Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en educación inclusiva: revisión sistemática de barreras, prácticas y desafíos

Individual Plan of Reasonable Adjustments (PIAR) in Inclusive Education: A Systematic Review of Barriers, Practices, and Challenges

Piano Individuale di Adeguamenti Ragionevoli (PIAR) nell'Educazione Inclusiva: Revisione Sistematica di Barriere, Pratiche e Sfide

Lady Nayibe Velasquez Ortiz
Estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación. University of Technology and Education. Medellín, "UTE" Miami.
Correo electrónico: lady.velasquezo2024@uted.us
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7280-0020

Jairo Gutiérrez Avendaño
Estudiante del Doctorado Ciencias de la Educación. University of Technology and Education. Medellín, "UTE" Miami.
Correo electrónico: jairo.gutierrez@uted.edu.co
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0642-0722

Recibido: 03/03/2026 **Aceptado:** 02/06/2026. **Publicado**: 16/10/2026

Resumen

El presente estudio tuvo como propósito analizar la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el marco de la educación inclusiva, a partir de una revisión sistemática de la literatura reciente. La investigación se fundamentó en los enfoques de educación inclusiva, derechos humanos y ajustes razonables, los cuales conciben la inclusión como un proceso orientado a garantizar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en condiciones de equidad. Se realizó una revisión sistemática desde un enfoque cualitativo, siguiendo las directrices del protocolo PRISMA 2020. Para esto se seleccionaron estudios publicados entre 2019 y 2025 de bases académicas de alto impacto, a partir de criterios de inclusión y exclusión definidos previamente, y mediante un análisis temático se identificaron preliminarmente seis categorías emergentes que posteriormente condujeron a delimitar 12 categorías analíticas relacionadas con la implementación del PIAR. Se encontró que, a pesar de los avances normativos de los últimos años en educación inclusiva, aún persisten barreras importantes en su implementación, especialmente en formación docente, disponibilidad de recursos, liderazgo institucional y seguimiento de los procesos, identificándose tensiones entre el enfoque normativo y su aplicación en contextos educativos diversos. Se concluye que la implementación del PIAR requiere una articulación entre políticas públicas, prácticas pedagógicas y contextos institucionales que sea efectiva, y que precisa del fortalecimiento de la formación docente y del liderazgo educativo. El estudio aporta una visión integrada del fenómeno y propone líneas para futuras investigaciones orientadas al análisis longitudinal y comparativo de la inclusión en la educación.

Palabras clave: educación inclusiva; PIAR; ajustes razonables; formación docente; política educativa.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Abstract

The purpose of this study was to analyze the implementation of the Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR) within the framework of inclusive education, based on a systematic review of recent literature. The research was grounded in the approaches of inclusive education, human rights, and reasonable adjustments, all of which view inclusion as a process aimed at guaranteeing the participation and learning of all students under equitable conditions. A systematic review was conducted using a qualitative approach, following the PRISMA 2020 protocol guidelines. Studies published between 2019 and 2025 were selected from high-impact academic databases based on predefined inclusion and exclusion criteria; a thematic analysis preliminarily identified six emerging categories, which subsequently led to the definition of 12 analytical categories related to PIAR implementation. The findings indicate that, despite recent regulatory advances in inclusive education, significant implementation barriers persist—particularly regarding teacher training, resource availability, institutional leadership, and process monitoring, revealing tensions between the regulatory framework and its application in diverse educational contexts. The study concludes that PIAR implementation requires effective coordination among public policies, pedagogical practices, and institutional contexts, as well as the strengthening of teacher training and educational leadership. It offers an integrated view of the phenomenon and proposes avenues for future research focused on the longitudinal and comparative analysis of inclusion in education.

Keywords: inclusive education; PIAR; reasonable adjustments; teacher training; educational policy.

Riassunto

Lo scopo di questo studio è stato analizzare l'implementazione del Piano Individualizzato di Accomodamenti Ragionevoli (IPRA) nell'ambito dell'educazione inclusiva, sulla base di una revisione sistematica della letteratura recente. La ricerca si fondava sugli approcci dell'educazione inclusiva, dei diritti umani e degli accomodamenti ragionevoli, che concepiscono l'inclusione come un processo orientato a garantire la partecipazione e l'apprendimento di tutti gli studenti in condizioni di equità. È stata condotta una revisione sistematica con un approccio qualitativo, seguendo le linee guida del protocollo PRISMA 2020. Sono stati selezionati studi pubblicati tra il 2019 e il 2025 da banche dati accademiche ad alto impatto, sulla base di criteri di inclusione ed esclusione predefiniti. Attraverso un'analisi tematica, sono state preliminarmente individuate sei categorie emergenti, che hanno successivamente portato alla delimitazione di 12 categorie analitiche relative all'implementazione dell'IPRA. È emerso che, nonostante i recenti progressi normativi nell'ambito dell'educazione inclusiva, persistono ostacoli significativi alla sua implementazione, in particolare nella formazione degli insegnanti, nella disponibilità di risorse, nella leadership istituzionale e nel monitoraggio del processo. Sono state individuate tensioni tra l'approccio normativo e la sua applicazione in diversi contesti educativi. Lo studio conclude che l'attuazione del Piano Educativo Individualizzato (PEI) richiede un efficace coordinamento tra politiche pubbliche, pratiche pedagogiche e contesti istituzionali, e necessita di rafforzare la formazione degli insegnanti e la leadership educativa. Lo studio offre una visione integrata del fenomeno e propone

UNIVERSIDAD Privada DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN
REDHECS

spunti per future ricerche incentrate sull'analisi longitudinale e comparativa dell'inclusione nell'istruzione.

Parole chiave: educazione inclusiva; PIAR; adeguamenti ragionevoli; formazione docente; politica educativa.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Introducción

La transición hacia entornos escolares inclusivos constituye el centro de la agenda educativa actual. Este enfoque responde al desarrollo de marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006), norma que busca erradicar la discriminación y garantizar condiciones de equidad en el aprendizaje. A escala nacional, diversos países tradujeron estas directrices en políticas orientadas a la inclusión en la educación, priorizando la reducción de barreras y la implementación de ajustes razonables.

A escala local, Colombia tradujo esta agenda global a través de la Ley 1618 de 2013 y el Decreto 1421 de 2017, normas que representan avances clave en la institucionalización de la educación inclusiva al establecer el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una herramienta para la atención a la diversidad en el aula. Pese a este avance jurídico, la literatura reciente expone una brecha persistente entre el diseño de las políticas y su implementación efectiva en los contextos escolares (Fernández-Batanero et al., 2022; Vidarte et al., 2022). Estas brechas están asociadas a dificultades como la formación docente, la disponibilidad de recursos, la claridad en los procesos de evaluación y seguimiento, así como en la limitada articulación entre los diferentes actores del sistema educativo.

Si bien la investigación internacional sobre ajustes razonables ha identificado tanto factores facilitadores como barreras recurrentes en la implementación de prácticas inclusivas en la escuela, relacionadas con el liderazgo institucional, la cultura escolar, la capacitación docente y el acceso a recursos tecnológicos (Page et al., 2024), la transferencia de estos hallazgos a las realidades territoriales sigue siendo limitada. En Colombia, la distancia entre la apuesta internacional y las dinámicas locales obstaculiza la creación de modelos analíticos capaces de comparar el alcance real del PIAR frente a los estándares internacionales.

Esta asimetría pone de manifiesto tres brechas relacionadas. Desde lo teórico hay una fragmentación en la conceptualización de los ajustes razonables,

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

frecuentemente abordados de manera aislada de otros marcos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la interculturalidad o la inclusión. En lo metodológico, se observa una limitada sistematización de evidencias que articule estudios nacionales e internacionales bajo criterios comparables. Y en cuanto a lo empírico, se deja sin explorar la relación entre las demandas normativas del PIAR, la capacidad institucional de las escuelas y el quehacer pedagógico cotidiano.

Frente a estas brechas, este estudio sintetiza literatura científica publicada entre 2019 y 2025, con el propósito de identificar tendencias, barreras, prácticas efectivas y vacíos en la implementación del PIAR y los ajustes razonables en educación inclusiva, tanto a nivel nacional como internacional. Con esta revisión, la investigación aporta un marco analítico orientado a fortalecer la toma de decisiones en política educativa, la formación docente y el diseño de estrategias institucionales orientadas a la inclusión educativa de calidad.

Fundamentación teórica

El análisis del estado del arte se organizó en cinco dimensiones analíticas definidas para integrar los fundamentos conceptuales, las tensiones normativas, las prácticas pedagógicas y los factores institucionales asociados a la implementación de los ajustes razonables y el PIAR, dando origen a seis categorías empíricas presentadas al final de esta sección.

Fundamentos conceptuales de los ajustes razonables en educación inclusiva

La noción de ajustes razonables trasciende el plano operativo para constituirse en un imperativo ético, anclado en la concepción de la educación como un derecho humano fundamental. Respaldado por organismos globales, los ajustes razonables se definen como modificaciones necesarias y adecuadas, orientadas a garantizar la participación efectiva de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones, sin imponer una carga desproporcionada (Naciones Unidas, 2006). Este enfoque se formalizó cuando se definieron los principios sobre los cuales descansa: equidad, accesibilidad universal y no discriminación, en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (UNESCO, 2020).

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Pese al consenso normativo, la literatura reciente ha abordado el concepto de manera fragmentada; la investigación suele no articular los aspectos normativos con los enfoques pedagógicos. Mientras algunos estudios enfatizan en el carácter jurídico de los ajustes razonables y su relación con la garantía de derechos, otros lo vinculan con procesos didácticos y curriculares que buscan responder a la diversidad del estudiantado, sin abordar lo normativo. Esta división de enfoques ha generado tensiones conceptuales en relación con su implementación, particularmente en contextos donde los ajustes se interpretan como acciones aisladas y no como parte de un enfoque sistémico de inclusión educativa.

Para trascender este enfoque dividido, resulta pertinente articular los ajustes razonables con marcos más amplios como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone la flexibilización de los procesos de enseñanza desde su planificación inicial. Esta integración permite avanzar hacia modelos educativos más inclusivos, superando la histórica visión compensatoria del sistema educativo.

Tensiones entre política educativa e implementación institucional

Existe un consenso crítico en el campo: la norma escrita rara vez coincide con la dinámica cotidiana del aula. En el caso colombiano, aunque el Decreto 1421 de 2017 establece lineamientos claros para la implementación del PIAR, diversos estudios evidencian que su aplicación es fragmentada y, en muchos casos, limitada (García y Suárez, 2022; Montoya, 2021). Esta problemática no es exclusiva de Colombia; Page et al. (2024) identifican que incluso en sistemas educativos con mayor trayectoria en inclusión, persisten dificultades relacionadas con la claridad en las políticas, la asignación de recursos y la coherencia institucional. De manera similar, Ydesen & Elfert (2023) señalan que las políticas globales tienden a homogenizar la inclusión, sin considerar las particularidades de los contextos locales, lo que genera tensiones en su implementación.

La inclusión educativa, por ende, supera el mandato normativo para operar como un proceso complejo que requiere articulación entre políticas, prácticas situadas y contextos diversos. Es en este marco que el PIAR surge como una herramienta con potencial transformador, pero cuya efectividad depende de condiciones institucionales que van más allá de su formulación legal.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Formación docente y construcción de prácticas inclusivas

Entre los factores que condicionan la efectividad de los ajustes razonables, la formación docente ocupa una posición crítica. La literatura señala que los docentes reconocen la importancia de la inclusión, pero frecuentemente carecen de herramientas conceptuales y metodológicas para llevarla a la práctica (Arteaga et al., 2021; Tovar et al., 2024).

Estudios como los de Prisiazhniuk et al. (2024) y Zhang & Lu (2024), evidencian que las actitudes docentes hacia la inclusión están influidas por variables como las capacidades individuales, el apoyo institucional y las normas sociales. Por ello, la formación no puede limitarse a procesos de sensibilización, sino que debe orientarse al desarrollo de competencias técnicas que permitan diseñar, aplicar y evaluar estrategias inclusivas ajustadas a la realidad del estudiantado.

La literatura evidencia además una tensión entre la formación inicial y la formación continua. Mientras la primera suele presentar limitaciones en el abordaje de la diversidad, la segunda tiende a ser fragmentada y poco articulada con las realidades del aula. De allí la necesidad de estructurar modelos de formación situada, que integren la teoría con la práctica y promuevan el aprendizaje colaborativo entre pares.

Factores institucionales y liderazgo en la implementación del PIAR

Más allá del aula, la gobernanza escolar y el liderazgo directivo condicionan el éxito de las políticas inclusivas. Estudios como el de Bran et al. (2021) evidencian que los directivos docentes desempeñan un papel fundamental en la generación de condiciones organizacionales que favorecen la implementación del PIAR. Hendriksen et al. (2024) señalan en ese sentido, que la agencia docente y el respaldo institucional son factores determinantes en la respuesta a la diversidad estudiantil.

Las evidencias muestran que aquellas instituciones con una cultura inclusiva sólida están impulsadas por liderazgos que promueven la colaboración, la corresponsabilidad y la innovación pedagógica. Sin embargo, en muchos contextos, el liderazgo se encuentra limitado por la falta de formación específica en inclusión y por estructuras organizativas rígidas que dificultan la toma de decisiones. Superar este nudo crítico exige fortalecer la capacidad de gestión directiva con enfoque inclusivo, convirtiéndola en el motor de la transformación escolar.

UNIVERSIDAD Privada DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN
REDHECS

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Tecnología, innovación y desafíos para la inclusión

La incorporación de tecnologías surge en el debate como un recurso clave para agilizar los ajustes razonables. Estudios como el de Marín et al. (2025) resaltan el potencial de herramientas como la realidad mixta para mejorar la participación y el aprendizaje de estudiantes con diversas necesidades. No obstante, la literatura también advierte sobre las limitaciones en su implementación, relacionadas con la brecha digital, la falta de formación docente y las desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos (Samaniego et al., 2025).

El fenómeno evidencia que la innovación tecnológica no opera en el vacío, sino que está fuertemente condicionada por el contexto socioeducativo. Por lo tanto, la incorporación de tecnologías en el marco del PIAR debe desmarcarse de su reducción a una simple herramienta instrumental para entenderse como un proceso integral que articule aspectos pedagógicos, técnicos e institucionales. A partir de la anterior revisión de literatura, se sintetizaron seis categorías emergentes iniciales asociadas a la implementación de los ajustes razonables y el PIAR (Tabla 1).

Tabla 1

Síntesis analítica de categorías emergentes en la implementación del PIAR

Categoría analítica	Principales hallazgos	Tensiones identificadas	Implicaciones para la inclusión
Formación docente	Reconocimiento de la importancia de los ajustes razonables; disposición hacia la inclusión	Formación insuficiente, fragmentada y poco contextualizada	Necesidad de formación situada y continua
Percepción docente	Actitudes positivas condicionadas por apoyo institucional	Resistencia asociada a sobrecarga laboral y falta de recursos	Fortalecer autoeficacia docente
Liderazgo institucional	Directivos comprometidos favorecen prácticas inclusivas	Liderazgo dependiente de iniciativas individuales	Consolidar liderazgo pedagógico inclusivo
Recursos institucionales	Normativa y dotación favorecen implementación	Desigualdades territoriales y limitaciones presupuestales	Garantizar equidad en recursos
Evaluación y seguimiento	Importancia de registros y valoración adaptada	Falta de seguimiento sistemático y longitudinal	Diseñar sistemas de monitoreo del PIAR
Tecnología y accesibilidad	Potencial de herramientas digitales inclusivas	Brecha digital y baja formación en TIC	Integrar tecnología con enfoque pedagógico

Nota. Elaboración propia a partir de la revisión sistemática (2025)

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, a través de una revisión sistemática de literatura, orientada a identificar, analizar e interpretar la producción científica reciente en torno a la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y los ajustes razonables en educación inclusiva. Se adoptaron las directrices del protocolo PRISMA 2020 (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*; Page et al., 2021), con el propósito de garantizar transparencia y rigor metodológico en el proceso de búsqueda, selección y análisis de la literatura.

La búsqueda sistemática se realizó en bases de datos académicas de alto impacto, incluyendo Scopus, Web of Science, ScienceDirect y ERIC, así como en repositorios institucionales colombianos. Se emplearon descriptores en inglés y español, tales como: “reasonable adjustments”, “inclusive education”, “teacher training”, “PIAR”, “Decree 1421 of 2017 Colombia”, “learning and participation barriers”. El periodo de análisis se delimitó entre 2019 y 2025, con el fin de garantizar la actualidad y pertinencia de los estudios seleccionados. A continuación, se describen los criterios de inclusión y exclusión (ver Tabla 2).

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Investigaciones empíricas y revisiones teóricas relacionadas con ajustes razonables, educación inclusiva, formación docente y políticas educativas.	Estudios duplicados.
Estudios con claridad metodológica y resultados fundamentados	Publicaciones sin sustento empírico o con debilidades metodológicas significativas.
Investigaciones desarrolladas en contextos comparables al colombiano.	Documentos fuera del rango temporal establecido o sin acceso a texto completo.

Nota: Elaboración propia (2026)

Proceso de selección

- El proceso de selección se desarrolló en cinco fases, siguiendo el modelo PRISMA. A saber:
- Se localizaron inicialmente 145 estudios.
- Se eliminaron 52 duplicados.
- Se excluyeron 52 estudios por no cumplir los criterios establecidos.
- Se analizaron en profundidad 41 estudios.
- Se seleccionaron 20 estudios finales.

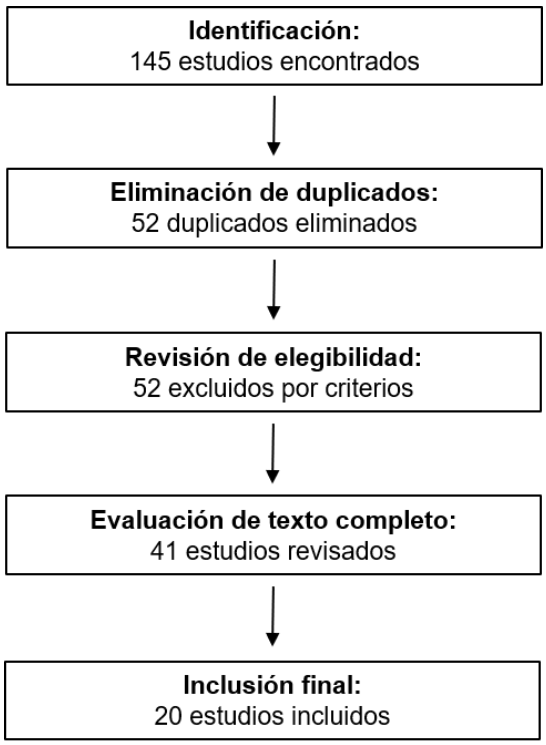
Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

El proceso de identificación, eliminación de duplicados, revisión de elegibilidad y selección final de los estudios se sintetiza en el diagrama de flujo PRISMA, el cual permite visualizar las fases del proceso de revisión (véase Figura 1). Se realizó un enfoque de análisis temático de contenido, que permitió identificar patrones, recurrencias y relaciones entre los estudios seleccionados. Este proceso combinó la lógica inductiva y deductiva: por un lado, se partió de categorías iniciales derivadas del marco conceptual: formación docente, liderazgo institucional, políticas públicas, tecnología, entre otras (ver Tabla 1); por otro lado, se permitió la emergencia de nuevas categorías a partir de los datos analizados.

De esta forma se delimitaron finalmente 12 unidades de análisis correspondieron a los hallazgos, conclusiones y discusiones de cada estudio, los cuales fueron codificados y agrupados en categorías temáticas (Tabla 2). Este proceso permitió la construcción de doce categorías analíticas que orientan la presentación de los resultados.

Figura 1

Diagrama de flujo del proceso de selección de estudios según PRISMA 2020



Nota: Diagrama generado de la aplicación del método PRISMA (2025)

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

La organización de la información se apoyó en matrices que facilitaron la comparación entre estudios y la identificación de convergencias y divergencias. Adicionalmente, se incorporaron elementos de análisis descriptivo y relacional que permitieron sintetizar la información mediante tablas comparativas y esquemas de categorías. Aunque no se desarrolló un análisis cuantitativo, se utilizaron estrategias de sistematización que favorecen la interpretación integrada de la evidencia, como la triangulación de fuentes con el fin de fortalecer la validez del análisis.

Adicionalmente, en cumplimiento de los estándares de integridad científica, se declara el uso de herramientas de inteligencia artificial (IA) como apoyo metodológico para la revisión de estilo, gramática y traducción. Estas herramientas no se emplearon en la recolección o generación sintética de datos primarios ni en la formulación de hallazgos o conclusiones, todos los resultados fueron generados y validados por los autores, asumiendo la responsabilidad plena del contenido.

Resultados

Los resultados de la revisión sistemática se organizaron en las 12 categorías analíticas definidas (ver Tabla 3), que se derivan de las seis categorías emergentes iniciales (ver Tabla 1), y que permiten comprender las principales tendencias, avances y limitaciones en la implementación de los ajustes razonables y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en contextos educativos inclusivos.

Tabla 3

Caracterización analítica de los estudios incluidos en la revisión sistemática

Categoría analítica	Autor(es) y año	Tipo de estudio	Principales aportes	Limitaciones identificadas
Interculturalidad y diversidad	Guzmán y Muñoz (2020)	Cualitativo Investigación acción	Promueve inclusión desde enfoque intercultural	Escasa generalización
Infancias migrantes	Trujillo y Colorado (2019)	Cuantitativo	Estrategias de valoración pedagógica	Falta de continuidad institucional
Percepción parental	Iarskaia-Smirnova et al. (2025); Er Rida & Oubibi (2025)	Mixto	Valoración positiva de inclusión con críticas estructurales	Débil articulación escuela-familia
Prácticas inclusivas	Hendriksen et al. (2024); Lapidot-Lefler (2025)	Cualitativo	Enfoque sistémico y multidimensional	Dependencia del contexto institucional

UNIVERSIDAD Privada DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN
REDHECS

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Categoría analítica	Autor(es) y año	Tipo de estudio	Principales aportes	Limitaciones identificadas
Actitudes docentes	Prisiazhniuk et al. (2024); Zhang & Lu (2024)	Cuantitativo	Relación entre actitudes y prácticas inclusivas	Influencia de factores externos
Tecnología e inclusión	Marín et al. (2025)	Revisión sistemática	Potencial de tecnologías inclusivas	Brecha digital y formación insuficiente
Políticas públicas	Ydesen & Elfert (2023); Cerna et al. (2021)	Análisis de políticas	Enfoque interseccional	Desconexión entre política y práctica
Colaboración familia-escuela	Çelik & Tomris (2024)	Cualitativo	Importancia del vínculo familia-escuela	Participación limitada
Enfoques interdisciplinarios	Stark & Koslouski (2024); Filippou et al. (2025)	Teórico	Inclusión como enfoque integral	Aplicación limitada
Implementación del PIAR	Arteaga et al. (2021); Rincón & Martínez (2019); García y Suárez (2022); Montoya (2021)	Estudios de caso	Evidencian barreras estructurales	Falta de sistematicidad
Formación docente	Arteaga et al. (2021); Tovar et al. (2024)	Cualitativo	Necesidad de formación contextualizada	Formación fragmentada
Liderazgo institucional	Bran Zapata et al. (2021)	Cualitativo	Rol clave de directivos	Falta de formación en inclusión

Nota: *Elaboración propia a partir de la revisión sistemática.*

Interculturalidad y diversidad

La inclusión educativa en contextos interculturales requiere enfoques pedagógicos que respondan al contexto y que reconozcan la diversidad del estudiantado. Las investigaciones analizadas muestran que estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, favorecen la convivencia escolar y el reconocimiento de identidades diversas, particularmente en contextos con población indígena.

Infancias migrantes

La literatura señala que los procesos de inclusión de población migrante enfrentan limitaciones asociadas a la falta de caracterización institucional de estos grupos y de estrategias pedagógicas diferenciadas. El hecho que no se encuentren evidencias de diagnósticos educativos a profundidad sobre el tema, constituye una barrera significativa para la inclusión en la escuela.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Percepción parental

Se encontró en los estudios que las familias valoran positivamente la inclusión educativa, aunque identifican debilidades estructurales en su implementación, entre las que se destacan limitaciones en la formación de los docentes y en la disponibilidad de recursos para abordarla, así como barreras emocionales e institucionales que afectan la participación de las familias en el proceso educativo.

Prácticas inclusivas

Las investigaciones evidencian que, para que las prácticas inclusivas sean efectivas, se requiere de la articulación entre factores pedagógicos, institucionales y socioemocionales. Como dimensiones clave para el éxito de estas prácticas se identificaron la autonomía docente, el respaldo institucional y la adaptación curricular.

Actitudes docentes

Las actitudes de los docentes hacia la inclusión son diversas y están influenciadas por variables como la formación, el apoyo institucional y la percepción de autoeficacia. Los estudios analizados mostraron que aunque existe una disposición general favorable, los docentes presentan resistencias asociadas a la sobrecarga laboral y a la falta de herramientas prácticas para la implementación del PIAR.

Tecnología e inclusión

La literatura revisada confirma que hay un uso incipiente de tecnologías como herramienta para la inclusión educativa. Si bien los entornos digitales ofrecen posibilidades concretas para flexibilizar las prácticas escolares, facilitando los ajustes razonables, existen brechas relacionadas con el acceso a la infraestructura, vacíos en la formación docente y una débil integración de los recursos tecnológicos con los objetivos del currículo.

Políticas públicas y recursos

Los estudios destacan que, pese a la fortaleza de los marcos normativos en materia de inclusión educativa, su implementación se ve limitada por la insuficiencia

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

de recursos financieros, tecnológicos y humanos. Esta debilidad se evidencia en desigualdades territoriales que afectan la aplicación efectiva de las políticas en contextos diversos.

Colaboración escuela-familia

Si bien la participación de las familias se reconoce como un factor clave en los procesos de inclusión educativa, su involucramiento real aún es limitado, debido principalmente a barreras comunicativas, institucionales y culturales que dificultan el trabajo conjunto entre escuela y familia.

Enfoques interdisciplinarios

Se observa en los estudios que hay una tendencia hacia la incorporación de enfoques interdisciplinarios que permiten ampliar la comprensión de la inclusión más allá de la discapacidad. Estos enfoques incluyen dimensiones socioemocionales, culturales y pedagógicas, promoviendo una visión más integral del proceso educativo.

Implementación del PIAR

La aplicación del PIAR muestra una marcada disparidad territorial y organizativa. Se identificó que la viabilidad del instrumento no responde únicamente al cumplimiento normativo, sino a condicionantes estructurales: la brecha en la cualificación docente, la precariedad de la infraestructura escolar y la fragilidad en los mecanismos de seguimiento y evaluación longitudinal.

Formación docente

Los estudios muestran que hay una gran necesidad de programas de formación docente en inclusión que resulten territorialmente situados y sostenibles en el tiempo. La formación actual presenta limitaciones en su enfoque práctico, obstaculizando la traducción de los principios inclusivos en intervenciones concretas dentro del aula.

Liderazgo institucional

El liderazgo directivo se consolida como un factor determinante en la implementación del PIAR. Aquellas instituciones encabezadas por equipos directivos

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

con un claro compromiso con la inclusión registran mayores niveles de apropiación e innovación pedagógica. Sin embargo, la investigación identifica un obstáculo central: los rectores y coordinadores carecen de cualificación específica en gestión inclusiva, restringiendo su capacidad de agencia y acompañamiento.

Discusión

La implementación del PIAR y la gestión de los ajustes razonables no operan en el vacío normativo; se inscriben en una red de condicionantes pedagógicos, institucionales y socioculturales. Los hallazgos confirman tendencias documentadas en la literatura (González, 2024; Sánchez-Vergel, 2025), que permiten identificar que las dificultades de instrumentalización no constituyen anomalías aisladas, sino rasgos sistémicos de la adopción de políticas inclusivas en el contexto colombiano.

Al examinar los ejes de diversidad e interculturalidad, se evidencia que los procesos de inclusión educativa requieren enfoques pedagógicos contextualizados, que reconozcan las particularidades culturales y sociales del estudiantado. Esto coincide con perspectivas internacionales que conciben la inclusión como una práctica situada e indisoluble de la realidad social del estudiantado, y que por ende que va más allá de la simple adaptación curricular (Nieminen et al., 2024; Reyes et al., 2022). Sin embargo, la evidencia también muestra que estas prácticas no están suficientemente institucionalizadas, limitando su sostenibilidad en el tiempo.

En el caso de las infancias migrantes y la percepción de los padres, los hallazgos ponen de manifiesto cómo las barreras de caracterización y el débil engranaje entre el hogar y la institución educativa limitan la inclusión real. Si bien las familias manifiestan una valoración positiva de la inclusión en la escuela, su participación sigue siendo limitada, permaneciendo al margen de la toma de decisiones. Esto coincide con lo planteado por Dierendonck et al. (2024) sobre la necesidad de reconfigurar las alianzas entre los actores educativos, superando el formalismo administrativo para consolidar redes de apoyo comunitario.

Por otra parte, la tensión entre el discurso inclusivo y la realidad del aula pone de manifiesto los límites de la agencia docente. Aunque los docentes expresan una disposición positiva hacia la inclusión, esta no logra traducirse en prácticas sostenibles ya que se encuentra condicionada por factores como la sobrecarga laboral, la falta de formación y el limitado apoyo institucional. De este modo, los

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

resultados refuerzan la idea de que la inclusión no depende exclusivamente de la voluntad individual del docente, sino de condiciones estructurales que favorezcan su práctica.

En relación con la tecnología, los resultados de su incorporación en el PIAR muestran una ambivalencia estructural entre su potencial como herramienta facilitadora de los ajustes razonables y las limitaciones asociadas a su implementación. Aunque se reconoce su valor para promover la participación y el aprendizaje, persisten brechas en el acceso, la formación docente y la integración pedagógica de los recursos tecnológicos. Abordar esta brecha implica avanzar hacia una planificación integral que vincule la tecnología con los objetivos curriculares y las realidades del estudiantado.

En cuanto a la arquitectura institucional, la investigación ratifica la brecha entre el desarrollo normativo y su aplicación en los contextos educativos. A pesar de contar con marcos legales, como el Decreto 1421 de 2017 en Colombia, su implementación se ve limitada por la insuficiencia de recursos y por las desigualdades territoriales. Este hallazgo dialoga con la literatura internacional (Mausethagen et al., 2022), la cual sostiene que la estandarización de las políticas públicas de inclusión suele invisibilizar las particularidades territoriales, erosionando su viabilidad en los escenarios locales.

Más allá del formalismo normativo, la efectividad del PIAR, la formación docente y el liderazgo institucional operan como un ecosistema interdependiente. No obstante, la evidencia demuestra que estos tres pilares continúan abordándose mediante intervenciones aisladas. Esta desarticulación desgasta la sostenibilidad de las prácticas inclusivas, confinando el cambio pedagógico a esfuerzos individuales de corta duración.

Por consiguiente, la discusión conduce a reinterpretar la aplicación del PIAR como un proceso de transformación estructural del sistema educativo y no como un simple trámite administrativo. Para superar este reduccionismo, el campo exige consolidar tres líneas de acción: avanzar hacia el desarrollo de programas formativos contextualmente situados, consolidar una gobernanza escolar con visión de largo plazo y la incorporación de marcos conceptuales con perspectiva interseccional que amplíen la comprensión de la inclusión educativa.

Este escenario impone reconfigurar la investigación futura mediante el empleo de herramientas analíticas de mayor fortaleza empírica, que permitan profundizar en

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

la comprensión de las dinámicas de implementación del PIAR en diversos contextos educativos.

Conclusiones

Este estudio confirma que la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) y de los ajustes razonables en educación inclusiva obedece a un proceso multidimensional, en el que confluyen factores pedagógicos, institucionales, normativos y socioculturales. La triangulación de la evidencia nacional e internacional permitió identificar que las tensiones registradas en Colombia responden a un patrón global de asimetría entre el diseño normativo y las capacidades de la escuela. En consecuencia, la capacidad transformadora del PIAR depende de su articulación con la formación docente, la gestión directiva comprometida y la asignación oportuna de recursos. De lo contrario, la inclusión se degrada a un ejercicio declarativo sin anclaje en el aprendizaje real.

Desde una perspectiva práctica, en el plano de las políticas públicas y la gestión institucional, los hallazgos sugieren la necesidad de diseñar políticas educativas que trasciendan el ámbito normativo y se orienten la viabilidad operativa en el aula. El PIAR requiere de estrategias que integren formación docente territorialmente situada, liderazgos directivos orientados a la gestión inclusiva y mecanismos de seguimiento pedagógico sostenibles. Es por esto que el PIAR debe concebirse no como un requisito administrativo, sino como una herramienta pedagógica que favorezca la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes.

Los obtenidos resultados trazan una hoja de ruta para la investigación futura, en la que se destaca la necesidad de realizar evaluaciones longitudinales que permitan medir el impacto del PIAR a mediano y largo plazo, y el desarrollo de estudios comparativos entre contextos nacionales e internacionales, que contrasten las respuestas institucionales en diversos contextos regionales. Adicionalmente, el campo requiere incorporar enfoques transversales que amplíen la comprensión de la diversidad más allá de la discapacidad y abarquen las múltiples dimensiones de la vulnerabilidad social. Avanzar hacia una educación inclusiva de calidad exige transformaciones estructurales en las prácticas educativas, las culturas institucionales y las políticas públicas.

UNIVERSIDAD Privada DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN
REDHECS

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Referencias bibliográficas

Arteaga, C., Fuertes, A., Jojoa, S., y Ramos, V. (2021). Plan individualizado de ajustes razonables como una herramienta que beneficie a la población con discapacidad. *Revista Huellas*, *7*(1), 1–15. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/6312

Bran, N., Luque, L. G., Niño, P. A., y Rivera, C. A. (2021). *El papel de los directivos docentes en la implementación de los PIAR durante el año 2020 en tres instituciones educativas de Colombia* [Trabajo de especialización, Universidad de San Buenaventura]. Repositorio Institucional USB.

Celik, S., & Tomris, G. (2024). "A chain of interlocking rings": Preschool teachers' experiences regarding home–school collaboration. *Children and Youth Services Review*, *163*, Article 107700. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107700

Cerna, L., Mezzanotte, C., Rutigliano, A., Brussino, O., Santiago, P., & Borgonovi, F. (2021). *Promoting inclusive education for diverse societies: A conceptual framework* (OECD Education Working Papers No. 260). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/94ab68c6-en

Congreso de la República de Colombia. (2013, 27 de febrero). *Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Diario Oficial No. 48.717.

Dierendonck, C., Poncelet, D., & Tinnes-Vigne, M. (2024). Why teachers do (or do not) implement recommended teaching practices? *Frontiers in Psychology*, *15*, Article 1269954. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269954

Er Rida, M. O., & Oubibi, M. (2025). Challenges faced by parents of children with Down syndrome in mainstream schools. *The Open Psychology Journal*, *18*. https://doi.org/10.2174/0118743501360190250101113909

Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Cerero, J. (2022). Access and participation of students with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(19), Article 11918. https://doi.org/10.3390/ijerph191911918

Filippou, K., Acquah, E. O., & Bengs, A. (2025). Inclusive policies and practices in higher education. *Review of Education*, *13*(1), Article e70034. https://doi.org/10.1002/rev3.70034

García, M. L., y Suárez, J. E. (2022). Barreras y oportunidades en la implementación del PIAR en instituciones rurales colombianas. *Cuadernos de Investigación Educativa*, *18*(3), 102–120.

González, C. D. (2024). *Evaluación de los PIAR para atención a población con discapacidad* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia]. Repositorio Institucional.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Guzmán, N., y Muñoz, A. (2020). *Tejiendo interculturalidad en una escuela para todos* [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio Institucional. https://repository.libertadores.edu.co/

Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H., & Janssen, F. (2024). Exploring teachers' agency in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, *149*, Article 104731. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731

Iarskaia-Smirnova, E., Bolshakov, N., & Walker, C. (2025). Inclusive education in Eastern Europe. *Children and Youth Services Review*, *169*, Article 108087. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.108087

Lapidot-Lefler, N. (2025). Teacher responsiveness in inclusive education. *Sustainability*, *17*(7), Article 2919. https://doi.org/10.3390/su17072919

Marín, V., Sampedro, B. E., & Morales-Díaz, M. (2025). Secondary education teacher's views on mixed reality. *Journal of New Approaches in Educational Research*, *14*(4). https://doi.org/10.1007/s44322-024-00023-8

Montoya, J. (2021). Condiciones para la inclusión educativa en el departamento del Meta. *Revista Colombiana de Educación*, (80), 145–167.

Mausethagen, S., Knudsmoen, H., & Dalland, C. P. (2022). The clustering of public values in local educational governance: the case of inclusion. *Education Inquiry, 15*, 351 - 366. https://doi.org/10.1080/20004508.2022.2112013

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf

Nieminen, J. H., Moriña, A., & Biagiotti, G. (2024). Assessment as a matter of inclusion. *Educational Research Review*, *42*, Article 100582. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100582

Page, A., Barr, M., Rendoth, T., Roche, L., Foggett, J. L., Leonard, C., & Duncan, J. (2024). Making reasonable adjustments. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. https://doi.org/10.1017/jsi.2024.1

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement. *BMJ*, *372*, Article n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Presidencia de la República de Colombia. (2017, 29 de agosto). *Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Diario Oficial No. 50.340.

Prisiazhniuk, D., Makoelle, T. M., & Zangieva, I. (2024). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Children and Youth Services Review*, *160*, Article 107535. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107535

Reyes, J. I., Meneses, J., & Melián, E. (2022). Academic interventions for students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *37*(4), 569–586. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911525

Rincón, D., y Martínez, C. (2019). Implementación del PIAR en contextos urbanos y rurales. *Revista de Inclusión Educativa*, *12*(3), 53–70.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Samaniego, M. V., Orrego, M. C., Barriga-Fray, S. F., & Paz, B. S. (2025). Technologies in inclusive education. *Education Sciences*, *15*(6), Article 715. https://doi.org/10.3390/educsci15060715

Sánchez-Vergel, H. H. (2025). Barreras pedagógicas y aplicación del PIAR. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, *4*(2), 66–79.

Stark, K., & Koslouski, J. (2024). The future is inclusive. *Social Emotional Learning: Research, Practice, & Policy*, *3*, Article 100043. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100043

Tovar, D. H., Torres Matamba, N., y Castañeda Polanco, J. G. (2024). Implementación de los PIAR en estudiantes de pregrado. *Sinergias Educativas*, *9*(3), 48–68.

Trujillo, E. J., & Colorado, M. A. (2019). *Estrategia pedagógica de valoración educativa* [Tesis de licenciatura, Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO]. Repositorio Institucional.

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.

Vidarte, A., Reina-Zambrano, J., & Mattheis, A. (2022). Access and equity for students with disabilities. *Education Policy Analysis Archives*, *30*, Article 22. https://doi.org/10.14507/epaa.30.7011

Ydesen, C., & Elfert, M. (2023). SDG4 as a global governance tool. *International Journal of Educational Development*, *103*, Article 102932. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102932

Zhang, D., & Lu, C. (2024). Teachers' attitudes toward inclusive practices in China. *International Journal of Inclusive Education*, *28*(2), 194–210. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104