del maestro) y dinámica (motivaciones de la enseñanza) planteadas por Sacristán (1998):

Tabla 3.

Categorías, fuentes y evidencias representativas del análisis cualitativo

Categoría	Subcategoría	Fuentes	Evidencia representativa
Caracterización pedagógica	Comunicación y barreras de acceso	Entrevistas, ficha de caracterización y observación	El estudiante utilizaba señas propias, gestos y monosílabos; se identificaron barreras por falta de LSC y apoyos visuales.
Diseño del PIAR	Información, valoración y ajustes	Registros institucionales, PIAR previo y entrevistas familiares	Se identificaron vacíos en matrícula y un PIAR previo centrado en la discapacidad; se reorganizaron apoyos y compromisos.
Práctica pedagógica: dimensión cognitiva	Concepciones sobre discapacidad	Taller pedagógico y grupo de discusión	La mayoría de los nueve docentes priorizó el diagnóstico clínico; pocos vincularon la caracterización con el entorno social.

Categoría	Subcategoría	Fuentes	Evidencia representativa
Práctica pedagógica: dimensión práctica	Metodologías, DUA y seguimiento	Observación, taller y grupo de discusión	No se identificó uso sistemático del DUA; solo dos docentes describieron enfoques metodológicos específicos. Los docentes relacionaron su disposición con el apoyo directivo, el tiempo disponible y la necesidad de formación.
Práctica pedagógica: dimensión dinámica	Motivación, apoyo institucional y compromiso	Grupo de discusión	

Nota. Las evidencias sintetizan hallazgos reportados en entrevistas, observación, talleres, grupo de discusión y documentos institucionales.

Dimensión Cognitiva (Conciencia y conocimiento personal): Esta dimensión indagó en la fundamentación teórica, las concepciones sobre la discapacidad y el sentido común de los docentes:

- Predominio del modelo médico de la discapacidad: La mayoría de los nueve docentes participantes expresó una concepción de la caracterización centrada en el diagnóstico clínico o en el déficit. Otorgan un valor central al diagnóstico médico para conocer la situación de cada estudiante y generar un plan de trabajo. Las investigadoras constataron que esta visión patologizante dificulta que se organicen y suministren apoyos contextualizados que faciliten la participación activa y el aprendizaje del educando.
- Poco reconocimiento del modelo social: Muy pocos educadores asocian la caracterización pedagógica a la revisión del entorno y al desarrollo social donde el individuo se mueve o interactúa para diseñar las adecuaciones del aula.
- Valoración del trabajo colaborativo: Los docentes reconocieron que el trabajo conjunto les permite articular procesos pedagógicos, unificar criterios y compartir metodologías didácticas que han dado buenos resultados.
- Percepción de desconocimiento técnico: Consideran indispensable conocer qué es el DUA y el PIAR, así como dominar los contenidos curriculares y didácticos de su área. Sin embargo, la mayoría manifestó tener un profundo vacío conceptual y no contar con las herramientas formativas necesarias para apoyar al estudiante como debe ser. Además, ninguno hizo referencia a la necesidad de adquirir conocimientos para realizar ajustes de tipo metodológico.

Dimensión Práctica (Experiencia del saber hacer personal): se refirió al quehacer cotidiano, las metodologías implementadas y el uso de recursos didácticos:

- Ausencia de una metodología inclusiva unificada: La mayor parte de los docentes manifestó no utilizar una metodología de inclusión estructurada; en su lugar, afirman que se integran varias metodologías, sacando provecho de lo mejor de ellas según el tema o contexto. Solo dos maestros describieron enfoques particulares: la resolución de situaciones problematizadoras y el método de la autogestión.
- Desconocimiento del DUA: En la práctica pedagógica real de la institución educativa no se identificó la utilización de la metodología del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).
- Desarticulación en el seguimiento: Al evaluar el avance de los estudiantes con discapacidad, casi todos los docentes recurren a las hojas de vida físicas tradicionales de los estudiantes para registrar dificultades y progresos. Esto evidenció que desconocen que el PIAR constituye la herramienta oficial idónea para registrar de manera evolutiva el seguimiento académico de los ajustes razonables.
- Factores facilitadores: Los docentes consideran indispensable contar con infraestructura física adecuada, material didáctico manipulativo, elaboración de guías de trabajo adaptadas y el acompañamiento del docente de apoyo desde el inicio del año lectivo.

Dimensión Dinámica (Motivos, intenciones y compromisos): esta se relacionó al nivel de compromiso, las intenciones y las orientaciones de valor que guían la enseñanza:

- Incidencia de la gestión directiva: Los maestros señalaron que su motivación para implementar el PIAR en las aulas está fuertemente determinada por el apoyo de los directivos y el consejo directivo, brindando espacios y recursos, lo cual incide en que los estudiantes demuestren mayor interés y asertividad.
- Sentimiento de insatisfacción profesional: Un hallazgo crítico fue que varios docentes expresaron inconformidad con su propio desempeño en la atención a esta población, manifestando que sentían que no he hecho nada significativo debido al escaso tiempo que logran dedicarles en las aulas masivas.
- Compromiso de transformación: A pesar de las dificultades, este ejercicio de discusión y autoevaluación reflexiva llevó a los docentes a asumir un compromiso ético personal para mejorar y cualificar sus prácticas pedagógicas con relación a los estudiantes con discapacidad intelectual

DISCUSSION

Reflexiones de fondo sobre el diseño e implementación del PIAR

Las reflexiones de fondo que emergieron de la sistematización de la experiencia en torno al diseño del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) exponen una tensión constante entre las exigencias procedimentales de la caracterización y la realidad operativa de los docentes en el aula. Al examinar el instrumento de caracterización pedagógica, los docentes participantes reconocieron el valor de identificar las particularidades del estudiante, pero manifestó preocupación frente al considerable desgaste administrativo y laboral que implica su diligenciamiento. Esta percepción se refleja de

<https://doi.org/10.71068/ft6edv36>

manera directa en el testimonio del docente WAGC.D9, quien argumentó: la ficha está muy completa, pero implica mucho trabajo para el docente detallar cada uno de los aspectos de dicha ficha.

Ante esta problemática, los hallazgos permiten comprender que la caracterización pedagógica debe concebirse no como un mero trámite burocrático e instrumental, sino como un insumo fundamental para establecer metas de aprendizaje viables y orientar procesos de enseñanza pertinentes. En correspondencia, Mallungo y Trujillo (2023) exponen que, si bien el ejercicio reflexivo permanente orientado a la eliminación de barreras pedagógicas implica un esfuerzo institucional que suele percibirse como excesivo, constituye una condición necesaria para favorecer la participación plena de los estudiantes con discapacidad.

Por su parte, Basto (13) señala que la resignificación de esta herramienta puede favorecer una transformación progresiva de las prácticas de aula, desplazando la tendencia a reducir las expectativas académicas y orientando la planeación hacia el diseño de ajustes curriculares, metodológicos y didácticos situados, acordes con las potencialidades y necesidades de apoyo del estudiante. Esta perspectiva adquiere especial relevancia en los casos de discapacidad intelectual, en los cuales, de acuerdo con Tello y Paredes (2022), el conocimiento del perfil adaptativo y conductual del educando constituye un elemento determinante para diseñar apoyos que favorezcan su autonomía, desarrollo personal y calidad de vida.

Frente a la complejidad que presenta el diligenciamiento minucioso de estos formatos, el cuerpo docente sugirió alternativas orientadas a simplificar los procesos organizativos de valoración. Específicamente, el docente SMV.D7 propuso que la caracterización, inicialmente, se realizara con menos ítems, para luego ir complejizando poco a poco, en especial para secundaria. En relación con esta situación, Sánchez y Saavedra (2022), junto con Hernández y Silva (2022), recomiendan que el diseño de los ajustes contemplados en el PIAR sea abordado mediante un trabajo colaborativo y planificado entre los diferentes actores de la comunidad educativa. Esta perspectiva permitiría distribuir responsabilidades, reducir la sobrecarga laboral y fortalecer el acompañamiento técnico requerido por los docentes.

En esta misma línea de discusión, se identificó en el profesorado la propuesta de suspender temporalmente el contacto directo con el estudiante para dedicar este periodo exclusivamente al proceso de caracterización, postura evidenciada por el docente SCDP.D4, al expresar que lo ideal sería no tener los estudiantes los primeros cuatro meses para poder realizar una buena caracterización. El análisis de esta postura permite advertir que posponer la mediación pedagógica y condicionar la atención educativa al diligenciamiento previo de los formatos podría constituirse en una barrera para el acceso, la participación y el aprendizaje del estudiante. Esta concepción entra en tensión con lo establecido en el Decreto 1421 de 2017, que orienta la garantía de los apoyos y ajustes razonables dentro del entorno educativo, favoreciendo la permanencia y participación de los estudiantes con discapacidad en condiciones de equidad.

Al respecto, Gutiérrez y Hernández (2025) reafirman que la flexibilización curricular y los ajustes razonables asociados al PIAR deben gestionarse y desarrollarse oportunamente en los espacios y actividades comunes del aula, favoreciendo el aprendizaje y la participación del estudiante junto con

sus pares. En consecuencia, la caracterización pedagógica no debería convertirse en una condición previa para garantizar la atención educativa, sino asumirse como un proceso reflexivo, dinámico, progresivo y continuo, susceptible de enriquecerse a partir de la información que emerge de la interacción cotidiana y de las experiencias pedagógicas desarrolladas en el aula.

Finalmente, las reflexiones docentes enfatizaron la necesidad de fortalecer y optimizar el flujo de información institucional desde el momento de matrícula. El docente SMV.D7 manifestó esta necesidad al indicar: se debe mejorar la ficha de matrícula para obtener toda la información necesaria. Este proceso de matrícula se debe mejorar. La revisión documental de los expedientes de matrícula permitió identificar la ausencia de información relacionada con el entorno familiar, los antecedentes de salud y los procesos de transición educativa, elementos que pueden resultar relevantes para la caracterización pedagógica y para el diligenciamiento del Anexo 1 del PIAR.

Esta desarticulación documental guarda relación con los planteamientos de García (22), quien argumenta que la distancia entre las intenciones normativas estatales y su concreción en las instituciones educativas puede verse ampliada por debilidades en los procesos de gestión institucional, directiva y administrativa. En concordancia con Mallungo y Trujillo (2023), resulta necesario examinar críticamente los documentos e instrumentos organizacionales, entre ellos el PEI y los formatos de matrícula, con el propósito de identificar y reducir barreras institucionales desde las etapas iniciales de la trayectoria educativa. En este sentido, el fortalecimiento de los procesos de matrícula y registro puede contribuir a disponer oportunamente de información pertinente, favorecer la corresponsabilidad entre familia e institución y mejorar la continuidad de los procesos de caracterización, planeación y seguimiento del estudiante con discapacidad.

La caracterización como base para reconocer potencialidades

En el análisis reflexivo de la experiencia de sistematización se identificó que otro aspecto destacado por el cuerpo docente fue la importancia de utilizar la caracterización pedagógica como un medio fundamental para identificar las potencialidades y capacidades del estudiante, vinculándolas de manera directa con el diseño de los ajustes razonables. Los educadores participantes coincidieron en que una valoración adecuada aporta insumos reales para orientar la planificación curricular y metodológica de aula. CADR.D7: si con la caracterización encontramos que la potencialidad de un estudiante es el dibujo, trabajaríamos todos para hacer de él un artista. De igual manera, se planteó la necesidad de definir metas conjuntas dentro de la institución, sugiriendo: que se planee un objetivo para el estudiante y que todos trabajemos en torno a ese objetivo (WAGC.D9).

Desde este enfoque, los participantes interpretaron que potenciar habilidades específicas del estudiante puede contribuir a su autonomía y ampliar oportunidades futuras de participación social y laboral. Como expresó uno de los docentes: potenciar las habilidades del estudiante posibilita que salga al mundo laboral a realizar lo que sabe hacer (WAGC.D9). Al respecto, este enfoque centrado en el desarrollo de capacidades y en la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad intelectual es respaldado por Tello y Paredes (2022), quienes argumentan que la implementación de apoyos y ajustes razonables en el currículo de áreas fundamentales no solo facilita la asimilación de saberes,

sino que resulta un factor de gran relevancia para el desarrollo de la autonomía, la autodeterminación y la estructuración de un proyecto de vida digno.

Esta visión dialoga directamente con los planteamientos de Gimeno Sacristán (2007), quien sostiene que las barreras que limitan la participación residen en las culturas y políticas de las instituciones, y que el conocimiento, las habilidades y las actitudes innovadoras de los docentes son los motores indispensables para transformar y flexibilizar el currículo escolar en favor de la diversidad.

En relación con las estrategias didácticas y el uso de mediaciones en el aula, los docentes enfatizaron que la prioridad es que el estudiante aprenda sea con las ayudas que sea (SMV.D7). Esta postura compartida con Gutiérrez y Hernández (2025), quienes afirman que la flexibilización curricular implica diversificar las formas de presentar la información y permitir múltiples vías de expresión, de modo que se motive al estudiante reconociendo sus necesidades de apoyo, preferencias y formas de acceso al aprendizaje. Asimismo, Basto (13) puntualiza que el PIAR debe consolidarse como una herramienta pedagógica viva e individualizada que guíe el uso de recursos concretos, visuales y multisensoriales, lo cual disminuye progresivamente la dependencia del estudiante frente al maestro y fortalece su desempeño diario. Esta lectura es consistente con evidencia reciente que relaciona el DUA con prácticas docentes flexibles y procesos de diferenciación pedagógica, sin asumir tipologías fijas de aprendizaje (23).

Por consiguiente, los ajustes razonables del PIAR se constituyen en un conjunto articulado de apoyos metodológicos, didácticos y de acceso diseñados para responder con equidad a las características identificadas en la valoración inicial. Coincidiendo con Gutiérrez y Hernández (2025) y Basto (13), se concluye que una planificación verdaderamente centrada en la persona exige una corresponsabilidad activa y estrecha entre la institución educativa y la familia. Esta alianza permanente garantiza la continuidad de los hábitos de estudio en el hogar, refuerza la autoestima del educando y asegura su bienestar y participación plena en el entorno social

Registro y seguimiento del proceso

En el análisis reflexivo de la experiencia de sistematización destaca la relevancia fundamental que el cuerpo docente otorga al registro sistemático de la trayectoria pedagógica dentro del PIAR, con el objetivo de garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje cuando el estudiante transita entre diferentes niveles o grados escolares. La necesidad de documentar minuciosamente la historia escolar del estudiante para evitar rupturas metodológicas y asegurar que la información sea retomada con coherencia queda evidenciada en el testimonio del participante DCE.DI2, quien expuso que este registro permite “que el próximo docente conozca lo que se hizo, lo que sirvió, lo que no sirvió, en lo que se avanzó, en lo que no se avanzó, para que el proceso continúe”.

Al respecto, Soler y Ochoa (2024) coinciden en que el PIAR debe ser concebido como un registro útil y una memoria colectiva de los factores influyentes en el aprendizaje y la enseñanza, sirviendo de insumo continuo para los profesionales que asumen el acompañamiento pedagógico en ciclos posteriores. Asimismo, lo registrado en este instrumento actúa como una herramienta valiosa a largo

plazo que proporciona pautas esenciales para mantener la asertividad en la planeación curricular subsiguiente.

En este sentido, SMV.D7 complementa este enfoque formativo al señalar que estas anotaciones permiten que se pueda conocer al estudiante en términos de logros” De acuerdo con Echeita y Ainscow (2011), valorar el éxito académico de los educandos más vulnerables no debe limitarse a la aplicación de pruebas estandarizadas rígidas, sino que debe enfocarse en los resultados reales de aprendizaje con relación al currículo y en la valoración de su bienestar social y personal. Esta postura es fortalecida por Angarita (14), quien destaca que la flexibilidad en los procesos de evaluación de los estudiantes y el apoyo pedagógico adaptado constituyen avances significativos hacia la institucionalización de una práctica verdaderamente inclusiva.

Por otra parte, un hallazgo de gran trascendencia en la sistematización se relaciona con el impacto indirecto que el diseño de los ajustes del PIAR genera en la dinámica general del aula. Como lo relata la docente DCER.DI2: era el ajuste de él y nos sirvió para implementarlo con todos. Al respecto, Soler y Ochoa (2024) sustentan que la construcción del PIAR y la reflexión sobre los ajustes de aula despiertan el ímpetu de generar prácticas pedagógicas diversas que, al ser aplicadas en el aula regular, benefician y motivan no solo al estudiante con discapacidad, sino también a todos los compañeros de clase que presentan ritmos o estilos de aprendizaje distintos. En este sentido, King-Sears et al. (2023) argumenta que la reestructuración de las culturas, políticas y prácticas escolares para dar respuesta a la diversidad local es el camino idóneo para aumentar la participación de los estudiantes y disminuir activamente la exclusión y la fragmentación pedagógica en el aula común.

Por consiguiente, el registro sistemático de los avances, aciertos y dificultades se consolida como un elemento esencial para la continuidad de los procesos. En coherencia con las disposiciones del Decreto 1421 de 2017 de Colombia, los establecimientos educativos tienen la obligación de realizar un seguimiento periódico de los aprendizajes, evaluando e incorporando los ajustes razonables del PIAR de manera individual y progresiva. Este marco normativo de monitoreo es respaldado por Soler y Ochoa (2024), al puntualizar que las actualizaciones periódicas y anuales de los planes individuales facilitan de forma efectiva la articulación y el tránsito armónico del estudiante entre los diversos grados, niveles y ciclos educativos, requiriendo un acompañamiento colaborativo con las familias para asegurar la incidencia de los compromisos adquiridos.

Finalmente, esta perspectiva de seguimiento y evaluación es enriquecida por Bonilla et al. (2023), quienes reafirman que la evaluación formativa y el monitoreo constante de los resultados del PIAR son pasos cruciales para identificar las fortalezas individuales y reconfigurar oportunamente la respuesta didáctica del docente. Para estos autores, la estructuración de un entorno de aprendizaje verdaderamente inclusivo y exitoso exige adaptar de manera flexible el material de estudio a través de recursos interactivos y herramientas digitales, permitiendo con ello que el estudiante con discapacidad intelectual potencie progresivamente sus habilidades y se desarrolle plenamente en los ámbitos académico, personal y social

Evaluación y promoción desde el PIAR

En relación con la implementación del PIAR, los docentes participantes señalaron la necesidad de que el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) oriente de manera clara y coherente los procesos de evaluación y promoción de los estudiantes con discapacidad, articulando sus criterios con los ajustes individuales definidos en cada PIAR. Esta necesidad cobra relevancia debido a que, tras la revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI), no se encontró evidencia suficiente sobre procedimientos específicos para evaluar a esta población, situación que genera incertidumbre y vacíos técnicos entre los docentes.

En cuanto a la promoción, los participantes consideraron favorable que el estudiante permanezca en un entorno conocido, conservando sus vínculos afectivos, sociales y pedagógicos. Al respecto, el docente SCDP.D4 destacó que esta continuidad “permite un contexto agradable y cómodo para el avance en el aprendizaje del estudiante con discapacidad y de sus compañeros”. Asimismo, la docente DCER.DI2 planteó que “el estudiante que alcanza las evidencias planteadas en los ajustes del PIAR, debe ser promovido porque alcanzó la meta”, resaltando la necesidad de revisar el SIEE para que la evaluación y promoción respondan a las metas establecidas en el PIAR.

Estos planteamientos guardan correspondencia con el Decreto 1421 de 2017, que establece la incorporación de criterios de evaluación y promoción acordes con las particularidades de los estudiantes con discapacidad. En este sentido, Soler y Ochoa (2024) sostienen que la evaluación debe trascender el registro formal de resultados y valorar la pertinencia de las estrategias didácticas y los ajustes implementados en función de las características de cada estudiante.

Los hallazgos permiten advertir que la efectividad del PIAR depende de su articulación con los instrumentos de gestión institucional. Un PIAR formalmente diligenciado pierde sentido cuando sus metas y ajustes no guardan correspondencia con los criterios de evaluación y promoción del SIEE. Por ello, resulta necesario superar una concepción administrativa del PIAR y avanzar hacia su integración con las prácticas pedagógicas y los procesos evaluativos, reconociendo las metas individuales como referentes para valorar el progreso del estudiante.

En consonancia con lo anterior, Gutiérrez y Hernández (2025) plantean que la evaluación inclusiva debe ser flexible y formativa, permitiendo valorar el progreso individual a partir de los objetivos, apoyos y ajustes definidos en el PIAR. Evaluar, desde esta perspectiva, no implica disminuir las expectativas de aprendizaje, sino establecer referentes pertinentes que permitan reconocer los avances y orientar nuevas decisiones pedagógicas.

Por su parte, Basto (13) advierte que las brechas entre la normativa y su aplicación pueden profundizarse ante debilidades en la institucionalización de los procesos inclusivos. En consecuencia, se requiere fortalecer la articulación entre PIAR, PEI y SIEE, de modo que funcionen como componentes interrelacionados de una política institucional de educación inclusiva. Esta articulación permitiría establecer orientaciones comunes, reducir la incertidumbre docente y favorecer decisiones de evaluación y promoción sustentadas en el progreso individual, la equidad y la garantía del derecho a la educación.

El material concreto como puente comunicativo alternativo: superación de la barrera lingüística en la interacción entre pares

Uno de los hallazgos más significativos de la sistematización se relaciona con la superación de la barrera comunicativa identificada entre el perfil del estudiante, caracterizado por la ausencia de habla, y la falta de dominio de la Lengua de Señas Colombiana por parte de la docente. A pesar de estas condiciones, se evidenció una participación social fluida y empática del estudiante con sus pares, quienes manifestaron no percibir dificultades importantes en la interacción dentro del aula. Este contraste permite reconocer que las mediaciones didácticas multisensoriales y el uso de material concreto funcionaron como un puente comunicativo alternativo que favoreció la participación y el intercambio entre los estudiantes.

Cuando las actividades se organizaron alrededor de objetos tangibles y experiencias compartidas, como el ensamblaje cooperativo del rompecabezas del croquis de Íquira, el uso de máquinas físicas para representar sumas o la manipulación de sustancias en diferentes estados, la comunicación trascendió el lenguaje oral y se apoyó en acciones, gestos, demostraciones y ayudas entre pares. De esta manera, el material concreto se convirtió en un mediador social y pedagógico que facilitó la construcción conjunta de significados y redujo las barreras comunicativas.

Este hallazgo coincide con Gutiérrez y Hernández (2025), quienes señalan que el trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, acompañado de recursos compartidos, favorece la comunicación y la construcción conjunta de aprendizajes. Asimismo, Bonilla et al. (2023) destacan que la diversificación de recursos y formatos amplía las posibilidades de participación y reduce las barreras de aprendizaje.

Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (7), proporcionar múltiples medios de acción y expresión permite que los estudiantes manifiesten sus competencias mediante diferentes formas de interacción y comunicación. En esta misma dirección, Soler y Ochoa (2024) plantean que las prácticas inclusivas deben centrarse menos en las limitaciones individuales y más en la creación de entornos y apoyos que favorezcan la participación. De manera complementaria, Cote (26) resalta el valor de los materiales concretos y sensoriales para promover el aprendizaje cooperativo y la participación activa de estudiantes con discapacidad.

En contextos rurales, donde pueden existir limitaciones en la disponibilidad de profesionales especializados y recursos educativos, el empleo de materiales concretos, accesibles y de bajo costo adquiere especial pertinencia. Los resultados sugieren que desplazar la comunicación del lenguaje exclusivamente oral hacia experiencias compartidas de acción y colaboración contribuye a transformar las barreras del entorno y favorece una educación más inclusiva. En este sentido, Basto (13) plantea la necesidad de generar mediaciones pedagógicas situadas y flexibles que respondan a las potencialidades del estudiante y garanticen su participación y derecho a aprender junto a sus pares.

Participación, corresponsabilidad y barreras familiares en el proceso del PIAR

El análisis reflexivo de la experiencia de sistematización permitió identificar que los docentes valoran positivamente las experiencias desarrolladas en periodos anteriores, caracterizadas por reuniones

conjuntas entre docentes, familias y profesionales de apoyo. En estos espacios se establecían compromisos y se realizaba seguimiento al progreso del estudiante, favoreciendo la continuidad de las acciones pedagógicas. Así lo expresó el docente SCDP.D4, quien señaló: se hacía un acta firmando hasta donde había quedado y qué compromisos quedaban para los profes que lo tendrían en el siguiente año y para los papás, (...) eso de analizar entre todos y decir si alcanzó, no alcanzó... eso se debería hacer.

Este hallazgo evidencia la importancia de consolidar mecanismos institucionales que garanticen la continuidad del acompañamiento, especialmente ante los cambios de docentes y profesionales de apoyo. Estos espacios permiten compartir información, revisar avances, establecer compromisos y realizar seguimiento a los ajustes implementados. En este sentido, Guzmán y Ramírez (2022) plantean que las comunidades de aprendizaje favorecen el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de conocimientos en torno a la inclusión, contribuyendo a superar el aislamiento docente y fortalecer la articulación institucional.

La participación de la familia adquiere igualmente especial relevancia, pues fortalece la comunicación y la corresponsabilidad entre el hogar y la institución educativa. Mallungo y Trujillo (2023) destacan que el trabajo articulado entre los actores educativos, incluida la familia, constituye un elemento fundamental para la implementación efectiva del PIAR. De manera complementaria, Cote (26) sostiene que una educación sustentada en el reconocimiento de la diversidad requiere la participación activa de las familias y la comunidad en los procesos educativos.

No obstante, los resultados también evidenciaron barreras relacionadas con el reconocimiento y aceptación de las características y necesidades de apoyo de algunos estudiantes por parte de sus familias. Esta situación fue expresada por el docente WAGC.D9, quien manifestó: “la negación de la familia afecta el futuro aprendizaje del estudiante”. Al respecto, Mallungo y Trujillo (2023) señalan que las concepciones centradas en el déficit pueden constituirse en barreras actitudinales para el acompañamiento educativo y el reconocimiento de las potencialidades del estudiante.

Asimismo, la Fundación Saldarriaga Concha (2020) destaca la influencia de la familia en las trayectorias educativas, particularmente en el acceso, permanencia y aprendizaje. Por ello, resulta necesario fortalecer la participación familiar mediante escuelas de familias, espacios de orientación y acompañamiento psicosocial, orientados a promover una comprensión de la discapacidad desde las capacidades y potencialidades del estudiante. De esta manera, la corresponsabilidad entre familia e institución puede trascender el cumplimiento formal de compromisos y consolidarse como un proceso permanente de comunicación, participación y toma conjunta de decisiones que favorezca la continuidad de los ajustes razonables y las trayectorias educativas inclusivas.

Rol del docente de apoyo en el aula inclusiva

En cuanto a la articulación y participación del personal especializado de apoyo, los hallazgos evidenciaron una falta de claridad entre los docentes respecto a las funciones del maestro de apoyo dentro de la institución educativa. A ello se suma que su presencia suele percibirse como intermitente o concentrada hacia la finalización del año escolar, lo que limita el acompañamiento pedagógico. Esta

situación fue expresada por WAGC.D9, quien manifestó: “para el próximo año cuando llegue la profesora de apoyo sería bueno que en una reunión con todos los docentes quede claro cuál es la función de ella, para que todos sepamos qué es lo que ella va a hacer”. Asimismo, algunos docentes señalaron que “en ocasiones ni las mismas maestras de apoyo saben qué hacer con los estudiantes con discapacidad”, evidenciando dificultades en la definición de roles y la articulación institucional.

Estos hallazgos coinciden con Méndez (11), quien señala que la incorporación tardía del docente de apoyo puede reducir su labor al diligenciamiento de formatos y limitar el acompañamiento pedagógico en el aula. De igual manera, Angarita (14) advierte que la asistencia intermitente dificulta consolidar un sistema de apoyos continuo, llevando a los docentes de aula a recurrir a iniciativas individuales.

Frente a esta situación, los resultados permiten reconocer la necesidad de resignificar el papel del docente de apoyo. La docente DCER.DI2 expresó: el docente de apoyo no es para el trabajo del estudiante en sí. El docente de apoyo es para el acompañamiento al docente. Esta afirmación destaca que su función no debería centrarse exclusivamente en la atención individual o el diligenciamiento del PIAR, sino en orientar al docente de aula y contribuir a la construcción conjunta de estrategias pedagógicas.

En correspondencia, Soler y Ochoa (2024) plantean que el profesional de apoyo debe actuar como mediador y co-diseñador de estrategias de enseñanza, favoreciendo una corresponsabilidad pedagógica en la que el docente de aula lidere el proceso educativo y el especialista aporte orientación y acompañamiento. Esta perspectiva se relaciona con el Decreto 1421 de 2017, que reconoce el acompañamiento del docente de apoyo como un recurso para fortalecer las prácticas educativas inclusivas. Por tanto, su participación debe trascender las funciones administrativas y consolidarse mediante presencia oportuna, comunicación permanente, trabajo colaborativo y seguimiento conjunto. Estas condiciones favorecerían una cultura institucional de corresponsabilidad y contribuirían a garantizar una atención educativa pertinente, equitativa y de calidad para los estudiantes con discapacidad.

Condiciones y desafíos estructurales en la implementación del DUA y el PIAR

En las reflexiones finales del proceso de sistematización se identificó que, aunque el cuerpo docente valoró positivamente el impacto pedagógico y el sentido ético del PIAR, también reconoció diversas condiciones estructurales y organizativas que dificultan su implementación en la cotidianidad escolar. Entre estas se destacan el tiempo limitado para la planeación conjunta, el elevado número de estudiantes por aula, la presión institucional por los resultados en pruebas estandarizadas y la necesidad de fortalecer la formación y creatividad docente en educación inclusiva.

Esta tensión quedó expresada en el testimonio del docente SCDP.D4, quien manifestó: ... pero se necesita tiempo.... Y está la creatividad del maestro.... De igual manera, SMV.D7 señaló que la cantidad de estudiantes y la presión por resultados en el ICFES no permiten que se pueda trabajar. Estos planteamientos evidencian que la implementación del PIAR requiere condiciones de tiempo y

organización que permitan desarrollar procesos de planeación, seguimiento y ajuste de las prácticas pedagógicas.

Al respecto, Pedraza (29) señala que el PIAR puede ser percibido por los docentes como una sobrecarga administrativa cuando su elaboración se suma a las múltiples responsabilidades propias de la labor educativa. En la misma línea, Mallungo y Trujillo (2023) advierten que los grupos numerosos dificultan la atención individualizada de los estudiantes con discapacidad y pueden conducir a respuestas pedagógicas limitadas, como reducir la flexibilización curricular a la elaboración de actividades o guías diferenciadas.

Asimismo, los resultados evidenciaron dificultades para articular los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con los apoyos establecidos en el PIAR. Esta preocupación fue expresada por SMV.D7, quien manifestó: no se puede concebir que el maestro pueda aplicar DUA y diseñar e implementar el PIAR en colegios oficiales con tantos estudiantes. En relación con esta problemática, García (22) identifica una brecha entre las políticas de inclusión y las condiciones reales de las instituciones educativas, asociada a limitaciones administrativas, de infraestructura y de recursos didácticos, que pueden trasladar al docente la responsabilidad individual de responder a las demandas de inclusión.

En este sentido, los hallazgos permiten comprender que las dificultades para consolidar prácticas inclusivas no dependen exclusivamente de la disposición o voluntad del docente, sino también de condiciones institucionales, organizativas y formativas que requieren ser transformadas. Boardman et al. (2024) advierte que la falta de formación práctica, acompañamiento técnico y recursos adecuados puede generar sentimientos de inseguridad y soledad profesional frente a los desafíos de la inclusión.

Por ello, Méndez (11) plantea la necesidad de transformar los procesos de cualificación docente, superando las capacitaciones exclusivamente teóricas y avanzando hacia experiencias prácticas, situadas y continuas que permitan fortalecer el saber hacer en el aula. En concordancia, Rosero et al. (2021) señalan que las actitudes favorables hacia la diversidad se fortalecen cuando los docentes cuentan con formación pertinente, orientación metodológica y respaldo institucional.

En consecuencia, la implementación efectiva del PIAR requiere trascender la responsabilidad individual del docente y avanzar hacia condiciones institucionales que garanticen tiempo para la planeación, acompañamiento especializado, formación continua, recursos pertinentes y trabajo colaborativo. Solo mediante estas condiciones será posible reducir la brecha entre los principios establecidos en la normativa y las prácticas inclusivas que se desarrollan cotidianamente en el aula.

CONCLUSIONS

La sistematización de la experiencia permitió identificar que el diseño e implementación del PIAR puede contribuir a revisar las prácticas pedagógicas asociadas con la atención del estudiante y con la inclusión institucional. De este proceso se derivan los siguientes puntos de llegada:

La implementación efectiva de la educación inclusiva trasciende el quehacer individual del docente y requiere una transformación institucional que articule el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), las prácticas pedagógicas, la familia y los procesos de acompañamiento. En este sentido, el PIAR no debe comprenderse como un instrumento aislado, sino como una herramienta que orienta la toma de decisiones pedagógicas y favorece respuestas educativas pertinentes a las características y necesidades de cada estudiante.

Asimismo, los ajustes razonables diseñados para un estudiante pueden constituirse en una oportunidad de mejora para todo el grupo, al diversificar las formas de presentar la información, participar y demostrar los aprendizajes. Estas estrategias pueden beneficiar también a estudiantes sin discapacidad que presentan diferentes ritmos, estilos o dificultades de aprendizaje, favoreciendo prácticas pedagógicas más flexibles y dinámicas.

Los resultados también evidencian que la actitud, empatía, disposición y compromiso del docente son elementos fundamentales para avanzar en la inclusión. Aunque los recursos, la formación y el acompañamiento institucional son necesarios, la disposición del maestro para reconocer las capacidades del estudiante, adaptar sus estrategias y trabajar de manera articulada con la familia constituye un factor determinante para favorecer su participación y permanencia educativa.

En particular, se identifica la necesidad de revisar y fortalecer el PEI y el SIEE, especialmente en lo relacionado con los criterios de evaluación y promoción de estudiantes con discapacidad. Estos deben guardar coherencia con los ajustes razonables establecidos en el PIAR y permitir valorar los avances y capacidades de los estudiantes sin recurrir a criterios homogeneizantes.

La sistematización permitió trascender la descripción de la experiencia y avanzar hacia una reflexión crítica sobre las condiciones necesarias para transformar las prácticas pedagógicas. No obstante, los hallazgos corresponden a una experiencia institucional específica y a un número reducido de participantes, por lo que no pueden generalizarse a otros contextos. Esta condición constituye una limitación del estudio y, al mismo tiempo, evidencia la necesidad de continuar investigando experiencias de inclusión en diferentes escenarios educativos.

Finalmente, se plantea como línea de investigación futura profundizar en el impacto de la articulación entre el DUA y el PIAR, especialmente en los niveles de secundaria y media, donde las barreras para el aprendizaje y la participación pueden adquirir mayor complejidad. También resulta pertinente estudiar el impacto de los procesos de formación docente continua en la transformación de las prácticas y de la cultura inclusiva, particularmente en instituciones educativas rurales.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

1. Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). Inclusión y la agenda de estándares: negociar presiones políticas en Inglaterra. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), pp. 295-308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
2. Decreto 1421 de 2017 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

<https://doi.org/10.71068/ft6edv36>

3. Echeita Sarrionandía, G y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Revista Tejuelo*. 12(2011), 26-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
4. UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. <https://www.unesco.org/en/articles/reimagining-our-futures-together-new-social-contract-education>
5. UNICEF. (2021). Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
6. Lara-Díaz MF. Educación inclusiva en Colombia. *Revista de la Facultad de Medicina*. 2023;71(4):e114247. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v71n4.114247>.
7. CAST. (2024). Universal Design for Learning guidelines version 3.0 [Directrices de diseño universal para el aprendizaje]. <https://udlguidelines.cast.org/>
8. Zhang L, Carter RA, Greene JA, y Bernacki ML. Unraveling challenges with the implementation of Universal Design for Learning: A systematic literature review. *Educational Psychology Review*. 2024;36:35. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09860-7>.
9. Cardoso Villacorta F, y Villafuerte Alvarez CA. Las prácticas pedagógicas para atender la diversidad en estudiantes universitarios: revisión sistemática. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 2024;8(34):1913-1922. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.842>.
10. Boardman AG, Schwarz VS, y Sollenberger L. Integrating disability into equity-focused general education teacher preparation. *Frontiers in Education*. 2024;9:1372380. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1372380>.
11. Méndez Rodríguez, P. A. (2022). Sistematización de experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en un caso de discapacidad intelectual de una institución educativa del municipio de La Argentina-Huila [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://repositoriousco.co/jspui/handle/123456789/4607>
12. Soler Martín C, y Ochoa Murillo VA. Experiencias de educadores especiales con los Planes Individualizados de Ajustes Razonables. *Magazín Lee la lee*. 2024;17(ART7):37-50. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/LEE/article/view/24988>.
13. Basto Salazar, J. P. (2026). Transformaciones pedagógicas asociadas a la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables en el aprendizaje de un estudiante con discapacidad intelectual: una investigación - acción en contexto rural (Tesis de Maestría). Universidad Santo Tomás, Tunja. <https://repository.usta.edu.co/server/api/core/bitstreams/08b8cb4a-ce28-4f2a-a209-7a35b1793aec/content>
14. Angarita Arias, L. F. (2026). Ajustes razonables e inclusión de estudiantes con discapacidad en Bogotá: Caso de una institución universitaria público-privada en el año 2025 (Tesis de Maestría). Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá. <https://repository.ucc.edu.co/server/api/core/bitstreams/b44d8918-4380-4ce9-900a-60e5f44ab037/content>
15. Jara Holliday, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles (1.ª ed.). CINDE. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2019/09/La-Sistematizaci%C3%B3n-de-Experiencias-pr%C3%A1ctica-y-teor%C3%ADa-para-otros-mundos-posibles.pdf>
<https://doi.org/10.71068/ft6edv36>

16. Escobar J, y Cuervo A. Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*. 2008;6:27-36.
https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6_Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf.
17. Mallungo Calderón C, y Trujillo Vanegas C. Relatos de docentes sobre su experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables. *Revista PACA*. 2023;15:39-52.
<https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/3943/4801>.
18. y Paredes P. Apoyos y ajustes razonables al currículo para la enseñanza de ciencias sociales en estudiantes con discapacidad intelectual. *INNOVA Research Journal*. 2022;7(23):1-15.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635079>.
19. Sánchez Trujillo, D. F., y Saavedra Córdoba, Y. (2022). Sistematización de una experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para un caso de discapacidad intelectual en el municipio de La Plata, Huila [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://repositoriousco.co/jspui/handle/123456789/4615>
20. Hernández Losada, J., y Silva Pérez, A. (2022). Sistematización de la experiencia de diseño e implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en una institución educativa del municipio de Campoalegre en el departamento del Huila [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. <https://repositoriousco.co/jspui/handle/123456789/4621>
21. Gutiérrez Rodríguez GE, y Hernández Rodiño YI. Plan individual de ajustes razonables para la inclusión de estudiantes con discapacidad. *Revista UNIMAR*. 2025;43(1):13-25.
<https://doi.org/10.31948/ru.v43i1.4059>.
22. García Castillo, M. (2025). Experiencias del Proceso de Implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables PIAR y el Diseño Universal de Aprendizaje DUA en Docentes de Instituciones Públicas y Privadas del Municipio de Bucaramanga y su Área Metropolitana. Universidad de Santander. <https://repositorio.udes.edu.co/handle/001/12614>
23. Cai J, Wen Q, Bi M, y Lombaerts K. How Universal Design for Learning (UDL) is related to Differentiated Instruction (DI): The mediation role of growth mindset and teachers' practices factors. *Social Psychology of Education*. 2024;27:3513-3532. <https://doi.org/10.1007/s11218-024-09945-9>.
24. King-Sears ME, Stefanidis A, Evmenova AS, Rao K, Mergen RL, Owen LS, y Strimel MM. Achievement of learners receiving UDL instruction: A meta-analysis. *Teaching and Teacher Education*. 2023;122:103956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103956>.
25. Bonilla Limas, L. C., Garces Castañeda, L. L., y López Cadavid, S. K. (2023). Diseño de un plan individualizado de ajustes razonables mediados por herramientas digitales para el fortalecimiento de comprensión lectora en estudiantes de grado quinto con discapacidad intelectual (Trabajo de Grado). Universidad de Santander (UDES), Cali.
<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/e2b8b35b-a7cc-4e3a-a5b3-b1d7b25b903b/content>
26. Cote, H. U. (2022). Estrategias inclusivas para estudiantes con Capacidades Diferenciales de Aprendizaje a partir del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) desde el Modelo Educativo Histórico Ancestral del Centro Educativo Mona To+ de Puerto Leguízamo (Proyecto Aplicado). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
<https://repository.unad.edu.co/jspui/handle/10596/47793>
<https://doi.org/10.71068/ft6edv36>

27. Guzmán Guzmán, Y. P., y Ramírez Díaz, L. J. (2022). Comunidad de Aprendizaje: Un espacio para compartir experiencias y aprender juntos en torno a la educación inclusiva (Tesis de Maestría). Universidad Surcolombiana, Neiva. <https://grupoimpulso.edu.co/project/101-comunidad-de-aprendizaje-un-espacio-para-compartir-experiencias-y-aprender-juntos-en-torno-a-la-educacion-inclusiva/>
28. Fundación Saldarriaga Concha. (2020, 4 de noviembre). El rol de las familias de estudiantes con discapacidad. <https://www.saldarriagaconcha.org/el-rol-de-las-familias-para-impulsar-los-logros-de-los-estudiantes-con-discapacidad/>
29. Pedraza, M. C. (2023). Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental (Tesis de Maestría). Universidad de los Andes, Bogotá. <https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/40594807-d22c-45b6-a06e-aeddb35330ba/content>
30. Rosero S, Delgado A, Ruano M, y Criollo J. Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. Revista UNIMAR. 2021;39(2):52-68. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>.
31. Gimeno Sacristán, J. (1998). Poderes inestables en educación. Morata. <https://edmorata.es/libros/poderes-inestables-en-educacion/>
32. Conflicto de Intereses: Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.

FUNDING:

Los autores declaran que este estudio no recibió ningún tipo de financiación externa por parte de agencias públicas, privadas, ni de organizaciones sin ánimo de lucro. Todas las actividades de investigación, análisis y desarrollo fueron realizadas con recursos propios.

CONFLICT OF INTEREST:

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses relacionados con este estudio y que todos los procedimientos seguidos cumplen con los estándares éticos establecidos por la revista. Asimismo, confirman que este trabajo es inédito y no ha sido publicado, ni parcial ni totalmente, en ninguna otra publicación.

AUTHOR CONTRIBUTION

Nombres de autores e iniciales: Diana Carolina España Restrepo (DCER), Edna Margarita Varón Charris (EMVC)

1. Conceptualización: (DCER) (EMVC)
2. Curación de datos: (DCER) (EMVC)
3. Análisis formal: (DCER) (EMVC)
4. Adquisición de fondos:
5. Investigación: (DCER) (EMVC)
6. Metodología: (DCER) (EMVC)

<https://doi.org/10.71068/ft6edv36>

7. Administración del proyecto: (DCER) (EMVC)
8. Recursos:
9. Software:
10. Supervisión: (DCER) (EMVC)
11. Validación: (DCER) (EMVC)
12. Visualización: (DCER)
13. Redacción – borrador original: (DCER) (EMVC)
14. Redacción – revisión y edición: (DCER)