

DOI: <https://doi.org/10.47300/actasidi-unicyt-2025-116>

EL RETO DE LA INCLUSIÓN EN COLOMBIA: DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DEL PIAR

Galindo Castelblanco, Doris Adriana

Universidad Americana de Europa

Bogotá, Colombia

dorisadrianagc@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0510-0842>

Briceño, Magally

Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología

Panamá

magally.briceno@unicyt.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9689-7067>

RESUMEN

La investigación evalúa el impacto del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en Colombia durante los últimos cinco años, valorando su contribución a la educación y la inclusión en colegios públicos. La metodología de investigación utilizada en el estudio es el modelo integral para la evaluación de programas educativos y servicios de Stufflebeam (2000), por medio del cual se examina el contexto normativo, los recursos, los procesos de implementación y los resultados. Se analizaron documentos normativos y académicos relacionados con las percepciones de los docentes y las experiencias escolares. Los hallazgos mostraron que el PIAR se ha implementado formalmente de acuerdo con el Decreto 1421 de 2017, sin embargo, su aplicación se ha hecho de manera parcial y su efectividad aún no alcanza los niveles esperados debido a que hay escasa apropiación por parte de los docentes, débil articulación con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y limitaciones en la caracterización de los estudiantes. A pesar de que existen prácticas inclusivas efectivas, persisten creencias excluyentes, insuficiente formación docente y carencia de recursos. En suma, para que el PIAR logre una verdadera educación inclusiva, es indispensable fortalecer la formación docente en el DUA y los ajustes razonables, involucrar a las familias y garantizar los recursos necesarios.

Palabras clave: Educación inclusiva, Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), políticas de inclusión, modelo CIPP.

ABSTRACT

The study evaluates the impact of the Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR) in Colombia over the past five years, aiming to assess its contribution to education and inclusion in public schools. The research methodology employed is Stufflebeam's (2000) comprehensive model for evaluating educational programs and services, through which the regulatory context, resources, implementation processes, and outcomes were examined. Regulatory and academic documents related to teachers' perceptions and school experiences were analyzed. The findings revealed that PIAR has been formally implemented in accordance with Decree 1421 of 2017. However, its application has been partial, and its effectiveness has yet to reach expected levels due to limited adoption by teachers, weak integration with the Universal Design for Learning (UDL), and shortcomings in student profiling. Despite the existence of effective inclusive practices, exclusionary beliefs persist, along with insufficient teacher training and a lack of resources. In conclusion, for PIAR to achieve truly inclusive education, it is essential to strengthen

teacher training in UDL and reasonable adjustments, involve families, and ensure the provision of necessary resources.

Keywords: Inclusive education, Individual Plan for Reasonable Adjustments (PIAR), inclusion policies, CIPP model.

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente la educación inclusiva en Latinoamérica es un desafío central, ya que además de implementar los marcos normativos, debe lograr cambios culturales para romper con las barreras de exclusión y hacer tangibles las transformaciones pedagógicas que permitan la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En Colombia, desde 2017 el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) es la principal herramienta para asegurar que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad reciban apoyos pertinentes. La pregunta que guía esta investigación es: ¿qué elementos del PIAR en Colombia han potenciado el aprendizaje y la inclusión educativa en los últimos cinco años? Para responderla, se adoptó el modelo CIPP de Stufflebeam (2000), el cual permite evaluar programas en cuatro dimensiones: contexto, insumos, procesos y productos. El objetivo general del estudio es evaluar el PIAR como estrategia de inclusión educativa en colegios públicos colombianos, considerando sus marcos normativos, su aplicación pedagógica y su capacidad de generar condiciones equitativas de aprendizaje.

2. MARCO CONCEPTUAL

La educación inclusiva prioriza la flexibilización de los currículos, las metodologías, la forma cómo se evalúa y los entornos. Es por ello por lo que autores como Booth y Ainscow (2000) señalan que la inclusión no puede limitarse a la integración física, sino que implica eliminar barreras para la participación y el aprendizaje. De modo que el Estado se encuentra obligado a garantizar la igualdad de condiciones y a hacer las modificaciones que sean necesarias (Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2006). Siendo el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el CAST (2011), el que puede proporcionar la estructura para planear la enseñanza de manera inclusiva y contextualizada según las necesidades de los estudiantes. A pesar de ello, en Colombia la relación entre PIAR y DUA ha sido débil, lo que ha limitado su alcance transformador (Aguilar et al., 2023).

Respecto a la normativa colombiana sobre inclusión, la Constitución Política de 1991 estableció la igualdad y el derecho a la educación como pilares del sistema. Posteriormente, la Ley General de Educación (115 de 1994) reconoció la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales. Luego, la Ley 1618 de 2013 y la Ley 1996 de 2019 profundizaron en los derechos de las personas con discapacidad, garantizando ajustes razonables y autonomía en la toma de decisiones. En el 2017 con el Decreto 1421 se reglamentó la atención educativa a estudiantes con discapacidad y se obligó a las instituciones a elaborar el PIAR con la participación de docentes, familias y estudiantes. Finalmente, con la Circular 020 de 2022 del Ministerio de Educación se establecieron los lineamientos para la política de educación inclusiva.

Con relación a los estudios recientes se observaron puntos de tensión entre la normativa y la implementación. Pedraza (2022) encontró que hay dudas y confusiones por parte de los docentes frente a la elaboración del PIAR. Marulanda y Collazos (2024) concluyeron que la aplicación del PIAR suele ser formal y no siempre logra transformar las prácticas pedagógicas, además los ajustes razonables son más efectivos cuando existe trabajo colaborativo entre las familias y los colegios.

3. MATERIALES Y MÉTODOS

El estudio es de tipo documental. Los criterios de selección incluyeron: pertinencia con el tema, respaldo académico o institucional, y publicación en los últimos cinco años, con excepción de textos fundacionales, por ejemplo: Stufflebeam, 2000; Booth & Ainscow, 2000. Se examinaron leyes, decretos, informes oficiales (Contraloría General, Ministerio de Educación, SIMAT – Sistema Integrado de Matrícula), artículos académicos y tesis publicadas entre 2018 y 2024. El análisis se organizó bajo el modelo CIPP de Stufflebeam (2000): Context (contexto), se revisaron las necesidades educativas y el marco normativo. Input (insumos): se estudiaron los recursos humanos, financieros y materiales disponibles para implementar el PIAR. Process (procesos): se evaluó la manera en que son elaborados y ejecutados los PIAR en las instituciones educativas. Product (productos): se valoró los resultados de aprendizaje, inclusión y participación de los estudiantes.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En conformidad con la metodología de investigación y el modelo CIPP, en la revisión del Contexto se encontró que, existe una brecha entre la población con discapacidad real y la que cuenta con reconocimiento administrativo. En noviembre de 2023, el SIMAT reportó 9.068.148 estudiantes matriculados en preescolar, básica y media, de los cuales 200.349 estaban registrados con discapacidad (Contraloría, 2024). Sin embargo, solo el 21% contaba con certificación oficial, lo que evidencia el acceso limitado a los ajustes razonables.

Con relación a los Insumos, los docentes enfrentan limitaciones, la mayoría carece de formación especializada en inclusión. La capacitación existente suele ser teórica, fragmentada, escasa y sin acompañamiento práctico. Situación que se corresponde con investigaciones que señalan la necesidad de pasar del conocimiento normativo a estrategias pedagógicas concretas (Sánchez-Vergel, 2025).

Por otra parte, el Decreto 1421 establece que los PIAR deben elaborarse con apoyo de docentes, familias y estudiantes para garantizar que las medidas adoptadas respondan eficazmente a las necesidades específicas de cada estudiante. Sin embargo, en la práctica, la implementación es limitada debido a que los recursos asignados resultan insuficientes: aunque se otorga un 20% adicional de financiación por estudiante con discapacidad, este monto no cubre las necesidades en infraestructura accesible, tecnologías de apoyo y formación docente (Contraloría, 2024).

En lo que atañe a los Procesos, los PIAR tienden a elaborarse como requisito administrativo más que como herramienta pedagógica. En muchas instituciones, la responsabilidad recae sobre el docente de apoyo, mientras que los docentes de aula participan de manera limitada (Aguilar et al., 2023). Esta práctica contradice el espíritu del Decreto 1421, que exige corresponsabilidad de todos los actores.

De modo que la articulación con el DUA resulta insuficiente y, en muchos casos, solamente declarativa. Los ajustes suelen centrarse en flexibilizar evaluaciones o reducir contenidos, en lugar de rediseñar las experiencias de aprendizaje para toda la clase. Esto produce una atención diferenciada que fragmenta, que contribuye a que los ajustes se conciben como soluciones individuales y no como parte de una estrategia integral de transformación educativa.

Respecto a los Productos, los resultados en inclusión y aprendizaje son limitados. Según La Contraloría (2024), ocho de cada diez estudiantes con discapacidad no reciben apoyos adecuados. Esto se traduce en mayores tasas de deserción escolar y en brechas de aprendizaje persistentes.

Sin embargo, también se identifican avances: Los docentes con experiencia previa en inclusión muestran actitudes más favorables y prácticas pedagógicas innovadoras. La matrícula de estudiantes con discapacidad ha aumentado en la última década, lo que refleja un mayor acceso. Y en algunos contextos, las familias han asumido un rol más activo, superando el enfoque puramente informativo.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos evidencian que a pesar de que el marco normativo colombiano es sólido y se encuentra alineado con compromisos internacionales, no se ha logrado una implementación certera, las normas están, pero aún los diferentes actores que deben implementarla no logran una adecuada gestión. Entonces, aunque el PIAR no ha alcanzado todo su potencial, sí es un punto de partida valioso para transformar las prácticas escolares y acercarse a la inclusión.

Persisten las brechas en recursos e insumos, a pesar de que el sistema contempla una financiación adicional del 20% por cada estudiante con discapacidad, este incremento no garantiza accesibilidad plena ni recursos de apoyo suficientes. Por otro lado, la formación docente en temas de inclusión y atención a la diversidad sigue siendo teórica y desvinculada de la práctica.

En consonancia con lo anterior, los procesos están desarticulados. La elaboración de los PIAR continúa recayendo en los docentes de apoyo, lo que debilita la corresponsabilidad institucional. La articulación con el DUA es mínima, los PIAR se diseñan sin considerar los principios del DUA, lo que impide diseñar aulas verdaderamente inclusivas.

Ahora bien, los resultados son limitados, pero hay experiencias positivas que demuestran el poder transformador del PIAR, los docentes que han recibido formación en educación inclusiva y las familias comprometidas logran construir entornos de aprendizaje equitativos que se adaptan a las necesidades reales de los estudiantes, lo que contribuye a cerrar brechas, promueve la participación en el aula y disminuye la deserción escolar.

En suma, para avanzar hacia una educación realmente inclusiva, se debe fortalecer la formación práctica y contextualizada de los docentes con énfasis en el DUA. Asimismo, se deben fortalecer los procesos de caracterización de los estudiantes y promover la participación de las familias en la co-construcción y acompañamiento de los PIAR. Por último, es necesario establecer mecanismos de supervisión y seguimiento que vinculen los PIAR con indicadores de equidad, permanencia y logros académicos.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. Y., et al. (2023). El sueño de una educación inclusiva para todas y todos: una mirada al Decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/64990>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138159>
- CAST. (2011). Universal Design for Learning Guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). Ley General de Educación 115 de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- .(2013). Ley 1618 de 2013.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=52081> **González**
- .(2019, agosto 26). Ley 1996 de 2019: Por medio de la cual se establece el régimen para el ejercicio de la capacidad legal de las personas con discapacidad mayores de edad.
<https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=86165>
- Contraloría General de la República. (2024). Informe sectorial sobre educación inclusiva en Colombia. Bogotá. <https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2024-10/Estudio-Sectorial-y-de-Politica-Publica-Contraloria.pdf>
- Marulanda- Páez, E. y Collazos- Aldana, J. (2024). Prácticas pedagógicas, conocimientos y condiciones institucionales en las que laboran docentes colombianos. Un estudio sobre educación inclusiva y discapacidad. *Psicología desde el Caribe*, 41(3), 3. Epub September 10, 2024. Recuperado November 22, 2024, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-417X2024000300003&lng=en&tlng=es
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). Decreto 1421 de 2017.
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>
- . Inclusión y equidad en el proceso de evaluación de la calidad de la educación. Nota Técnica. 2022. https://mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_27.pdf.
- ONU: Asamblea General. (2007, 24 de enero). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: Resolución aprobada por la Asamblea General (A/RES/61/106). <https://www.refworld.org/es/leg/resol/agonu/2007/es/49751>
- Pedraza Pinto, M. C. (2022). Percepciones docentes sobre la implementación del PIAR (Plan Individualizado de Ajustes Razonables) para estudiantes con situaciones difíciles o afectación de su salud mental. Universidad de los Andes [Universidad de los Andes]. <https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/fc2d83e6-922c-428d-9255-7c9575691528>
- Sánchez-Vergel, H. H. (2025). Barreras pedagógicas y aplicación del PIAR: Saberes y prácticas docentes en una institución educativa de Bogotá. *Revista Mexicana De Investigación E Intervención Educativa*, 4(2), 66–79. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i2.179>
- Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP Model for Evaluation. In: Stufflebeam, D.L., Madaus, G.F., Kellaghan, T. (eds) *Evaluation Models. Evaluation in Education and Human Services*, vol 49. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/0-306-47559-6_16

Los autores del trabajo autorizan a la Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología (UNICYT) a publicar este resumen en extenso en las Actas del Congreso IDI-UNICYT 2025 en Acceso Abierto (Open Access) en formato digital (PDF) e integrarlos en diversas plataformas online bajo la licencia CC: Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0) <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>.

La Universidad Internacional de Ciencia y Tecnología y los miembros del Comité Organizador del Congreso IDI-UNICYT 2025 no son responsables del contenido ni de las implicaciones de lo expresado en este artículo.