



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO**



Doctorado en educación

Línea de investigación: Innovaciones, evaluación y cambio educativo

**EL PIAR COMO CULTURA ORGANIZACIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL**

**Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación**

Autor: López C., Néstor
Tutor: Narváez, Carmen

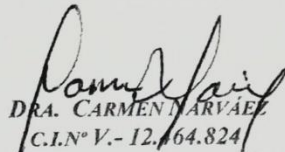
Rubio, octubre de 2025



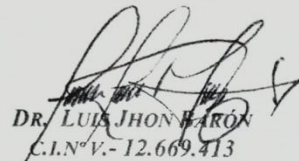
**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA**

A C T A

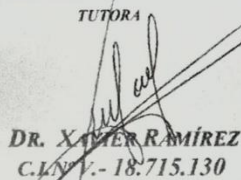
Reunidos el día Lunes, veinte de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores : CARMEN NARVÁEZ (TUTORA), LUIS JHON BARÓN, XAVIER RAMÍREZ, LIBARDO FLÓREZ Y FELIPE GUERRERO , Cédulas de Identidad Números V.-12.464.824, V.-12.669.413, V.- 18.715.130, V.- 9.466.208 y V.-2.806.434, respectivamente, jurados designado en el Consejo Directivo N° 643, con fecha del 3 de Julio de 2024, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "EL PIAR COMO CULTURA ORGANIZACIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL", presentado por el participante LÓPEZ CASALLAS NÉSTOR ARBEY, cédula de ciudadanía N° CC.-88.311.794 / cédula de extranjería N° E.- 84.604.085 / pasaporte N° P.- BD706680, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.


DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.I.N° V.- 12.464.824

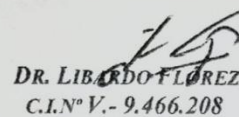
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA


DR. LUIS JHON BARÓN
C.I.N° V.- 12.669.413

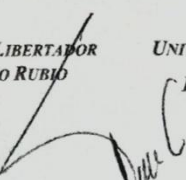
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. XAVIER RAMÍREZ
C.I.N° V.- 18.715.130

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. LIBARDO FLÓREZ
C.I.N° V.- 9.466.208

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO


DR. FELIPE GUERRERO
C.I.N° V.- 2.806.434
UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL

TÁCHIRA

Tabla de contenidos

PAGINAS PRELIMINARES

Portada

Constancia de aceptación del tutor

Tabla de contenidos

Lista de tablas

Lista de figuras

Resumen

INTRODUCCIÓN 10

SECCIÓN I..... 15

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 15

Contexto de la situación de estudio..... 15

Interrogantes de investigación..... 26

Objetivos de la investigación27

Objetivo general..... 27

Objetivos específicos 27

Justificación de la investigación 27

SECCIÓN II..... 32

MARCO REFERENCIAL 32

Antecedentes 32

Antecedentes internacionales 32

Antecedentes nacionales..... 34

Marco teórico37

Educación inclusiva 37

La discapacidad intelectual como desafío central de la inclusión 40

Planes individuales de ajustes razonables (PIAR) 42

Cultura inclusiva en el contexto educativo..... 44

Marco legal 46

Instrumentos internacionales 46

Normatividad nacional en Colombia..... 47

<i>Normatividad Nacional Complementaria</i>	48
<i>Relevancia del Marco Legal para la Cultura PIAR</i>	48
SECCIÓN III	50
METODOLOGÍA	50
Naturaleza de la investigación.....	50
Paradigma de investigación	50
Enfoque metodológico	51
Método de la investigación	53
Diseño de la investigación.....	55
Escenario de investigación.....	56
Participantes e informantes claves.....	57
Técnicas e instrumentos de la investigación	58
Procedimiento y fases de la investigación	59
Análisis de la información.....	60
Criterios de cientificidad	61
SECCIÓN IV	62
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	62
Percepciones y actitudes de los actores educativos frente al PIAR.....	64
<i>Percepción de la utilidad del PIAR</i>	65
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	66
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	69
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	71
<i>Efectividad del PIAR en la atención a necesidades</i>	73
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	74
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	76
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	80
<i>Actitudes de los actores educativos hacia el PIAR</i>	83
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	83
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	86
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	88
<i>Beneficios percibidos del PIAR en el ámbito educativo</i>	91

<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	92
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	95
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	97
<i>Integración del PIAR en la cultura organizacional</i>	99
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	100
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y aportes</i>	103
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	104
<i>Síntesis y mapa conceptual de los hallazgos del primer objetivo</i>	106
Prácticas pedagógicas en la implementación del PIAR	111
<i>Prácticas de elaboración y aplicación del PIAR</i>	111
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	112
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	115
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	117
<i>Uso de adaptaciones y ajustes razonables</i>	119
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	119
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	122
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	124
<i>Acompañamiento institucional en el proceso del PIAR</i>	126
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	126
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	129
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	131
<i>Valoración del proceso de elaboración e implementación</i>	134
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	134
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	136
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	139
<i>El PIAR como agente de transformación cultural</i>	140
<i>Análisis e interpretación de los hallazgos</i>	141
<i>Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones</i>	143
<i>Síntesis y teoría emergente</i>	144
<i>Síntesis y mapa conceptual de los hallazgos del segundo objetivo</i>	146
Síntesis de hallazgos transversales	148

SECCIÓN V	150
CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: EL PIAR Y LA CULTURA INCLUSIVA	150
Teoría del PIAR como cultura organizacional inclusiva	150
<i>Introducción y fundamentación teórica</i>	150
<i>Definición nuclear de la teoría</i>	151
<i>Estructura conceptual de la teoría</i>	152
<i>Dimensión 1: transformación de percepciones y actitudes</i>	153
<i>Dimensión 2: dinámicas de implementación y sostenibilidad</i>	153
<i>Dimensión 3: proyecciones y desarrollo de la teoría</i>	154
<i>Proceso de transformación cultural</i>	155
<i>Fases del proceso de transformación cultural</i>	155
<i>Factores facilitadores y obstaculizadores</i>	156
<i>Mecanismos de transformación cultural</i>	157
<i>Tipología de culturas organizacionales emergentes</i>	158
<i>Condiciones estructurales para la sostenibilidad</i>	159
<i>Indicadores de evaluación y monitoreo</i>	161
<i>Proyecciones y desarrollos futuros</i>	162
<i>Conclusiones teóricas fundamentales</i>	163
<i>Contribuciones originales de la teoría</i>	163
<i>Implicaciones para la práctica educativa</i>	164
<i>Limitaciones y futuras líneas de investigación</i>	165
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169
ANEXO A-1.....	175
ANEXO A-2.....	176
ANEXO A-3.....	178
ANEXO A-4.....	180
ANEXO A-5.....	182

Lista de figuras

Figura 1. Mapa de categorías: percepción de la utilidad del PIAR	73
Figura 2. Mapa de categorías: efectividad de la utilidad del PIAR en la atención a necesidades	83
Figura 3. Mapa de categorías: actitudes de los actores educativos hacia el PIAR.....	91
Figura 4. Mapa de categorías: beneficios percibidos del PIAR en el ámbito educativo	99
Figura 5. Mapa de categorías: integración del PIAR en la cultura organizacional	106
Figura 6 Mapa conceptual de los hallazgos del primer objetivo	109
Figura 7. Mapa de categorías: prácticas de elaboración y aplicación del PIAR.....	118
Figura 8. Mapa de categorías: uso de adaptaciones y ajustes razonables.....	125
Figura 9. Mapa de categorías: acompañamiento institucional en el proceso del PIAR	133
Figura 10. Mapa de categorías: valoración del proceso de elaboración e implementación	140
Figura 11. Mapa de categorías: el PIAR como agente de transformación cultural	146
Figura 12 Mapa conceptual de los hallazgos del segundo objetivo	147

Lista de tablas

Tabla 1	Participantes del estudio	58
Tabla 2	Categorías y subcategorías del capítulo.....	63
Tabla 3	Formulación de la pregunta 1 según actor	66
Tabla 4	Matriz de codificación y categorización – pregunta 1: percepción de la utilidad del PIAR.....	67
Tabla 5	Formulación de la pregunta 2 según actor	73
Tabla 6	Matriz de codificación y categorización – pregunta 2: efectividad del PIAR	74
Tabla 7	Formulación de la pregunta 3 según actor	83
Tabla 8	Matriz de codificación y categorización – pregunta 3: actitudes de los actores educativos hacia el PIAR.....	84
Tabla 9	Formulación de la pregunta 4 según actor	92
Tabla 10	Matriz de codificación y categorización – pregunta 4: beneficios percibidos del PIAR.....	93
Tabla 11	Formulación de la pregunta 5 según actor	100
Tabla 12	Matriz de codificación y categorización – pregunta 5: integración del PIAR	101
Tabla 13	Formulación de la pregunta 6 según actor	112
Tabla 14	Matriz de categorización – pregunta 6: prácticas de elaboración y aplicación del PIAR.....	113
Tabla 15	Formulación de la pregunta 7 según actor	119
Tabla 16	Matriz de categorización – pregunta 7: uso de adaptaciones y ajustes razonables	120
Tabla 17	Formulación de la pregunta 8 según actor	126
Tabla 18	Matriz de categorización – pregunta 8: acompañamiento institucional.....	127
Tabla 19	Formulación de la pregunta 9 según actor	134
Tabla 20	Matriz de categorización – pregunta 9: valoración del proceso.....	135
Tabla 21	Formulación de la pregunta 10 según actor	141
Tabla 22	Matriz de categorización – pregunta 10: el PIAR como agente transformación cultural	141



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”



Doctorado en Educación
Núcleo de Investigación Educación, Cultura y Cambio - NIEDUCA

Innovaciones, evaluación y cambio educativo

EL PIAR COMO CULTURA ORGANIZACIONAL PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

Autor: Nestor Arbey López Casallas.

Tutora: Dra. Carmen Narváez.

Fecha: octubre de 2025

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito central generar un constructo teórico que posicione el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una cultura organizacional orientada a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en educación primaria. Se desarrolla bajo un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo, con el fin de analizar de manera profunda las percepciones, actitudes y prácticas de docentes, directivos y familias frente a la aplicación del PIAR. La metodología se fundamenta en los principios de la teoría fundamentada, empleando como único instrumento la entrevista en profundidad, lo que permite acceder a narrativas ricas y diversas que fueron sometidas a procesos de codificación y análisis comparativo constante. Este abordaje posibilitó la construcción de categorías y significados emergentes que trascienden la mera descripción de la situación actual y se orientan hacia la generación de una propuesta teórica contextualizada. El estudio plantea la consolidación de una Cultura PIAR que trascienda el cumplimiento normativo y se convierta en una práctica pedagógica sistemática, auténtica y sostenible en las instituciones educativas. Se espera que los hallazgos pongan en evidencia la necesidad de fortalecer dicha cultura como un proceso dinámico, que articule la formación docente, la participación de las familias y la gestión educativa inclusiva, contribuyendo de manera significativa a una educación primaria más equitativa, accesible y transformadora para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Descriptor. Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), cultura PIAR, discapacidad intelectual, educación inclusiva,

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva ha sido un eje central de las políticas educativas a nivel mundial, promoviendo la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o capacidades. En este contexto, la implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) se ha convertido en una estrategia clave para garantizar el acceso, la permanencia y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria. Sin embargo, más allá de su aplicación normativa, la consolidación de una cultura PIAR dentro de las instituciones educativas es fundamental para asegurar que estos ajustes no sean meras formalidades, sino una práctica arraigada en la pedagogía y en la gestión escolar.

Desde una perspectiva epistemológica, la Cultura PIAR puede ser comprendida como una construcción emergente dentro del ámbito educativo latinoamericano, orientada a la transformación de las prácticas escolares en pro de la equidad y el reconocimiento de la diversidad. Esta cultura se basa en la idea de que la inclusión no puede lograrse únicamente desde el marco legal, sino desde la apropiación colectiva de valores, prácticas y saberes que favorezcan la implementación efectiva y sostenida de los ajustes razonables. En este sentido, Santos (2009), con su propuesta de una *epistemología del Sur*, invita a repensar el conocimiento y la organización escolar desde una perspectiva inclusiva, participativa y situada en los contextos sociales reales.

Desde esta mirada, la Cultura PIAR implica la articulación entre escuela, familia y comunidad como actores fundamentales para promover el acceso, la participación y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual. Así, la Cultura PIAR se refiere al conjunto de valores, prácticas y actitudes compartidas que permiten que docentes, directivos, familias y comunidades educativas comprendan, acepten y apliquen ajustes razonables, reconociendo las necesidades particulares de cada estudiante. No se trata solo de aplicar adaptaciones, sino de construir una cultura escolar basada en el respeto por la diferencia, la colaboración y la justicia educativa.

Sin embargo, a pesar de los avances normativos y conceptuales, existen barreras significativas en la interpretación y aplicación de los PIAR, lo que dificulta su impacto real en la inclusión escolar. Como señala Ainscow (2005), la inclusión educativa no solo implica la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, sino también la creación de entornos de aprendizaje que respondan a sus necesidades de manera efectiva y equitativa. En este sentido, el propósito de esta investigación es comprender y visibilizar el PIAR para consolidarlo como una práctica que se convierte en cultura institucional, construcción necesaria para orientar las prácticas educativas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria.

Para ello, se propone un análisis interpretativo que permita comprender las percepciones y actitudes de los actores educativos clave (docentes, directivos y familias) sobre los PIAR y su implementación. Además, se busca identificar desde la experiencia docente las prácticas pedagógicas utilizadas en la inclusión de estos estudiantes, con el fin de presentar una teoría que permita el establecimiento de la cultura PIAR como un pilar esencial para la educación inclusiva.

El paradigma interpretativo que orienta esta investigación permite una exploración profunda de las realidades vividas por los actores educativos en relación con la implementación de los PIAR. A través de técnicas cualitativas como entrevistas en profundidad, con la cual se espera obtener una visión comprensiva sobre cómo los diferentes actores interpretan y experimentan la aplicación de los ajustes razonables. Como menciona Booth et al. (2000), la investigación cualitativa busca interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias dentro de un contexto específico, permitiendo así una comprensión más holística del fenómeno estudiado.

En este sentido, la presente investigación busca describir y comprender la situación actual de la aplicación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en el contexto de la educación primaria, con un enfoque particular en su implementación para estudiantes con discapacidad intelectual. Más allá de esta descripción, el estudio propone contribuir a la construcción de una cultura educativa PIAR que favorezca la implementación efectiva de estos planes. La importancia de este estudio radica en la

necesidad imperante de fortalecer las prácticas inclusivas en la educación primaria, garantizando que los estudiantes con discapacidad intelectual no solo tengan acceso a la escuela, sino que también cuenten con un entorno de aprendizaje verdaderamente adecuado para su desarrollo integral. Con ello, se espera aportar conocimientos y estrategias valiosas que permitan consolidar la cultura PIAR como un elemento esencial en la construcción de una educación genuinamente inclusiva."

En el primer capítulo de esta investigación se sienta las bases éticas, legales y conceptuales de la investigación, abordando la persistente brecha entre el ideal normativo de la inclusión y la práctica pedagógica real en Colombia. Inicialmente, se establece el contexto del problema al revisar el compromiso constitucional y legal del Estado (Ley 115 de 1994 y la ratificación de la CDPD de 2006) con la educación como derecho fundamental, especialmente para la población con discapacidad. Se subraya que la inclusión efectiva demanda la transformación profunda de las prácticas y la cultura escolar, más allá del mero acceso, tal como lo señalan Booth y Ainscow (2011/2015). El capítulo identifica el problema central en la implementación inconstante e ineficaz de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en educación primaria, particularmente para estudiantes con Discapacidad Intelectual (DI). Esta deficiencia se atribuye a la falta de formación docente, las cargas administrativas y, crucialmente, la ausencia de una Cultura PIAR arraigada. Finalmente, se define el constructo emergente de la "Cultura PIAR" como el entramado de valores, creencias y prácticas que deben permear la institución para un uso efectivo del PIAR.

Posteriormente en el capítulo dos se establece el fundamento teórico y empírico del estudio, esencial para sustentar el constructo de la Cultura PIAR. En la sección de Antecedentes, se revisan investigaciones clave a nivel internacional (Suárez, 2019; Altumayhi, 2023) y nacional (Lizarazo, 2023; Mora, 2022; Cuervo, 2025). Estos estudios confirman la problemática central: la falta de formación docente, la escasez de recursos y las barreras institucionales impiden que los ajustes razonables se implementen de manera efectiva, demostrando que la ley por sí sola no garantiza la inclusión. El Marco Teórico se articula en torno a cuatro pilares conceptuales: la Educación Inclusiva (Booth

y Ainscow, 2011/2015), los PIAR como herramienta operativa y de garantía de derechos, la discapacidad intelectual bajo el marco ecológico de la AAIDD y Schalock, y la cultura inclusiva como la base para un cambio institucional. En su conjunto, el capítulo establece que el PIAR debe trascender su rol administrativo para arraigarse en los valores y prácticas escolares; es decir, convertirse en una cultura PIAR, lo cual es el objetivo fundamental de la teoría a generar.

Siguiendo al capítulo tres donde se detalla el diseño y el rigor científico utilizado para generar el constructo teórico de la cultura PIAR. La investigación se sitúa bajo un enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, buscando comprender a profundidad las percepciones, significados y prácticas de los actores educativos en su contexto natural. El método central es la teoría fundamentada (Grounded Theory), seleccionada específicamente para construir una teoría sistemáticamente a partir de los datos, en lugar de validarla. El estudio se desarrolla con un diseño de campo en la Institución Educativa San José de Calasanz, seleccionando a participantes clave (docentes de aula y de apoyo, directivos y familias) mediante muestreo intencional. La entrevista en profundidad es la técnica escogida para la recolección de datos, garantizando narrativas ricas. Finalmente, se describe el procedimiento concurrente y cíclico de análisis, siguiendo las fases de codificación abierta, memos analíticos, codificación axial y selectiva. Este rigor metodológico, sustentado en los criterios de cientificidad (credibilidad, transferibilidad, dependabilidad), asegura que la teoría emergente sobre la cultura PIAR esté sólidamente fundamentada en la realidad experimentada por los actores.

El capítulo IV se centra en el análisis e interpretación de los resultados obtenidos en el proceso investigativo, abordando de manera sistemática las percepciones, actitudes y prácticas de los actores educativos en torno al Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). En un primer momento, se examina la utilidad atribuida al PIAR, su efectividad en la atención a las necesidades educativas y los beneficios percibidos, así como las actitudes de docentes, directivos y otros actores frente a su aplicación e integración en la cultura organizacional. Posteriormente, se profundiza en las prácticas

pedagógicas relacionadas con la elaboración, implementación y acompañamiento institucional del PIAR, destacando el uso de adaptaciones, ajustes razonables y la valoración del proceso en su conjunto. Cada apartado articula hallazgos clave con el marco teórico, identificando convergencias, tensiones y aportes, lo cual permite generar síntesis y teorías emergentes. Así mismo ofrece mapas conceptuales que sintetizan los hallazgos de los objetivos planteados, y resalta al PIAR como un agente de transformación cultural dentro del ámbito educativo.

Finalmente, en el último capítulo se presenta la discusión y construcción teórica derivada de los hallazgos, ofreciendo una síntesis integral que articula los resultados con el marco conceptual y los objetivos de la investigación. En primera instancia, se consolidan los hallazgos en categorías y subcategorías, lo cual permite la formulación de una teoría sustantiva sobre el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como estrategia para la atención de estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Posteriormente, se desarrolla un modelo procesual que explica de manera dinámica las etapas, dimensiones y factores que inciden en la implementación del PIAR, reconociendo tanto los elementos facilitadores como los obstáculos presentes en el contexto escolar. Asimismo, se examinan las condiciones de sostenibilidad de dicho modelo, proponiendo indicadores de evaluación y tipologías de cultura inclusiva que orientan su consolidación en las instituciones educativas. Finalmente, el capítulo ofrece un conjunto de conclusiones que sintetizan los aprendizajes más relevantes de la investigación, aportando una mirada crítica y propositiva sobre los alcances del PIAR y su potencial transformador en la construcción de comunidades educativas más inclusivas y equitativas.

SECCIÓN I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto de la situación de estudio

La educación es un derecho fundamental, según la constitución política de Colombia de 1991 en su artículo 67 establece que la educación es un derecho de todas las personas y por lo tanto el Estado, la sociedad y las familias son responsables de su cumplimiento y vigilancia. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 46, establece el marco normativo para la integración al servicio educativo de la población con discapacidad y talentos excepcionales. Textualmente, la norma prescribe que: 'La educación para personas con limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales, es parte integrante del servicio público educativo.' Este mandato implica una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad y las familias para su cumplimiento, y exige a las instituciones educativas organizar e implementar acciones pedagógicas y terapéuticas que aseguren la integración académica y social de los estudiantes.

A nivel global, el compromiso con la inclusión se ha fortalecido significativamente. La Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su búsqueda por garantizar y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, estableció en 2006 la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Este instrumento internacional es fundamental porque fija principios y mecanismos que buscan fomentar una vida digna y plena para las personas con discapacidad en todo el mundo. Colombia ratificó esta Convención en 2009 mediante la Ley 1346, lo que reafirmó el compromiso estatal con la implementación de políticas inclusivas en todos los ámbitos, incluyendo el educativo.

Para que este marco de derechos y compromisos internacionales trascienda la mera declaración de intenciones y genere un impacto real, es indispensable la transformación de sus principios en acciones pedagógicas concretas. En este sentido, la inclusión educativa no se limita al acceso físico o normativo de los estudiantes con discapacidad al sistema (Echeita y Ainscow, 2011), sino que demanda una revisión crítica y profunda de las prácticas docentes, la flexibilización curricular y la creación de culturas escolares que valoren la diversidad como un recurso intrínseco al aprendizaje (Booth y Ainscow, 2011/2015). Es en esta necesidad de transformación pedagógica profunda donde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1978) ofrece una lente invaluable. Desde su perspectiva, el aprendizaje y el desarrollo humano son procesos inherentemente sociales, mediados por herramientas culturales y lingüísticas dentro de una Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Esto implica que la inclusión efectiva no se logra solo por la existencia de mandatos normativos, sino por la creación activa de entornos educativos donde la diversidad se valora como un recurso intrínseco que enriquece la interacción y el aprendizaje colectivo. Por consiguiente, la escuela debe erigirse como un espacio que promueva ambientes de aprendizaje flexibles, colaborativos y verdaderamente centrados en las necesidades individuales y las potencialidades de cada estudiante con discapacidad (Castro, 2019). La inclusión educativa ha emergido en las últimas décadas no solo como una tendencia, sino como un imperativo ético y pedagógico en constante crecimiento, especialmente en relación con los estudiantes con discapacidad. Ellos requieren no solo el respaldo legal, sino también estrategias didácticas y enfoques pedagógicos diseñados desde una perspectiva de derechos humanos, equidad y participación activa.

Posterior a ello, en las últimas décadas, la inclusión educativa ha emergido como una tendencia pedagógica y social imparable, especialmente en el contexto de estudiantes con discapacidad. Más allá del reconocimiento normativo, se observa un compromiso creciente por parte de instituciones educativas y sistemas escolares para adoptar prácticas inclusivas que garanticen la igualdad de oportunidades y la plena

participación de todos los estudiantes. En particular, la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en el entorno educativo ha ganado un reconocimiento significativo, lo que subraya la imperante necesidad de adaptar los métodos de enseñanza, flexibilizar los currículos y transformar los entornos escolares para satisfacer sus diversas necesidades y potenciar su desarrollo integral.

Esta adopción de prácticas inclusivas en la educación no es solo un reflejo de un compromiso con la justicia social y los derechos humanos, sino una manifestación de la evolución pedagógica que busca construir sociedades más equitativas y justas (Organización de las Naciones Unidas, 2023). Este enfoque promueve no solo el acceso, sino también la creación de un entorno educativo que sea adaptable y receptivo a las necesidades individuales de cada estudiante, especialmente aquellos con discapacidad intelectual, alineándose con principios de una pedagogía centrada en la diversidad y el potencial de cada individuo (Booth y Ainscow, 2011/2015; Echeita y Ainscow, 2011).

Las organizaciones internacionales, como las Naciones Unidas y la UNESCO, han jugado un papel crucial en la promoción de la inclusión educativa como un valor fundamental, impulsando una conciencia global sobre la necesidad de transformar los sistemas educativos. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), especialmente el ODS 4, enfatizan la urgencia de garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y de promover oportunidades de aprendizaje para todos. Este objetivo subraya la relevancia de prácticas educativas inclusivas que aseguren que los estudiantes con discapacidad reciban el apoyo pedagógico y contextual necesario para participar plenamente en el proceso educativo y alcanzar sus metas académicas (ONU, 2023).

Es en este marco de creciente conciencia y movilización social, que va más allá de la mera legislación, donde se asienta la esencia de una pedagogía inclusiva. La adopción de instrumentos internacionales, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) formalmente ratificada por Colombia en 2009, representa el compromiso de los estados no solo con la garantía de derechos, sino con la transformación profunda de las estructuras educativas y las prácticas que promuevan la igualdad y la participación plena de las personas con discapacidad en todos los

aspectos de la vida. Esta transformación no es un asunto exclusivamente normativo, sino un desafío pedagógico y social que busca reconfigurar las interacciones, los saberes y los entornos de aprendizaje para que la inclusión sea una realidad vivida y no solo un ideal legal.

En este marco de compromiso con una educación inclusiva efectiva, el estado colombiano ha desarrollado políticas que buscan materializar estos principios en la práctica, siendo el Decreto 1421 de 2017 un hito clave al establecer directrices e instrumentos para la atención educativa a la población con discapacidad. Uno de los mandatos más significativos en este decreto es el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR). Más allá de su definición normativa, el PIAR se concibe como una herramienta pedagógica fundamental, diseñada para asegurar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Se fundamenta en una valoración pedagógica y social, y abarca los apoyos y ajustes necesarios curriculares, de infraestructura y otros para garantizar el aprendizaje, la participación, la permanencia y la promoción de los estudiantes.

En este contexto, los PIAR emergen como instrumentos pedagógicos esenciales no solo por su obligatoriedad, sino por su potencial para asegurar la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual en el proceso educativo y el logro de sus metas académicas. Estos planes, tal como resaltan Booth y Ainscow (2011/2015), no son meras adaptaciones curriculares, sino que representan la materialización de una planificación educativa personalizada que busca responder a las necesidades específicas de cada estudiante. Al permitir identificar barreras y proponer apoyos individualizados, el PIAR funciona como un mediador clave que garantiza que el entorno educativo se adapte al estudiante, y no a la inversa, promoviendo así un ambiente de equidad y oportunidades para todos y potenciando su Zona de Desarrollo Próximo, tal como propone Vygotsky. La implementación de este tipo de planificación detallada es fundamental, ya que contribuye de manera directa al desarrollo de un aprendizaje significativo y a una participación verdaderamente inclusiva en las escuelas.

La UNESCO (2009) subraya la importancia de garantizar la inclusión educativa desde las primeras etapas, promoviendo el acceso equitativo a la educación para todos los niños. Particularmente, los estudiantes con discapacidad intelectual presentan limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y el comportamiento adaptativo, lo que incide en su capacidad para aprender y desarrollarse. Esta discapacidad se caracteriza por tener limitaciones en el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas. En esta línea, Schalock (2009) enfatizan la necesidad de establecer sistemas de apoyo adecuados para favorecer el aprendizaje y la inclusión de estos estudiantes.

Con este propósito, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) se implementa como una herramienta pedagógica clave cuya finalidad es promover un mayor nivel de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este plan contempla la creación de entornos educativos flexibles y adaptados a las necesidades particulares de cada estudiante, buscando apoyar su progreso académico, así como su integración emocional y social dentro de la comunidad educativa. La implementación efectiva de un PIAR requiere no solo su formulación, sino también el despliegue de estrategias pedagógicas adecuadas que garanticen una aplicación exitosa, entendida esta como la efectividad con la que se ejecuta la intervención para lograr los resultados esperados. De igual forma, Osorio (2016) sostiene que el desarrollo profesional continuo de los docentes es un elemento esencial para asegurar la correcta aplicación de estas estrategias educativas, contribuyendo directamente a la mejora del aprendizaje y la participación activa de los estudiantes.

En cuanto a la realidad educativa, se identifican dos aspectos fundamentales que evidencian la persistente brecha entre el ideal pedagógico de la inclusión fundamentado en la teoría sociocultural y la práctica en las aulas. En primer lugar, la inclusión educativa está respaldada por políticas y programas que promueven la integración de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo general. Sin embargo, aunque estos marcos establecen principios de equidad, accesibilidad y participación, su aplicación en los contextos escolares presenta grandes limitaciones. Esto se debe a la falta de

mecanismos pedagógicos concretos que orienten a las instituciones en su implementación efectiva, así como a la ausencia de estrategias sistemáticas de seguimiento y evaluación que trasciendan lo meramente administrativo y se centren en el proceso de aprendizaje y desarrollo. Esto ha generado que, en muchos casos, la inclusión se mantenga en un plano declarativo sin traducirse en prácticas pedagógicas verdaderamente efectivas. Como señalan Echeita y Ainscow (2011), la inclusión no se logra solo con legislación, sino con un compromiso institucional que transforme la cultura escolar, las prácticas pedagógicas y la estructura organizativa de los centros educativos.

Por otra parte, se reconocen las capacidades y necesidades particulares de los estudiantes con discapacidad intelectual, las cuales se determinan a través de evaluaciones psicopedagógicas basadas en informes académicos y valoraciones pedagógicas. No obstante, estas evaluaciones no siempre se traducen en planes educativos personalizados ni en acciones concretas dentro del aula. En este sentido, la implementación de ajustes razonables sigue enfrentando obstáculos importantes, especialmente para esta población. Según el Ministerio de Educación Nacional (2021), a pesar de los avances, las instituciones educativas aún presentan dificultades para garantizar una inclusión efectiva, debido principalmente a la falta de recursos didácticos y tecnológicos apropiados, la escasa formación del personal docente en metodologías inclusivas y la limitada infraestructura de apoyo pedagógico. De este modo, se hace evidente la necesidad de un modelo educativo más flexible y contextualizado, que permita responder a la diversidad del estudiantado y brinde herramientas pedagógicas adecuadas para diseñar e implementar ajustes razonables que favorezcan el aprendizaje y la participación activa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

A pesar del robusto marco teórico y pedagógico que sustenta la inclusión educativa, la realidad de su implementación en los contextos educativos colombianos revela desafíos significativos que configuran el problema central de esta investigación. Si bien la inclusión educativa está representada por la existencia de políticas y programas nacionales e internacionales que fomentan la integración de estudiantes con discapacidades en el sistema educativo general, la traslación efectiva de este ideal a la

práctica pedagógica en el aula aún presenta barreras considerables. Esta situación es particularmente crítica para los estudiantes con discapacidad intelectual, quienes requieren adaptaciones pedagógicas y didácticas específicas para garantizar su acceso a una educación de calidad. En relación con esta realidad, la implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en Colombia, particularmente en la educación primaria, sigue enfrentando desafíos significativos. Investigaciones previas respaldan la hipótesis de que estas debilidades se manifiestan en un bajo número de PIAR aplicados exitosamente o en su falta de seguimiento, lo que a su vez se asocia con bajos niveles de aprendizaje y participación entre los estudiantes con discapacidad intelectual (Lizarazo, 2023).

Análisis de la práctica educativa en el aula, así como reportes sobre interacciones con el personal educativo, apuntan a que algunos estudiantes con discapacidad intelectual muestran un progreso limitado o nulo en su aprendizaje, mostrándose a menudo desmotivados y con baja participación en las actividades escolares, en comparación con sus compañeros. Esta aparente falta de avance y participación podría atribuirse, como lo sugiere Suárez (2019) en el contexto venezolano, a la ausencia o inadecuación de los ajustes razonables necesarios para satisfacer sus necesidades individuales. Informes y testimonios iniciales de diversos actores educativos como los referenciados por Mora (2022) tienden a corroborar estas apreciaciones, destacando la importancia crítica de implementar PIAR personalizados para mejorar el acceso al aprendizaje y la participación de los estudiantes con discapacidad intelectual.

En esta línea, la tesis doctoral de Altumayhi (2023) ofrece una visión profunda sobre la implementación de los ajustes razonables. Su estudio cualitativo encontró que, si bien una comunicación abierta y el compromiso institucional son cruciales para la colaboración efectiva en la planificación de los PIAR, persisten desafíos significativos. Entre estos se destacan la falta de tiempo de los docentes, las cargas administrativas y las limitaciones de recursos, los cuales actúan como obstáculos sustanciales para una colaboración efectiva entre familia y escuela. Altumayhi subraya la importancia de la formación continua docente y la necesidad de un ambiente inclusivo que fomente la

participación activa de las familias, hallazgos que resuenan con las barreras identificadas en el contexto colombiano y la necesidad de fortalecer la "Cultura PIAR".

Complementando esta perspectiva internacional con hallazgos nacionales, la tesis doctoral de Cuervo (2025), refuerza la necesidad de fortalecer la educación inclusiva desde la práctica docente. Esta investigación, con un enfoque cualitativo y teoría fundamentada, encontró que, si bien la educación inclusiva requiere formación docente especializada, apoyo emocional y estrategias adaptativas, la efectividad de estas prácticas se ve limitada por la falta de recursos, la escasa capacitación y la rigidez normativa. Cuervo enfatiza la necesidad de una mayor articulación entre normativas, recursos y formación docente para consolidar entornos de aprendizaje equitativos y accesibles. Su trabajo construye constructos teóricos sobre los fundamentos, estrategias y el rol del docente en la inclusión, validando así la urgencia de investigar la "Cultura PIAR" en el contexto colombiano para lograr una enseñanza flexible y contextualizada que favorezca el desarrollo de todos los estudiantes.

Este panorama de desafíos no es una afirmación concluyente, sino que proporciona los indicios que delimitan la manifestación del problema y justifican la necesidad de una investigación empírica profunda para comprender las causas subyacentes. Las barreras en la implementación de los PIAR, a nivel local y nacional, pueden atribuirse a diversas causas, tal como lo señalan consistentemente la literatura especializada y organismos oficiales. En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2021) indica que, a pesar de los avances, las instituciones educativas aún confrontan limitaciones que obstaculizan la aplicación efectiva de los ajustes, principalmente debido a la insuficiencia de recursos y la escasez de personal capacitado. Esta carencia, como lo identificó Lizarazo (2023) en Casanare, Colombia, se evidencia en la posible falta de programas de formación continua en educación inclusiva, esenciales para dotar a los docentes de las herramientas y conocimientos necesarios. Además, las instituciones pueden enfrentar recursos materiales y humanos insuficientes, lo cual dificultaría el apoyo a los estudiantes con discapacidad intelectual, manifestándose en escasez de materiales didácticos adaptados o personal

especializado. Estos hallazgos son consistentes con lo planteado por Mohammed Altumayhi (2023), quien en su tesis doctoral en el Reino Unido destacó la incidencia de la falta de tiempo de los docentes, las cargas administrativas y las limitaciones de recursos como obstáculos para la colaboración y la implementación efectiva de ajustes razonables.

Otra causa significativa podría ser una deficiencia en la planificación y evaluación pedagógica de los PIAR. La falta de una planificación y evaluación sistemática de estos planes podría resultar en intervenciones ineficaces, lo que se reflejaría en la ausencia de procedimientos estandarizados para su seguimiento y mejora. Estos hallazgos son consistentes con lo planteado por Mora (2022), quien evidenció que, incluso en la educación superior, las políticas institucionales sobre inclusión no se traducen plenamente en la práctica pedagógica efectiva, generando una brecha entre el ideal normativo y lo aplicado. Finalmente, las actitudes y creencias negativas hacia la inclusión educativa también podrían jugar un papel crucial. Tanto el personal educativo como los estudiantes podrían tener percepciones negativas o falta de conciencia sobre la importancia de la inclusión, lo cual podría obstaculizar la implementación de ajustes razonables, tal como lo sugiere la tesis doctoral de Cuervo (2025) al identificar la rigidez de ciertas prácticas y la necesidad de mayor articulación y sensibilización. Esta situación resalta la posible necesidad de un cambio cultural y de sensibilización dentro de las instituciones.

Esta discrepancia persistente entre el ideal teórico-pedagógico y la práctica en la implementación de los PIAR, sumada a los desafíos planteados y los indicios observados, todos ellos corroborados por estudios como los de Lizarazo (2023), Suárez (2023), Mora (2023), Altumayhi (2023) y Cuervo (2025), no solo evidencia la necesidad imperante de fortalecer las estrategias para una inclusión real y eficaz, sino que también subraya la ausencia de un enfoque integral que articule y sistematice las percepciones, prácticas y barreras en torno al PIAR en la educación primaria. Es precisamente la comprensión profunda de esta dinámica, desde la experiencia de los actores clave, lo que permitirá avanzar en la construcción de una perspectiva unificada. Por tanto, este

panorama problemático fundamenta y racionaliza la necesidad de generar una comprensión teórica y situada que integre estos elementos, destacando la 'Cultura PIAR' como una necesidad fundamental para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en educación primaria, concebida como un constructo que permite analizar la mediación sociocultural del aprendizaje.

En cuanto al concepto de cultura, la Real Academia Española (2024) la define como el "conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.". Esta definición es fundamental para comprender la cultura como un elemento distintivo que diferencia a un grupo social de otro con base en sus comportamientos, valores, prácticas y formas de relación. En el ámbito de las organizaciones, autores como Schein (2010), pionero en el estudio de la cultura organizacional, la conceptualizan como un patrón de supuestos básicos compartidos que un grupo aprende a medida que resuelve sus problemas de adaptación externa e integración interna. Este patrón, al funcionar eficazmente, se considera válido y se transmite a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con dichos desafíos.

Trasladando esta comprensión al contexto educativo, la 'Cultura PIAR' se presenta como un constructo emergente y una necesidad fundamental para la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad intelectual en educación primaria. Esta no se limita a la aplicación técnica de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR como instrumento), sino que abarca una visión integral que comprende el entramado de valores compartidos, creencias institucionales, actitudes docentes y directivas, y prácticas pedagógicas cotidianas que permean el ambiente educativo. Es esta cultura la que, en última instancia, impulsa o restringe la efectiva conceptualización, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de los PIAR. La consolidación de esta cultura implica la participación activa y el compromiso ético y profesional de todos los miembros de la comunidad educativa, incluyendo docentes, familias y la comunidad en general, para garantizar una inclusión educativa genuina.

Sin embargo, hasta el momento, esta 'Cultura PIAR' no se ha consolidado plenamente en las instituciones educativas, lo cual contribuye a la persistencia de prácticas pedagógicas tradicionales que no garantizan la equidad en el acceso, la participación ni el aprendizaje de todos los estudiantes (Lizarazo, 2023). Está limitada apropiación se debe, en parte, a la escasa sensibilización del personal docente, a la resistencia al cambio institucional y a la falta de formación continua en educación inclusiva. Como lo señala Suárez (2019), la inclusión no depende únicamente de marcos normativos, sino de la transformación profunda de las creencias, actitudes y prácticas pedagógicas de los actores educativos, lo cual resalta la relevancia de una "Cultura PIAR".

A partir de testimonios y percepciones recogidas en investigaciones recientes (Altumayhi, 2023; Cuervo, 2025; Mora, 2023), se evidencia una necesidad urgente de generar procesos de reflexión institucional que promuevan una cultura inclusiva basada en la comprensión de la diversidad, la corresponsabilidad y el compromiso pedagógico. Esta transformación cultural y pedagógica es clave para la implementación efectiva de los PIAR, ya que no basta con que estén diseñados: deben ser conocidos, aplicados, monitoreados y mejorados en función de las necesidades reales del estudiante. Esta discrepancia persistente entre el ideal teórico-pedagógico y la práctica en la implementación de los PIAR subraya la ausencia de un enfoque integral que articule y sistematice las percepciones, prácticas y barreras en torno al PIAR en la educación primaria. Es precisamente la comprensión profunda de esta dinámica, desde la experiencia de los actores clave, lo que permitirá avanzar en la construcción de una perspectiva unificada.

Por tanto, este panorama problemático fundamenta y racionaliza la necesidad de explorar y comprender la 'Cultura PIAR' como un concepto central para la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad intelectual en educación primaria. Esta investigación, más allá de la descripción de los PIAR como herramienta, se adentra en el fenómeno de la cultura institucional que los soporta o los limita, buscando identificar sus elementos constitutivos y las dinámicas que la configuran.

El estudio no busca desarrollar una teoría en el sentido formal de una gran proposición universal, sino contribuir a la construcción de un marco conceptual robusto sobre la 'Cultura PIAR'. Este marco busca establecer los principios, fundamentos y elementos esenciales para la consolidación de esta cultura en las instituciones educativas. Se enfocará en la comprensión de cómo las interacciones sociales, las creencias individuales y colectivas, así como las prácticas pedagógicas, pueden transformarse para favorecer la inclusión plena de los estudiantes con discapacidad intelectual, trascendiendo el cumplimiento meramente normativo de los PIAR para comprender cómo estos principios se arraigan y viven en la realidad escolar, concibiéndola como un proceso de mediación sociocultural del aprendizaje.

Interrogantes de investigación

La pregunta de investigación formulada para esta tesis es: "¿De qué manera se experimenta el PIAR desde las voces de los actores educativos a nivel de educación primaria en Colombia?" Esta pregunta busca explorar la comprensión y las percepciones que los actores educativos tienen sobre el PIAR de manera que se pueda establecer como una cultura organizacional, que tenga aplicación en el contexto educativo de la educación primaria. Para sistematizar esta pregunta se plantean las siguientes: ¿Cuáles son las actitudes y creencias de los actores educativos respecto del PIAR en educación primaria? Esta parte de la investigación busca describir los pensamientos, percepciones y valoraciones de los actores educativos (docentes, directivos, estudiantes y familias) frente a la implementación del PIAR, identificando patrones comunes y divergencias en sus perspectivas.

¿De qué manera se aplican los planes individuales de ajustes razonables (PIAR) en la educación primaria? Esta sección pretende comprender los procesos de diseño, implementación y evaluación de los PIAR, considerando los factores internos y externos que inciden en la forma en que se desarrollan y los desafíos que enfrentan los actores educativos para su ejecución efectiva.

¿Qué elementos deben considerarse para construir una teoría que sustente la cultura PIAR en la educación primaria? Finalmente, se busca identificar los componentes esenciales que permitan proponer una teoría que sustente la cultura PIAR, con base en las orientaciones proporcionadas por los actores educativos, generando lineamientos para la aplicación efectiva de los PIAR en la educación primaria y promoviendo una práctica educativa más inclusiva y equitativa.

Objetivos de la investigación

Objetivo general

Generar una teoría que destaque el PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) como una cultura organizacional para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en educación primaria.

Objetivos específicos

Identificar las experiencias de los actores educativos clave, como docentes, directivos y padres sobre el PIAR en el contexto de la educación primaria inclusiva.

Interpretar, desde la experiencia docente, las prácticas pedagógicas utilizadas en la implementación del PIAR en estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria.

Construir una teoría que permita el establecimiento del PIAR como una cultura organizacional para garantizar una educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel primario.

Justificación de la investigación

La inclusión educativa es un principio fundamental en los sistemas educativos contemporáneos, especialmente para estudiantes con discapacidad intelectual. En este

contexto, los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) juegan un papel crucial en la creación de un entorno educativo que permita la participación efectiva y equitativa de todos los estudiantes. Sin embargo, a pesar de los avances normativos y pedagógicos, la implementación de los PIAR en la educación primaria aún enfrenta desafíos significativos. La falta de una Cultura PIAR arraigada y comprendida de manera integral por todos los actores educativos contribuye a una aplicación inconsistente y, en ocasiones, ineficaz de estos planes.

El propósito de esta tesis es generar un constructo teórico que destaque el PIAR como cultura organizacional para la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad intelectual en educación primaria. A través de esta investigación, se busca contribuir al entendimiento profundo de las percepciones y actitudes de los docentes y demás actores educativos sobre los PIAR, así como de las prácticas que se implementan en las aulas. De esta manera, se propone la creación de un marco teórico que no solo resalte la importancia de los PIAR, sino que también ofrezca una guía conceptual para su integración efectiva en los entornos escolares.

La investigación aborda tres dimensiones clave: la identificación de las percepciones y actitudes de los actores educativos, el análisis de las prácticas pedagógicas utilizadas en la implementación de los PIAR, y la construcción de una teoría que promueva una Cultura PIAR sólida y efectiva en la educación primaria. Al hacerlo, se busca generar un cambio en la manera en que los PIAR son entendidos, aplicados y evaluados, proporcionando una base sólida para políticas educativas que favorezcan la inclusión real de estudiantes con discapacidad intelectual,

La importancia de esta investigación radica en que la falta de una Cultura organizacional sustentada en el PIAR, bien definida que pueda mitigar la exclusión educativa de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo cual va en contra de los principios de igualdad de oportunidades y equidad. Al desarrollar una teoría que promueva la integración efectiva de estudiantes con necesidades especiales, de manera tal que los PIAR se constituyan en una herramienta clave para transformar los espacios

educativos en lugares verdaderamente inclusivos, respetuosos de la diversidad y comprometidos con el desarrollo integral de todos los estudiantes.

A nivel teórico, la realización de este proyecto es importante porque contribuye a profundizar y ampliar el entendimiento de la educación inclusiva, especialmente en el contexto de los estudiantes con discapacidad intelectual. La teoría de la educación inclusiva y el modelo social de la discapacidad nos permite ver que las barreras para el aprendizaje no se encuentran en los estudiantes con discapacidad, sino en las estructuras, prácticas y actitudes del sistema educativo que no se adaptan a sus necesidades.

Este proyecto es crucial porque propone una reflexión sobre la importancia de integrar una Cultura PIAR en las escuelas, un enfoque que no solo se centra en aplicar ajustes razonables de manera técnica, sino también en cambiar la forma en que se percibe y se organiza la educación. Al ofrecer una perspectiva teórica que abarca los aspectos normativos, pedagógicos y sociales, este proyecto ayuda a construir un marco de referencia para una inclusión educativa más efectiva, que promueva la equidad y el respeto por la diversidad desde una base sólida.

Además, este trabajo doctoral trasciende la mera descripción de los ajustes razonables, aportando un constructo teórico original: el PIAR como cultura organizacional. Este nuevo enfoque conceptual enriquece el cuerpo académico al permitir una comprensión más profunda sobre cómo la interiorización de los principios del PIAR, más allá de su formalidad documental, se convierte en un pilar fundamental para la personalización de los aprendizajes y la efectiva adaptación de los entornos educativos, garantizando así una inclusión genuina de estudiantes con discapacidad intelectual en educación primaria. De esta manera, la tesis no solo identifica la necesidad de aplicar el PIAR, sino que ofrece un marco para comprender su arraigo en las prácticas y creencias de los actores educativos, sentando las bases para futuras intervenciones y políticas educativas.

Metodológicamente, la investigación empleará un enfoque cualitativo que permita una exploración profunda de las percepciones y prácticas de los actores educativos clave. Se utilizarán entrevistas en profundidad, como técnicas de recolección de datos, lo que permitirá obtener información detallada y rica sobre cómo los docentes y directivos interpretan y aplican los PIAR. Este enfoque cualitativo es apropiado para comprender las actitudes, experiencias y retos relacionados con la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria, proporcionando una base sólida para la construcción teórica que se busca desarrollar. Desde una perspectiva práctica, este proyecto tiene un impacto directo en la mejora de las prácticas pedagógicas y organizativas en las instituciones educativas. Al proponer un constructo teórico sobre la Cultura PIAR, que se constituya en referente de las acciones a seguir en la implementación efectiva de los ajustes razonables, contribuyendo al fortalecimiento de entornos inclusivos en las aulas de primaria.

Además, la generación de un constructo teórico sobre el PIAR como cultura organizacional dotará a docentes, directivos y otros actores educativos de un marco conceptual innovador y práctico para reflexionar críticamente sobre sus propias prácticas inclusivas. Este marco les permitirá identificar áreas de mejora sistémicas, no solo individuales, y diseñar intervenciones concretas que promuevan la equidad y la plena participación de estudiantes con discapacidad intelectual. Este trabajo no solo servirá como una referencia fundamental para el diseño de programas de formación docente y el desarrollo de políticas educativas más pertinentes y efectivas en el ámbito colombiano, sino que su propuesta teórica tiene el potencial de trascender fronteras. Al ofrecer una comprensión profunda y aplicable de cómo los PIAR pueden arraigarse en la cultura institucional, esta investigación contribuirá al avance de la educación inclusiva a nivel global, facilitando la implementación coherente de los ajustes razonables más allá de su carácter meramente normativo y administrativo.

Este proyecto se inscribe formalmente dentro del núcleo de investigación: Educación, Cultura y Cambio (NIEDUCA) y, de manera específica, en la línea de investigación: Innovaciones, Evaluación y Cambio; esta línea no solo se centra en la

mejora coyuntural de los procesos, sino que persigue una visión trascendental orientada a la transformación profunda de los paradigmas educativos y la redefinición de la cultura escolar, por consiguiente, el presente estudio se alinea perfectamente con ese enfoque al generar un conocimiento que va más allá de la simple aplicación de una herramienta como el PIAR, buscando incidir en la cultura organizacional de las instituciones educativas.

La contribución fundamental radica en la ampliación del corpus teórico y práctico, al proporcionar herramientas concretas para la integración efectiva de los PIAR en los sistemas educativos, con un enfoque particular en la educación primaria, sentando así las bases para un cambio sostenible que promueva entornos escolares genuinamente más inclusivos y acogedores. El impacto, de este modo, se proyecta a largo plazo, pues se espera que las innovaciones evaluadas se conviertan en prácticas permanentes y redefinan el concepto de calidad educativa desde una perspectiva de equidad.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

El presente proyecto de tesis, se fundamenta en la necesidad de generar una teoría que destaque la importancia de la Cultura PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) como una necesidad fundamental para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria. Para ello, es esencial considerar investigaciones previas que aborden tanto los avances como los desafíos en la formación docente, las prácticas pedagógicas inclusivas y la generación de entornos educativos equitativos. Para sustentar este trabajo, se presentan dos antecedentes clave, uno de carácter internacional y otro nacional, que proporcionan un marco teórico y práctico sobre los desafíos y avances en la implementación de prácticas inclusivas y la formación docente. Estos antecedentes destacan la relevancia de los PIAR en la educación inclusiva y la necesidad de un enfoque pedagógico adaptado a las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual, lo que valida y enriquece la importancia de este estudio.

Antecedentes internacionales

Diversas investigaciones a nivel internacional han explorado la inclusión educativa y los ajustes razonables, ofreciendo perspectivas cruciales para comprender la problemática actual. En este sentido, Suárez (2019) en su tesis doctoral titulada: "Constructo teórico sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria" analizó el proceso de inclusión educativa en Venezuela, enfatizando que, aunque las legislaciones nacionales promueven el derecho a la educación sin discriminación, su aplicación

efectiva en estudiantes con discapacidad enfrenta diversas barreras. La investigación, de enfoque cualitativo con perspectiva fenomenológica y sustentada en la teoría fundamentada, tuvo como propósito generar un constructo teórico basado en las creencias de docentes, estudiantes y familias sobre la inclusión de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación primaria. El estudio se llevó a cabo en la E.B. "Santa Bárbara", en el estado Zulia, con la participación de 13 informantes clave, incluyendo docentes, estudiantes (tres de ellos con discapacidad) y familias.

A través de entrevistas en profundidad y análisis de datos conforme a la teoría fundamentada, se identificó que la inclusión efectiva requiere formación docente especializada, estrategias de trabajo cooperativo y la eliminación de barreras que dificultan la integración de estos estudiantes en entornos comunes. Como resultado, se propusieron tres dimensiones clave para fortalecer la educación inclusiva: normativas educativas, modelos de atención y factores de control que faciliten la implementación de prácticas inclusivas. Este estudio aporta a la investigación sobre la Cultura PIAR en educación primaria, ya que pone en evidencia que la legislación, por sí sola, no garantiza la inclusión efectiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

Los hallazgos refuerzan la importancia de la formación docente y la colaboración entre actores educativos como elementos fundamentales para la consolidación de un entorno escolar verdaderamente inclusivo. Además, destaca la necesidad de modelos pedagógicos y estrategias adaptadas a la diversidad, alineándose con la premisa de que la inclusión debe ir más allá del marco normativo para concretarse en prácticas educativas transformadoras. Profundizando en los mecanismos de implementación de los ajustes razonables, la tesis doctoral de Mohammed Altumayhi (2023), titulada "Agency in family-school collaborations aimed at planning reasonable adjustments for students with intellectual disability in high schools", investigó la dinámica de colaboración entre familias y escuelas en el Reino Unido para planificar los ajustes razonables (PIAR) para estudiantes con discapacidad intelectual en la educación secundaria.

Este estudio cualitativo, basado en un enfoque de estudio de caso, empleó entrevistas semi-estructuradas a 12 familias de estudiantes con discapacidad intelectual y 13 miembros del personal educativo (docentes, coordinadores de inclusión y personal de apoyo) en escuelas públicas. Los hallazgos de Altumayhi revelaron que una comunicación abierta y regular entre familias y escuelas es crucial para la implementación efectiva de los ajustes razonables, observándose una mayor satisfacción familiar cuando había una participación activa en la planificación del PIAR. Sin embargo, el estudio también identificó desigualdades en la participación familiar y barreras significativas como la falta de tiempo de los docentes, las cargas administrativas y las limitaciones de recursos. Como factores facilitadores, se señalaron la sensibilización docente y el compromiso institucional.

La tesis concluye que la colaboración entre familias y escuelas es esencial para el éxito de los ajustes razonables y la participación estudiantil, recomendando la creación de ambientes inclusivos, el acceso a información para las familias y la formación continua de los docentes. Esta investigación es altamente pertinente para el estudio de la Cultura PIAR en educación primaria, ya que aborda directamente los mecanismos de implementación de los ajustes razonables y las barreras prácticas que enfrentan los actores educativos. Sus hallazgos sobre la importancia de la colaboración, la necesidad de recursos y la formación docente, junto con los desafíos administrativos, ofrecen un valioso respaldo internacional a la problemática de cómo la cultura institucional impacta la efectividad de los PIAR y la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

Antecedentes nacionales

En el contexto colombiano, múltiples investigaciones han examinado los desafíos y avances en la educación inclusiva, proporcionando un panorama crucial para este estudio. Así, Lizarazo (2023), en su tesis doctoral titulada: "Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia", desarrollada en el Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tuvo como escenario el Colegio Luis Hernández Vargas del departamento de Casanare Colombia, tomando

como informantes a 6 actores educativos, entre ellos, docentes con función directiva, docentes de aula y especialista, así como a una madre de familia. Metodológicamente, adoptó un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo y método fenomenológico, seleccionando como instrumentos para la recolección de información la entrevista y la observación. A partir de entrevistas realizadas a docentes, directivos y padres de familia, se analizaron las experiencias en la implementación de estrategias inclusivas.

Los hallazgos evidencian avances en la construcción de entornos escolares basados en el respeto y la empatía, resaltando el papel de la comunidad educativa en la promoción de la inclusión. No obstante, también se identificaron desafíos significativos, tales como la escasez de recursos, la falta de formación docente adecuada y la necesidad de una mejor articulación entre instituciones. Estos hallazgos reflejan las barreras que aún existen para garantizar una educación inclusiva de calidad en Colombia. Este antecedente resulta pertinente para el presente proyecto, ya que subraya la importancia de la implementación de estrategias como los PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables), que podrían contribuir a superar algunas de estas limitaciones, garantizando la equidad y el acceso a una educación de calidad para los estudiantes con discapacidad intelectual.

Además, resalta la necesidad de integrar una Cultura PIAR en las instituciones educativas como un eje fundamental para lograr una verdadera inclusión, adaptada a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual. Por su parte, Mora (2022) abordó la inclusión en la educación superior de personas con discapacidad, centrándose en la praxis docente dentro del programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, sede Cúcuta, en el departamento de Norte de Santander, Colombia. La investigación, de carácter cualitativo y sustentado en el paradigma interpretativo con enfoque etnográfico, permitió identificar los términos de referencia de la educación inclusiva en el currículo institucional y analizar la postura docente frente a la inclusión de estudiantes con discapacidad. Los hallazgos evidenciaron la existencia de un currículo inclusivo basado en una política de calidad y atención a estudiantes en situación de discapacidad; sin embargo, su implementación no es plena en la realidad universitaria.

Se detectaron deficiencias en las prácticas pedagógicas y curriculares para la promoción de la diversidad, lo que genera una brecha entre las disposiciones institucionales y su aplicación efectiva en el aula. A partir de estos resultados, se propuso una aproximación teórica para la transformación de las prácticas docentes hacia un modelo educativo más inclusivo, considerando aspectos epistemológicos, pedagógicos y didácticos. Esta propuesta resalta la necesidad de fortalecer el reconocimiento y respeto a la diversidad, así como la formación de profesionales con un enfoque pertinente a las demandas del contexto y del mundo globalizado. Esta investigación resulta relevante para el estudio de la Cultura PIAR en educación primaria, ya que evidencia la necesidad de trascender las políticas institucionales y fortalecer las estrategias pedagógicas en la práctica docente para garantizar una inclusión efectiva.

Al igual que en la educación superior, en la educación primaria es fundamental que las adaptaciones curriculares y metodológicas sean aplicadas de manera coherente con las necesidades del estudiantado, especialmente en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual. Los hallazgos de Mora García refuerzan la importancia de consolidar una cultura escolar inclusiva basada en el reconocimiento de la diversidad, la equidad y la accesibilidad en todos los niveles educativos. Finalmente, la tesis doctoral de Cuervo (2025), titulada "Prácticas Pedagógicas para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Intelectual Congénita de Básica Secundaria", desarrollada en el Instituto Gabriel García Márquez de Floridablanca, Santander, tuvo como objetivo general generar constructos teóricos para fortalecer las prácticas pedagógicas inclusivas de los docentes con estudiantes con discapacidad intelectual congénita.

Metodológicamente, empleó un enfoque cualitativo bajo un paradigma interpretativo y el método de la teoría fundamentada, utilizando entrevistas semi-estructuradas con 3 informantes clave docentes. Los hallazgos de Cuervo evidenciaron que la educación inclusiva requiere formación docente especializada, apoyo emocional y profesional, así como estrategias adaptativas para atender la diversidad en el aula. Sin embargo, la efectividad de estas prácticas se ve limitada por la falta de recursos y la escasa capacitación. La tesis subraya la necesidad de una mayor articulación entre

normativas (marcos orientadores), recursos y formación docente para consolidar entornos de aprendizaje equitativos y accesibles, donde la enseñanza flexible y contextualizada favorezca la inclusión y el desarrollo de todos los estudiantes. Como resultado, se construyeron derivaciones teóricas sobre los fundamentos y enfoques de la educación inclusiva, las estrategias y dinámicas en la práctica docente, y el rol y las competencias del docente en la inclusión.

Este antecedente es de gran pertinencia para el estudio de la Cultura PIAR en educación primaria, al ser un estudio nacional que aborda directamente las prácticas pedagógicas y los desafíos de la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual desde la perspectiva docente. Los hallazgos de Cuervo refuerzan la importancia crítica de la formación continua y la disponibilidad de recursos para una implementación efectiva de los ajustes razonables, validando la necesidad de investigar un constructo como la Cultura PIAR que integre estos elementos para la transformación de las dinámicas escolares hacia una inclusión genuina.

Marco teórico

Con la finalidad de dar sustento teórico a la investigación, se plantean una serie de elementos teóricos que responden a las categorías de investigación, entre las cuales se encuentra la educación inclusiva, el Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), la discapacidad intelectual en el ámbito educativo y cultura inclusiva, en este sentido se hace una breve descripción de cada uno de ellos como punto de partida de acercamiento a la información teórica que servirá de respaldo al proceso de análisis e interpretación de la información y que posteriormente será ampliado según las necesidades que se presenten.

Educación inclusiva

La educación inclusiva constituye el pilar fundamental en la transformación de los sistemas escolares hacia entornos que garantizan el derecho de todos los estudiantes a recibir una educación de calidad, equitativa y pertinente. Este concepto se establece

como un imperativo ético y legal, reconociendo la diversidad como un valor inherente al aula. El hito inicial que impulsó esta transformación global fue la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994). Este documento fue crucial al sentar el principio de que la educación debe adaptarse a la diversidad de los estudiantes (el estudiante no debe adaptarse al sistema). La Declaración no solo reconoció esta diversidad, sino que subrayó la necesidad urgente de eliminar barreras sean estas físicas, actitudinales o pedagógicas y de fomentar la participación activa de todos en el proceso educativo.

De manera complementaria, la Organización de las Naciones Unidas (2014), a través de la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), refuerza este compromiso. La CDPD, especialmente en su Artículo 24, no solo promueve la inclusión plena y efectiva, sino que establece la obligación de los Estados de garantizar un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y la provisión obligatoria de ajustes razonables. Estos documentos internacionales han servido como el fundamento normativo indispensable para la elaboración de políticas y prácticas inclusivas, orientando la legislación a nivel global y, de manera específica, en el contexto colombiano.

La Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) marcó un hito en la promoción de la inclusión, al establecer que la educación debe adaptarse a la diversidad de los estudiantes, reconociendo la necesidad de eliminar barreras y fomentar la participación activa de todos en el proceso educativo. De manera complementaria, la Organización de las Naciones Unidas (2014) refuerza este compromiso, promoviendo la inclusión plena y efectiva en todos los ámbitos sociales, con especial énfasis en la educación. Estos documentos internacionales han servido de fundamento para la elaboración de políticas y prácticas inclusivas a nivel global y en Colombia.

En este sentido, la concepción de la inclusión trasciende la mera ubicación física (integración) de los estudiantes. Implica que toda la operatividad de la escuela debe transformarse completamente para volverse un sistema más abierto, flexible y adaptable. Esta visión holística y profunda es la que proponen Booth y Ainscow (2011/2015) a través de su influyente 'Index for Inclusion'. Esta guía práctica va más allá de un simple proceso

de evaluación; es un marco conceptual que define la inclusión a partir de la interdependencia de tres dimensiones fundamentales:

1. Cultura: Se centra en los valores, creencias y principios que la escuela profesa y que deben abrazar la diversidad y la equidad.
2. Políticas: Se refiere a la organización y planificación que guía las decisiones institucionales y los recursos, formalizando el compromiso inclusivo.
3. Prácticas: Son las acciones concretas en el aula y fuera de ella, que reflejan la cultura y las políticas para garantizar que todos aprendan de manera significativa.

Para estos autores, una escuela verdaderamente inclusiva es aquella que ha logrado tejer estas tres dimensiones para crear un ambiente donde se valora la diversidad, se fomenta la participación activa y se asegura que cada persona aprenda de forma significativa, entendiendo esto como un esfuerzo colectivo y de toda la comunidad. Esta visión de transformación profunda es clave, ya que la Cultura PIAR en la educación primaria debe ser entendida como la institucionalización de estos valores. Al percibir el PIAR como parte de la cultura (dimensión de Booth y Ainscow), se asegura que los principios de los ajustes razonables sean adoptados por todo el personal. De esta manera, la Cultura PIAR se convierte en el modo en que las ideas y acciones individuales se unen para formar una cultura institucional fuerte, trascendiendo el mero cumplimiento administrativo y asegurando una respuesta educativa real y sostenible para la diversidad de los estudiantes con discapacidad intelectual.

Esta visión integral y profundamente transformadora propuesta por Booth y Ainscow (2011/2015) establece una conexión directa con la necesidad de concebir la Cultura PIAR en la educación primaria, no solo como un compendio de ajustes técnicos o un requisito administrativo (lo que se limitaría al plano definicional), sino como un auténtico paradigma cultural y organizativo que transforma la base misma de la acción institucional. Al migrar el PIAR desde un documento hacia el corazón de la cultura escolar, se persigue un cambio en la epistemología institucional, es decir, una superación urgente de las visiones centradas en el déficit individual del estudiante para

adoptar un marco social y de derechos que exige la flexibilización total y radical del sistema educativo, redefiniendo, de facto, lo que se entiende por calidad en la escuela.

Es precisamente este enfoque paradigmático el que impulsa a profesores y demás personal a trascender la simple observancia de una política, llevando los valores, creencias y principios del PIAR a convertirse en la nueva lente a través de la cual se interpreta y se ejerce la labor docente. De este modo, la Cultura PIAR se consolida como el aglutinante donde las convicciones individuales convergen para reestructurar la identidad institucional, garantizando que la inclusión deje de ser un ajuste razonable puntual para convertirse en el principio rector que moldea las normas, las prácticas diarias y el ethos completo de la escuela, asegurando una respuesta educativa real, profunda y sistémica para la diversidad de los estudiantes con discapacidad intelectual.

La discapacidad intelectual como desafío central de la inclusión. La discapacidad intelectual (DI) demanda un abordaje integral que articule definiciones claras, clasificaciones precisas y sistemas de apoyo que faciliten su inclusión plena en el entorno escolar. Conceptual y técnicamente, la DI se define por limitaciones significativas en dos áreas fundamentales: el funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas) y la conducta adaptativa (habilidades conceptuales, sociales y prácticas). La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) promueve un marco ecológico para su entendimiento, señalando que la discapacidad no reside únicamente en el individuo, sino en la interacción entre las limitaciones de la persona y las barreras del entorno. Por lo tanto, el foco del abordaje se desplaza del déficit a la necesidad de apoyos individualizados. Esta perspectiva es la que justifica y fundamenta la creación de herramientas como el PIAR, cuyo objetivo es precisamente proveer esos apoyos necesarios para optimizar el funcionamiento y potenciar el desarrollo integral del estudiante.

La conceptualización de la Discapacidad Intelectual (DI) fue significativamente enriquecida por Schalock (2009), quien propuso una actualización de la definición que cimienta el entendimiento moderno de esta condición. Schalock enfatizó que la DI debe

ser vista no como una característica inmutable del individuo, sino como un resultado de la interacción entre la persona y su ambiente. El autor subraya la importancia de reconocer tanto las limitaciones en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa (habilidades sociales, conceptuales y prácticas), pero con una perspectiva fundamentalmente ecológica. Este enfoque permite comprender la diversidad inherente a la discapacidad y, crucialmente, traslada el foco de la intervención hacia la necesidad de apoyos que compensen las barreras del entorno. Así, la calidad de vida y el desarrollo del estudiante dependen directamente de la calidad y la intensidad de los apoyos provistos, lo cual justifica plenamente el diseño y la implementación sistemática de los PIAR como respuesta educativa personalizada.

La literatura contemporánea, según Schalock, Luckasson, y Tassé (2021), ha promovido un cambio de lenguaje de "discapacidad intelectual" a "funcionamiento intelectual y conducta adaptativa" para enfatizar lo que la persona puede hacer con los apoyos adecuados. En este modelo, el foco del docente no debe estar en el déficit, sino en el perfil de apoyos que el estudiante requiere para funcionar óptimamente. Un estudiante con DI presenta desafíos en el procesamiento de la información, la generalización de aprendizajes y la memoria de trabajo. Por lo tanto, el PIAR se convierte en el plan de acción para aplicar principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), utilizando múltiples medios de representación, expresión y participación para compensar estas limitaciones y garantizar el acceso al conocimiento (Schalock et al., 2021).

El trabajo de Verdugo y Schalock (citado en Bausela, 2018) provee una hoja de ruta esencial al presentar una serie de buenas prácticas para la inclusión educativa y social de personas con Discapacidad Intelectual (DI). Estas prácticas no se limitan a ajustes curriculares, sino que enfatizan la necesidad de estrategias de intervención basadas en los apoyos que buscan facilitar la participación activa del estudiante en todos los contextos escolares. Este enfoque está intrínsecamente ligado al modelo de calidad de vida que promueve la AAIDD, el cual evalúa el éxito de la inclusión con base en

resultados personales como el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, la autodeterminación y la inclusión social.

Al igual que la implementación efectiva de los PIAR, estas buenas prácticas requieren un compromiso institucional profundo y sistémico. Implican ir más allá del cumplimiento administrativo para enfocarse en la formación continua y especializada de los docentes, un factor crucial para eliminar las barreras pedagógicas. Estos elementos de compromiso, formación y enfoque en la calidad de vida se integran y encuentran su máxima expresión en la propuesta de desarrollar una Cultura PIAR. Dicha cultura garantiza que los valores de inclusión y apoyo no sean proyectos aislados, sino que se conviertan en el pilar ideológico y práctico que sostiene todas las políticas y prácticas de la institución educativa, asegurando así una respuesta educativa sostenible y de alta calidad para la población con DI.

En el contexto de la Cultura PIAR, el docente de aula se transforma de un mero transmisor de contenido a un gestor de apoyos y un diseñador de ambientes inclusivos. Su principal responsabilidad es liderar la valoración pedagógica y el diseño del PIAR, lo que exige una habilidad crítica para identificar barreras y proponer ajustes razonables. Este rol demanda reflexión constante y la capacidad de articular la información provista por la familia y otros profesionales (corresponsabilidad), asegurando que los ajustes sean pertinentes, flexibles y dinámicos, modificándose a medida que el estudiante avanza y desarrolla nuevas habilidades.

Planes individuales de ajustes razonables (PIAR)

Los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) emergen como la herramienta operativa y legal crucial para materializar la educación inclusiva en el aula. Su propósito central es adaptar el currículo y las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esto asegura que su participación y aprendizaje sean significativos, en cumplimiento con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y la legislación nacional. El PIAR va más allá de un simple formato: es un acuerdo

pedagógico documentado que formaliza los ajustes y apoyos que el estudiante requiere en el entorno escolar. Estos ajustes pueden ser curriculares, didácticos, evaluativos o de infraestructura, y están diseñados para eliminar o minimizar las barreras que impiden el pleno desarrollo y aprendizaje del estudiante. Por lo tanto, el PIAR se convierte en el mecanismo de garantía que permite una educación verdaderamente inclusiva, transformando la teoría de la diversidad en una práctica pedagógica individualizada y efectiva.

El papel del PIAR como mecanismo de garantía de derechos está firmemente anclado en la legislación colombiana, principalmente en el Decreto 1421 de 2017. Este instrumento normativo es fundamental, ya que reglamenta la atención educativa a personas con discapacidad y establece la obligatoriedad de elaborar y dar seguimiento a los PIAR en todas las instituciones educativas del país. El Decreto 1421 no actúa solo; es complementado por la Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017).

Esta guía ofrece orientaciones prácticas, herramientas y protocolos esenciales para que las escuelas puedan implementar los ajustes razonables de forma sistemática, coherente y legalmente rigurosa. Ambos documentos subrayan la necesidad imperativa de generar políticas institucionales robustas que trasciendan la simple declaración de intenciones. Estas políticas deben no solo reconocer la diversidad presente en el aula, sino también articular procesos concretos, recursos y responsabilidades para su atención efectiva. Así, el marco normativo colombiano establece el PIAR como un mandato de obligatorio cumplimiento y como un eje estructural para la planificación y la práctica pedagógica inclusiva.

La necesidad de una planificación educativa individualizada ha sido ampliamente reconocida en la literatura especializada. Friend y Bursuck (2019), en su obra clave *Including Students with Special Needs*, subrayan la importancia de estos planes personalizados (similares a los IEPs Individualized Education Programs que abordan en su contexto) para atender eficazmente las diversas necesidades de los estudiantes. Desde esta perspectiva internacional y teórica, los PIAR (Planes Individuales de Ajustes

Razonables) se configuran en el contexto colombiano como un recurso didáctico y pedagógico esencial. Al ser un documento de planificación viva y flexible, posibilita el acceso real al currículo general al detallar los ajustes necesarios para cada estudiante. Cuando se implementa correctamente, el PIAR no solo cumple con un requisito legal, sino que se convierte en una herramienta práctica que guía la enseñanza, favoreciendo de manera directa la participación activa y el desarrollo académico de estudiantes con discapacidad intelectual dentro del aula regular.

Al exigir que el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) se adapte con un enfoque inclusivo, el PIAR no solo guía la enseñanza, sino que establece los criterios de valoración y los logros mínimos esperados para el estudiante en condiciones de equidad. Esto le confiere al PIAR la función crítica de ser un instrumento de evaluación diferenciada, garantizando la justicia social en el proceso académico y facilitando la promoción con base en los logros personales del estudiante. La eficacia de este plan depende intrínsecamente de la corresponsabilidad y el trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa.

Además de lo anterior el PIAR es un acuerdo pedagógico liderado por el docente de aula, pero que requiere la participación activa de la familia y del propio estudiante, quienes aportan conocimiento vital para la valoración pedagógica. Este esfuerzo mancomunado tiene como fin fundamental identificar y eliminar las barreras que limitan la participación. Estas barreras no se atribuyen al estudiante, sino que se ubican en el entorno siendo estas actitudinales, metodológicas u organizacionales. Al especificar los ajustes razonables (en tiempos, didácticas o evaluación), transforma el entorno escolar, asegurando que la educación inclusiva sea una realidad sostenible.

Cultura inclusiva en el contexto educativo

La transformación de la cultura institucional es fundamental para que las prácticas inclusivas sean sostenibles y genuinas. Booth y Ainscow (2011/2015) argumentan que la inclusión educativa requiere un cambio cultural en las escuelas, donde se valoren la diversidad y se promuevan prácticas pedagógicas que respondan a las necesidades de

todos los estudiantes. Esta perspectiva es fundamental para la implementación efectiva de los PIAR, ya que estos programas permiten la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de sus características individuales.

Norwich (2013) destaca que la educación inclusiva implica abordar tensiones y dilemas complejos, y que las escuelas a menudo enfrentan desafíos para lograr cambios significativos en sus prácticas. La resistencia al cambio, la persistencia de creencias tradicionales y la falta de formación específica son algunas de las barreras que deben superarse para que una cultura inclusiva se consolide. La propuesta de la Cultura PIAR se inscribe en este debate, ya que pretende transformar las prácticas pedagógicas y las actitudes de los actores educativos, generando un entorno que facilite la plena inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual.

La integración de los referentes teóricos presentados permite articular una propuesta innovadora que sitúa la Cultura PIAR en el centro de la transformación educativa en la educación primaria. Esta propuesta se fundamenta en los siguientes ejes:

1. Políticas y Normativas Inclusivas: La incorporación de documentos internacionales (UNESCO, 1994; ONU, 2006) y la normativa colombiana (Decreto 1421 de 2017 y su guía) establece el marco legal que respalda la implementación de los PIAR. Estas políticas constituyen el primer paso para garantizar que la inclusión se traduzca en prácticas concretas en el aula.

2. Formación y Sensibilización de Actores Educativos: Los estudios de Booth y Ainscow (2011/2015) y Norwich (2013) evidencian que el cambio cultural en las instituciones requiere de una formación continua y una reestructuración de las actitudes de docentes y directivos. La propuesta de la Cultura PIAR enfatiza la necesidad de interpretar las percepciones y actitudes de estos actores para identificar barreras y potencialidades en la implementación de ajustes razonables.

3. Adaptación Pedagógica y Buenas Prácticas: La revisión de estrategias pedagógicas, tal como lo plantea Friend y Bursuck (2019), en conjunto con las buenas prácticas descritas por Bausela (2018), señala que la adaptación del currículo mediante

los PIAR es esencial para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. La Cultura PIAR, por tanto, se configura como una herramienta que integra la planificación individualizada con un enfoque inclusivo, permitiendo la construcción de entornos de aprendizaje que respeten la diversidad.

4. Transformación Cultural en el Ámbito Escolar: La propuesta teórica busca promover un cambio cultural en las instituciones educativas, orientado a consolidar valores de equidad y participación. Este cambio es fundamental para que los PIAR no se perciban como documentos formales, sino como parte de una cultura institucional que promueva la inclusión de manera integral y permanente.

La teoría que se propone en este proyecto aspira a generar un marco conceptual en el cual la Cultura PIAR se considere un elemento central para garantizar una educación inclusiva y de calidad en la población de estudiantes con limitaciones cognitivas en el sector primario. Este marco no solo interpreta las experiencias y prácticas actuales, sino que también establece un camino para la transformación de las actitudes y estrategias pedagógicas, en concordancia con los objetivos de la investigación.

Marco legal

El marco legal que respalda la inclusión educativa y la implementación de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) es esencial para garantizar el derecho de todos los estudiantes a una educación de calidad, equitativa y adaptada a sus necesidades específicas. Dicho marco se compone de instrumentos internacionales que promueven la inclusión y de normativas nacionales que regulan la atención educativa a las personas con discapacidad.

Instrumentos internacionales

La Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994), conocida formalmente como "Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education" (o en español, "Declaración y Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas

Especiales"), es un hito fundamental en la historia de la educación inclusiva. Este documento clave establece que la educación debe adaptarse a la diversidad de los estudiantes, eliminando barreras y promoviendo la participación plena en el entorno escolar. Los principios enunciados en la Declaración de Salamanca sientan las bases para el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas a nivel mundial.

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006). Este tratado internacional reafirma el compromiso global de proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad, incluyendo el derecho a una educación inclusiva. La Convención exige a los Estados signatarios la adopción de medidas y políticas que aseguren la plena participación e integración de las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la sociedad, estableciendo obligaciones específicas para garantizar que se implementen los ajustes y adaptaciones necesarios en el sistema educativo.

Normatividad nacional en Colombia

Decreto 1421 de 2017, En el contexto colombiano, el Decreto 1421 es uno de los instrumentos legales más relevantes en materia de educación inclusiva. Este decreto reglamenta la atención educativa a las personas con discapacidad, estableciendo la obligatoriedad de la elaboración, aplicación y seguimiento de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) en las instituciones educativas. Su objetivo es asegurar que se realicen las adaptaciones curriculares y metodológicas necesarias para atender las particularidades de cada estudiante, promoviendo el acceso equitativo al currículo general.

Guía para la implementación del Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2017). Complementaria al Decreto 1421, esta guía, emitida por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, proporciona orientaciones prácticas y herramientas metodológicas para la aplicación efectiva de los PIAR. La guía traduce las disposiciones normativas en estrategias operativas que las instituciones educativas pueden adoptar

para materializar los ajustes razonables en el aula, consolidando así un entorno de aprendizaje inclusivo y adaptativo.

Normatividad Nacional Complementaria

Ley 115 de 1994 – Artículo 46. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) constituye el pilar del sistema educativo colombiano. En su Artículo 46 se dispone que las instituciones educativas deben adoptar medidas que garanticen la integración, la participación y la permanencia de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales o discapacidad, en concordancia con los principios de equidad, calidad y pertinencia educativa.

Ley 1618 de 2013– Artículo 11. La Ley 1618 de 2013 establece medidas para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad en Colombia. Su Artículo 11 enfatiza la obligación de los entes estatales y de las instituciones educativas de proveer ajustes razonables y condiciones adecuadas que aseguren la inclusión y el desarrollo integral de las personas con discapacidad. Esta disposición es fundamental para sustentar la implementación de los PIAR y para impulsar una cultura educativa inclusiva.

Ley 1346 de 2009. La Ley 1346 de 2009, aunque menos conocida en el ámbito de la educación inclusiva, establece lineamientos que favorecen la integración y la atención a la diversidad en el sistema educativo colombiano. Esta norma promueve políticas y programas orientados a fortalecer la inclusión social y educativa, consolidando un marco normativo que respalda la transformación de las prácticas pedagógicas y la implementación de estrategias de ajuste razonable.

Relevancia del Marco Legal para la Cultura PIAR

La normativa internacional y nacional citada no solo establece el marco para la inclusión educativa, sino que también refuerza la necesidad de implementar estrategias

individualizadas que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual. En este sentido, la obligatoriedad de los PIAR, respaldada tanto por el Decreto 1421 de 2017 y su guía, como por las disposiciones contenidas en la Ley 115 de 1994, la Ley 1618 de 2013 y la Ley 1346 de 2009, se configura como un mecanismo normativo y práctico para articular políticas inclusivas con la realidad pedagógica.

La adopción de los PIAR se inscribe en la búsqueda de transformar la cultura institucional, orientándose hacia lo que en esta investigación se denomina Cultura PIAR. Este concepto va más allá del cumplimiento superficial de la normativa; implica que las prácticas de ajuste y adaptación curricular se conviertan en una parte integral y natural del accionar educativo diario. Como argumenta Ainscow (2020), la verdadera inclusión demanda una transformación en la cultura de las escuelas, que implica un cambio profundo en las actitudes, las creencias y los valores que moldean las interacciones diarias y las decisiones sobre el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, la Cultura PIAR busca que los principios del PIAR, como la personalización, la flexibilidad y el apoyo a la diversidad, sean interiorizados colectivamente por todos los actores educativos, trascendiendo lo meramente formal.

Así, el marco legal que sustenta el PIAR actúa como un catalizador, un punto de partida que impulsa la reflexión y el cambio en las actitudes y en las estrategias pedagógicas. Al arraigarse en la cultura institucional, el PIAR permite que la diversidad de los estudiantes no se vea como un obstáculo a superar, sino como una riqueza a potenciar, abordándose de manera proactiva, contextualizada y creativa en la educación primaria. Esto conduce a la consolidación de una práctica pedagógica verdaderamente inclusiva y sostenible, donde los ajustes se realizan de forma habitual y reflexiva, en lugar de ser adaptaciones puntuales o reactivas.

SECCIÓN III

METODOLOGÍA

Naturaleza de la investigación

El presente capítulo establece el diseño metodológico del estudio, que busca generar una teoría sobre la Cultura PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables) como una herramienta esencial para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria. La investigación se orienta a interpretar las percepciones y actitudes de los actores educativos: docentes, directivos y padres de familia; y a identificar prácticas pedagógicas relacionadas con la implementación de los PIAR. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, utilizando el método de teoría fundamentada y un diseño de campo que permita una inmersión en el contexto natural de la institución educativa San José de Calasanz ubicada en el municipio del Zulia del departamento de Norte de Santander.

Paradigma de investigación

El paradigma interpretativo orienta la investigación hacia la comprensión profunda de las experiencias y significados construidos por los actores educativos en su contexto. Desde esta perspectiva, el conocimiento se genera a través de la interacción y el análisis de las interpretaciones subjetivas de docentes, directivos y padres de familia sobre la implementación de la Cultura PIAR. Este paradigma, fundamentado en la hermenéutica y la fenomenología, permite explorar las percepciones y prácticas en torno a la educación inclusiva, reconociendo la diversidad de experiencias y visiones. Como señala Flick (2018), el enfoque interpretativo busca comprender la realidad social desde las perspectivas de los participantes, priorizando la riqueza del significado sobre la generalización de los resultados.

En el contexto de esta investigación, este enfoque posibilita el estudio detallado de las dinámicas escolares y la manera en que los diferentes actores comprenden y asumen su rol en la construcción de una cultura de inclusión para estudiantes con discapacidad intelectual. Este enfoque es crucial para comprender las percepciones y dinámicas culturales del PIAR. En este sentido, Ayala (2022) “El paradigma interpretativo en investigación es el modelo que se basa en la comprensión y descripción de lo investigado y surge como reacción al concepto de explicación y predicción típico del paradigma positivista” (parr. 1). La elección de este paradigma permite al estudio ir más allá de la mera verificación de la norma, buscando desentrañar las tensiones y los significados intersubjetivos que definen la implementación del PIAR en la práctica cotidiana.

Por tal razón, el paradigma interpretativo se consolida como el marco epistemológico indispensable para esta investigación, dada su naturaleza cualitativa y su enfoque intrínseco en la Cultura Organizacional que subyace al PIAR. Esta elección es crucial porque el estudio no busca medir la aplicación de una directriz, sino comprender cómo la comunidad educativa construye el significado y las prácticas asociadas a la inclusión. En consecuencia, el enfoque interpretativo, al anclarse en la fenomenología y la hermenéutica, es la única vía para desentrañar las tensiones y los significados intersubjetivos que definen la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables en la cotidianidad escolar. Por lo tanto, esta perspectiva garantiza que la investigación vaya más allá de la mera verificación de la norma legal, priorizando la riqueza y la profundidad de las narrativas de docentes, directivos y padres de familia. Esta coherencia entre la lente epistemológica y el objeto cultural facilita, además, la posterior aplicación de una metodología rigurosa orientada a la generación de un constructo teórico sólido sobre el PIAR como auténtica Cultura Inclusiva.

Enfoque metodológico

La investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, el cual permite explorar y comprender el significado que los individuos y grupos atribuyen a fenómenos sociales complejos. Según Hernández et al. (2014), el “Enfoque cualitativo Utiliza la

recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7). Este enfoque es especialmente adecuado para el presente estudio, ya que se interesa por la construcción de significados, percepciones y prácticas en torno a la Cultura PIAR y su implementación en contextos reales. Se busca profundizar en las experiencias de los actores educativos y en cómo estos interpretan y aplican los ajustes razonables en su práctica pedagógica. Este enfoque permitirá una comprensión profunda y detallada de las experiencias y perspectivas de los actores educativos involucrados en la cultura PIAR, proporcionando información rica y significativa sobre las prácticas inclusivas en el aula. En este sentido, Hernández et al. (2014) menciona que:

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan) (p. 9).

Esta visión metodológica es fundamental para el estudio, ya que permite al investigador sumergirse en el contexto real de la escuela (naturaleza) y desentrañar la lógica subyacente (interpretación) con la que docentes, directivos y familias construyen sus prácticas en torno al PIAR. Por lo tanto, el enfoque cualitativo no solo describe lo que sucede, sino que explica el "por qué" cultural y experiencial de la implementación de los ajustes razonables, ofreciendo una base rica para la construcción de una teoría con arraigo empírico.

En tal sentido, el enfoque metodológico cualitativo es la vía operativa indispensable para traducir el Paradigma Interpretativo a la acción investigativa. Su pertinencia para este estudio radica en que el fenómeno a analizar es una Cultura Organizacional, un fenómeno social complejo que solo puede ser comprendido a través de la exploración de significados, percepciones y prácticas construidas por los actores educativos en su contexto natural. Tal como lo señalan Hernández et al. (2014), este enfoque no solo describe los eventos del PIAR, sino que permite desentrañar el "por

qué" cultural y experiencial de la aplicación de los ajustes razonables. Por lo tanto, el diseño cualitativo es crucial para sumergir al investigador en la cotidianidad de la escuela y recolectar información rica y profunda (mediante observaciones y narrativas detalladas) que constituye la base empírica necesaria para la construcción de una teoría que posicione al PIAR como una auténtica cultura de inclusión.

Método de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación doctoral, se adopta un enfoque cualitativo con el objetivo central de generar un constructo teórico sobre la 'cultura PIAR'. Para lograr este propósito, se utiliza la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), una metodología diseñada específicamente para construir teoría sistemáticamente a partir de los datos, en lugar de probar una teoría preexistente (Strauss y Corbin, 1998). Este enfoque es el más pertinente, ya que permite una aproximación profunda a las percepciones, significados y prácticas cotidianas que los actores educativos (docentes, directivos y familias) construyen en torno a la implementación de los PIAR.

La Teoría Fundamentada facilita una inmersión en la riqueza de los discursos para interpretar y analizar los elementos que permitirán la conceptualización y consolidación de la 'cultura PIAR' como un fenómeno emergente y eje central de este estudio. En este sentido, la elección de este método responde a la necesidad de comprender a profundidad cómo los actores educativos viven, perciben y construyen su realidad en relación con los PIAR en su quehacer diario. Esta comprensión de las interacciones y los significados compartidos es crucial para fundamentar la teoría emergente sobre la 'cultura PIAR', la cual se propone como un pilar en la garantía de una educación de calidad en estudiantes con discapacidad intelectual.

La elección de la Teoría Fundamentada se justifica plenamente debido a la naturaleza incipiente del constructo de "cultura PIAR" en la literatura académica. Dado que este estudio busca llenar un vacío conceptual, no es viable ni apropiado aplicar marcos teóricos preestablecidos. El método permite que la teoría emerja directamente de los datos a través de un riguroso proceso de codificación abierta, axial y selectiva.

Esto asegura que las categorías y relaciones conceptuales identificadas (como las barreras, los facilitadores y los tipos de liderazgo) sean genuinamente relevantes para el contexto de la educación inclusiva, evitando el riesgo de imponer constructos externos que distorsionen la realidad operativa. Esta metodología garantiza la validez ecológica del constructo teórico.

La aplicación de la Teoría Fundamentada implica un proceso analítico sistemático que conecta la recolección de datos (entrevistas a profundidad) con el análisis constante y comparativo. La investigación procede mediante un muestreo teórico, donde la selección de nuevos participantes se guía por las categorías emergentes, buscando constantemente la saturación teórica de las dimensiones de la 'cultura PIAR'. Este procedimiento iterativo, característico de la Teoría Fundamentada, asegura que la teoría resultante sea robusta, coherente y profundamente anclada en la experiencia de los actores. El resultado no es solo una descripción, sino un modelo conceptual explicativo sobre cómo la política educativa (PIAR) se transforma en una práctica organizacional inclusiva.

En consecuencia, la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) se establece como el método idóneo y necesario para la investigación, al ser el único diseñado para construir un constructo teórico sistemáticamente a partir de los datos, en perfecta sintonía con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo. Esta elección se justifica plenamente debido a la naturaleza incipiente y poco teorizada de la 'Cultura PIAR' en la literatura académica, evitando el riesgo de imponer marcos preestablecidos. El método facilita una inmersión profunda en la riqueza de los discursos para interpretar los elementos que permitirán la conceptualización de este fenómeno emergente. Así, a través de la codificación abierta, axial y selectiva, la Teoría Fundamentada asegura que las categorías identificadas (barreras, facilitadores y liderazgo) sean genuinamente relevantes, garantizando que el modelo conceptual resultante sea robusto, coherente y profundamente anclado en la experiencia cotidiana de los actores educativos.

Diseño de la investigación

El diseño de investigación de campo se fundamenta en la necesidad de comprender en profundidad el fenómeno estudiado dentro de su contexto natural según el método de Spradley (como se citó en Garrido, 2017). En este proyecto, el estudio se desarrollará en la institución educativa San José de Calasanz ubicada en el municipio del Zulia del departamento, permitiendo al investigador integrarse en la realidad cotidiana de los actores involucrados. Este diseño favorece la observación directa y la recolección de datos contextuales que reflejan las prácticas y percepciones sobre la Cultura PIAR en la educación primaria. Según Cajal (2020):

Una investigación de campo o estudio de campo es un tipo de investigación en la cual se adquieren o miden datos sobre un suceso en particular, en el lugar donde suceden. Es decir que, el investigador se traslada hasta el sitio donde ocurre el fenómeno que desea estudiar, con el propósito de recolectar información útil para su investigación.

Este diseño permite que los hallazgos tengan una alta validez ecológica, ya que la teoría emergente sobre la 'Cultura PIAR' estará directamente informada por las condiciones reales y los desafíos estructurales específicos que enfrentan los actores en este entorno. Por lo tanto, el diseño de campo maximiza la posibilidad de generar una teoría que sea aplicable y relevante para contextos educativos con características socioeconómicas y operativas similares, contribuyendo directamente a la transformación de las prácticas institucionales.

En consecuencia, el diseño de investigación de campo es la estrategia espacial y operativa que asegura la validez ecológica de todo el estudio, siendo el puente entre el marco teórico y la realidad. Este diseño, al fundamentarse en la necesidad de comprender el fenómeno en su contexto natural (la Institución Educativa San José de Calasanz), es intrínseco al paradigma interpretativo y al enfoque cualitativo. Permite al investigador sumergirse en la realidad cotidiana para la observación directa y la recolección de datos contextuales, capturando así las prácticas y percepciones genuinas sobre la Cultura PIAR. De esta manera, el diseño de campo maximiza la posibilidad de

que la teoría emergente, construida mediante la Teoría Fundamentada, esté directamente informada por los desafíos estructurales específicos del entorno. Esto garantiza que el modelo conceptual no solo describa el fenómeno, sino que sea aplicable y relevante para la transformación real de las prácticas institucionales.

Escenario de investigación

El municipio de El Zulia, en Norte de Santander, es una zona rural con una economía basada en la agricultura, la minería y la piscicultura. Sus habitantes, en su mayoría de estratos 1 y 2, enfrentan dificultades económicas que afectan el acceso a una educación de calidad. La Institución Educativa Rural San José de Calasanz, ubicada en este municipio, implementa programas de inclusión educativa y será el escenario de esta investigación.

Este contexto permitirá una inmersión directa en las prácticas pedagógicas relacionadas con los PIAR (Planes Individuales de Ajustes Razonables), observando los retos y logros en su implementación dentro del entorno escolar. La comunidad educativa mantiene un fuerte arraigo cultural, reflejado en festividades y tradiciones musicales, pero la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual sigue siendo un desafío. Actualmente, no existen registros sistemáticos actualizados sobre la cantidad de estudiantes con discapacidad ni sobre la efectividad de las estrategias aplicadas para su inclusión.

Aunque la Cultura PIAR ha sido reconocida como una herramienta clave para la equidad educativa, su aplicación en contextos rurales es aún limitada y depende del esfuerzo individual de los docentes. La falta de un modelo estructurado para la atención de estos estudiantes evidencia la necesidad de generar una teoría que fortalezca la Cultura PIAR como un eje fundamental para la inclusión en la educación primaria. Como señalan Booth y Ainscow (2011/2015), la inclusión no se limita a la presencia de estudiantes con discapacidad en el aula, sino que implica la transformación de las prácticas pedagógicas y las políticas escolares para garantizar su participación y aprendizaje efectivo. En este sentido, el enfoque socio-crítico permitirá analizar e

intervenir en las dinámicas educativas para contribuir a la mejora de la inclusión escolar en este contexto específico.

Participantes e informantes claves

La selección de participantes se realizará mediante muestreo intencional, buscando aquellos docentes, directivos y padres de familia que posean información relevante sobre la implementación y el impacto de los PIAR. Otzen y Manterola (2017) destaca que este método facilita la selección de casos representativos de una población heterogénea, restringiendo la muestra a individuos que cumplen criterios específicos. Es especialmente útil en situaciones donde la población de estudio es muy diversa y, por ende, la muestra disponible es reducida.

Los participantes de esta investigación se seleccionarán de manera intencional para representar una variedad de perspectivas dentro del contexto de la educación primaria. La muestra del estudio estará compuesta por un total de seis participantes clave, seleccionados por su rol directo en la implementación y gestión de los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR), así como por su vinculación con estudiantes que presentan discapacidad intelectual. En el componente docente, se seleccionarán dos profesores que trabajan directamente con los estudiantes que presentan discapacidad intelectual y que están involucrados en la planificación y aplicación de los PIAR. A ellos se sumará la docente de apoyo pedagógico encargada de orientar los procesos inclusivos dentro de la institución educativa.

En el ámbito directivo, participará un (1) directivo de la institución educativa, responsable de la implementación, supervisión y gestión administrativa de los PIAR en el entorno escolar. Finalmente, en el componente familiar, se contará con la participación de dos padres y/o cuidadores de estudiantes con discapacidad intelectual. Su contribución es fundamental, pues aportarán una visión importante sobre el impacto de los PIAR tanto en la escuela como en el hogar. En la tabla 1 se podrá visualizar con mayor detalle los participantes y sus respectivos códigos para el análisis en los resultados.

Tabla 1*Participantes del estudio*

Participante	Código	Representación
Directivo	(D1)	Líder institucional responsable de la gestión y coordinación del proceso inclusivo
Docente de apoyo/inclusión	(DA)	Profesional especializado en procesos de inclusión educativa
Docente de aula 1	(DOC1)	Educador de aula regular con experiencia en implementación PIAR
Docente de aula 2	(DOC2)	Segundo educador de aula para triangulación de perspectivas docentes
Madre de familia 1	(M1)	Representante familiar con experiencia directa en el proceso PIAR
Madre de familia 2	(M2)	Segunda representante familiar para triangulación de perspectivas familiares

Nota. Tabla elaborada por el autor

Esta información será fundamental para lograr los objetivos de la investigación, que incluyen interpretar las percepciones y actitudes de los actores educativos, identificar prácticas pedagógicas utilizadas en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual, y presentar una teoría sobre la Cultura PIAR como herramienta esencial para la inclusión educativa.

Técnicas e instrumentos de la investigación

Para garantizar un abordaje profundo de la Cultura PIAR, esta investigación empleará la entrevista en profundidad como la única técnica de recolección de datos. Este instrumento es central para el método de la Teoría Fundamentada, ya que permite acceder a las percepciones, actitudes y significados de los actores educativos. Como señala Robles (2011), este tipo de entrevista es una técnica poderosa para desvelar la perspectiva del participante sobre su vida, experiencia o situación. La riqueza de las narrativas obtenidas será la materia prima fundamental para la construcción del constructo teórico. El guion de las entrevistas será intrínsecamente flexible, permitiendo la exploración de nuevas líneas que emerjan del diálogo y facilitando la identificación de categorías y construcciones conceptuales no predefinidas. Blasco y Otero, 2008 citados en Robles (2011) mencionan que:

En la entrevista en profundidad la construcción de datos se va edificando poco a poco, es un proceso largo y continuo; por lo que la paciencia es un factor significativo que debemos rescatar durante cada encuentro. Las reuniones no deben rebasar las dos horas de duración para evitar el cansancio o la fatiga por parte del entrevistado; se aconseja ser frecuente, tener encuentros programados con un máximo de dos semanas de diferencia entre cada uno; las sesiones concluirán cuando se llegue al punto de saturación, momento en el cual las pláticas ya no aportan nada nuevo a la información que ya tenemos (p. 41).

Esta descripción metodológica subraya la importancia de la relación de confianza y el proceso iterativo en el marco de la Teoría Fundamentada. Al priorizar la profundidad sobre la cantidad y al mantener un contacto frecuente y programado, se asegura que la información recolectada no sea superficial, sino que alcance la saturación teórica. Esto significa que las narrativas obtenidas serán lo suficientemente ricas y recurrentes como para anclar sólidamente la teoría emergente sobre la 'Cultura PIAR', garantizando que el constructo conceptual refleje la complejidad y los matices de la experiencia real de los actores educativos en el contexto escolar.

Procedimiento y fases de la investigación

Para garantizar un desarrollo estructurado del estudio, se adoptará un procedimiento basado en las fases fundamentales de la Teoría Fundamentada (TF). La recolección de datos y el análisis se realizarán de forma concurrente y cíclica, un rasgo distintivo de este método, ya que permite que los hallazgos iniciales orienten de manera flexible la selección de la muestra y el foco de las siguientes entrevistas. Según de la Espriella y Gómez (2020), la Teoría Fundamentada es una metodología de investigación cualitativa cuyo objetivo principal es identificar conceptualizaciones emergentes y patrones integrados directamente a partir de los datos. Este proceso implica un análisis riguroso y una comparación constante de la información para desarrollar categorías que surgen de la propia información recolectada, y se inicia con la Fase 1: Preparación y Acceso al Campo, donde se gestionará el acceso a la institución y se establecerán vínculos éticos y de confianza con los participantes, además de definirse el guion de las entrevistas.

El proceso de construcción teórica continúa con la Fase 2: Recolección y Análisis Concurrente de Datos. Durante esta etapa, se realizarán las entrevistas en profundidad, y la información recopilada será analizada inmediatamente para identificar patrones y categorías emergentes, las cuales, a su vez, informarán y refinarán el foco de las entrevistas subsiguientes. Es fundamental que en esta fase se lleve un registro sistemático de las reflexiones del investigador a través de memos analíticos, lo cual es un pilar metodológico para asegurar la trazabilidad del análisis. El proceso culmina con la Fase 3: Construcción de la Teoría sobre la Cultura PIAR. Finalmente, con base en el análisis profundo y sistemático de los datos, se desarrollará una propuesta teórica que conceptualice la "Cultura PIAR" como un eje fundamental para la educación inclusiva. Esta teoría emergente servirá como un marco de referencia para la formulación de estrategias que fortalezcan la implementación de los PIAR.

Análisis de la información

El análisis de los datos se realizará mediante un proceso sistemático de análisis cualitativo guiado por la Teoría Fundamentada (Grounded Theory), la cual permitirá identificar patrones y significados a lo largo de los discursos de los participantes. Este proceso se llevará a cabo a través de las siguientes etapas, siguiendo los principios de la Teoría Fundamentada de de la Espriella y Gómez (2020): (a) la Codificación Abierta, donde se descompondrán las transcripciones en fragmentos para asignarles códigos descriptivos iniciales; (b) la redacción de Memos Analíticos, que es un pilar del método y consiste en redactar notas reflexivas a lo largo del análisis para capturar las ideas, las conexiones entre códigos y las reflexiones del investigador; (c) la Codificación Axial, en la cual los códigos iniciales se agruparán en categorías más amplias, estableciendo así las relaciones entre ellas; y (d) la Codificación Selectiva, donde se integrarán todas las categorías en torno a un tema central (el constructo teórico de la Cultura PIAR), desarrollando finalmente la teoría que explica el fenómeno estudiado.

Criterios de cientificidad

Para garantizar el rigor metodológico y la validez del estudio, se han considerado los siguientes criterios de cientificidad, alineados con los planteamientos de Alcoceba (2018): (a) la Credibilidad, que se logrará a través de la saturación teórica de los datos y la reflexividad constante del investigador, buscando que los hallazgos reflejen con fidelidad las perspectivas de los participantes; y (b) la Transferibilidad, la cual se garantizará mediante una descripción detallada del entorno y de los participantes, lo que permitirá a otros investigadores o instituciones evaluar la aplicabilidad de los hallazgos a sus propios contextos.

Continuando con los criterios que sustentan la calidad del estudio, se considera (c) la Dependabilidad, que se asegurará manteniendo la estabilidad y coherencia del estudio mediante un registro detallado de cada etapa del proceso de investigación, incluyendo procedimientos de recolección y análisis de datos; (d) la Confirmabilidad y Reflexividad, que se fomentarán para minimizar el sesgo del investigador a través de la reflexión crítica constante y la transparencia en el proceso de análisis, documentando detalladamente las decisiones analíticas y las interpretaciones emergentes, garantizando así la trazabilidad de las conclusiones; y (e) la Pertinencia y Relevancia, que radican en que el estudio responde a una necesidad emergente al centrarse en la "Cultura PIAR", y en el aporte teórico y práctico que brindará para fortalecer la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación surgen del análisis de entrevistas en profundidad aplicadas a seis actores educativos de la Institución Educativa Rural San José de Calasanz, en el municipio de El Zulia, Norte de Santander. Para garantizar el rigor metodológico, se cuidaron aspectos éticos y de validez, como la anonimización de los participantes mediante códigos de identificación, la obtención de consentimiento informado (ver anexo A) y la aplicación de una prueba piloto para validar el instrumento (ver anexo B).

La recolección de información se realizó a través de entrevistas en profundidad, con una duración promedio de 45 a 60 minutos, registradas con autorización previa para garantizar la fidelidad y riqueza de las transcripciones. El análisis se apoyó en la transcripción completa de las entrevistas, en el uso de matrices de codificación y en la elaboración de un libro de códigos que garantizó la coherencia y transparencia en la interpretación de los datos. Con base en la Teoría Fundamentada, los datos fueron sometidos a un proceso de codificación y categorización que dio lugar a categorías emergentes y relaciones categoriales que explican la dinámica entre las diferentes dimensiones del fenómeno.

Los resultados se presentan organizados en relación con los objetivos de investigación, acompañados de citas textuales de los participantes, análisis interpretativo y discusión con referentes teóricos pertinentes. Este proceso analítico está orientado a generar una teoría sustantiva sobre el PIAR como elemento transformador de culturas organizacionales educativas. Es importante reconocer que los hallazgos corresponden al contexto específico de la institución estudiada, y no buscan generalización estadística, sino una comprensión profunda del fenómeno y una construcción teórica fundamentada

en los datos, cuya transferibilidad analítica permite generar comprensiones aplicables a contextos similares, cuyos elementos centrales de codificación se detallan a continuación en la Tabla 2.

Tabla 2

Estructura Categorial del Proceso de Codificación (Abierta, Axial y Selectiva)

Códigos abiertos	Códigos axiales	Código selectivo
Sentido y naturaleza del PIAR	Percepción de la utilidad del	Percepciones y
Funciones operativas del PIAR	PIAR	actitudes de los
Impactos y resultados del PIAR		actores educativos
Barreras para la implementación		frente al PIAR
Condicionantes de efectividad		
Impactos comprobados de efectividad	Efectividad de la utilidad del	
Condicionantes técnicos de efectividad	piar en la atención a	
Condicionantes sistémicos de efectividad	necesidades	
Limitaciones de efectividad		
Actitudes positivas reconocidas	Actitudes de los actores	
Tensión actitud–competencia técnica	educativos hacia el PIAR	
Barreras estructurales a actitudes efectivas		
Beneficios percibidos en el aprendizaje	Beneficios percibidos del PIAR	
Integralidad y personalización	en el ámbito educativo	
Apertura docente a la transversalización		
Barreras de participación familiar		
Estrategias de integración	Integración del PIAR en la	
Condiciones estructurales	cultura organizacional	
Tensión normativa–práctica		
Dimensiones culturales		
Participación comunitaria		
Barreras identificadas		
Estrategias de integración	Prácticas de elaboración y	Prácticas pedagógicas
Condiciones estructurales	aplicación del PIAR	en la implementación
Tensión normativa–práctica		del PIAR
Dimensiones culturales		

Tabla 3 (Cont.)

Códigos abiertos	Códigos axiales	Código selectivo
Participación comunitaria		
Barreras identificadas		
Ajustes temporales	Uso de adaptaciones y ajustes	
Ajustes curriculares	razonables	
Ajustes metodológicos		
Ajustes evaluativos		
Ajustes sociales		
Ajustes espaciales		
Apoyo familiar		
Concepciones problemáticas		
Acompañamiento disponible	Acompañamiento institucional	
Limitaciones estructurales	en el proceso del PIAR	
Necesidades identificadas		
Valoración general	Valoración del proceso de	
Criterios de éxito	elaboración e implementación	
Potencial transformador	El PIAR como agente de	
Condiciones para la transformación	transformación cultural	
Limitación en la percepción		

Nota. Tabla elaborada por el autor

Percepciones y actitudes de los actores educativos frente al PIAR

El presente apartado se centra en la exploración de las percepciones y actitudes de los actores educativos (docentes, directivos y familias) frente al PIAR en el contexto de la educación primaria inclusiva. Este objetivo busca profundizar en cómo los actores valoran la utilidad y efectividad del PIAR, su disposición frente a su desarrollo e implementación, y los beneficios de aplicarlo de manera transversal en todas las asignaturas. Comprender estas perspectivas es esencial para identificar las barreras actitudinales y operacionales que limitan la transformación de la política en una práctica inclusiva sostenida.

Se abordan aspectos relacionados con la comprensión del PIAR, la valoración de sus efectos sobre los aprendizajes de los estudiantes, la disposición de los docentes para aplicarlo y el papel de la familia como apoyo complementario. El análisis de estas dimensiones permite documentar la percepción de los actores educativos y sentar las bases para la construcción de una teoría que consolide el PIAR como una cultura organizacional inclusiva, considerando las barreras y facilitadores que condicionan su efectividad.

El análisis cualitativo se estructuró a partir de la identificación de categorías y temas emergentes que condensaron el significado de las experiencias de los actores. A través de un proceso de codificación abierta, se develaron cinco constructos centrales que organizan la presentación de los hallazgos. Esta estructura permite una articulación sistemática de los temas emergentes con la literatura sobre educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la participación familiar, con el fin de identificar patrones, convergencias y, crucialmente, las tensiones presentes en la percepción y valoración del plan entre los diferentes actores educativos, permitiendo la triangulación de la teoría emergente con los referentes conceptuales establecidos.

Percepción de la utilidad del PIAR

Esta sección examina las percepciones de docentes, directivos y padres de familia sobre la utilidad del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el marco de la educación primaria inclusiva. Los hallazgos revelan una visión compartida sobre el propósito general del PIAR como herramienta para la personalización de la enseñanza, aunque con matices significativos en la percepción de cada actor. Para mayor claridad, la Tabla 3 detalla la formulación de la pregunta uno adaptada para cada tipo de participante.

Tabla 4

Formulación de la pregunta 1 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“Desde tu perspectiva como docente, ¿qué utilidad tiene el PIAR en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en tu aula?”
Directivos (Anexo D)	“Desde su perspectiva como directivo, ¿qué utilidad estratégica tiene el PIAR en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la institución?”
Padres de familia (Anexo E)	“Desde su perspectiva como padre o madre, ¿qué utilidad tiene el PIAR en la educación e inclusión de su hijo(a) con discapacidad intelectual?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. El análisis del fenómeno del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) se abordó desde una perspectiva multifacética para obtener un panorama completo de su implementación en la institución. El proceso analítico se fundamentó en la construcción de una matriz de codificación y categorización, una herramienta fundamental para garantizar la trazabilidad y coherencia de los hallazgos. A través de esta matriz, los fragmentos más significativos de las entrevistas se organizaron, codificaron y vincularon con referentes teóricos, permitiendo que las expresiones particulares de los participantes se consolidaran en patrones interpretativos y categorías analíticas más amplias sobre la utilidad del PIAR en la inclusión educativa.

Los hallazgos clave del estudio se presentan agrupados según los roles de los participantes: docentes de aula, docentes de apoyo, directivos y familias. Esta organización facilita la identificación de las percepciones y experiencias únicas de cada actor, ofreciendo una visión diversa sobre la aplicación y la utilidad del PIAR. Al contrastar estos puntos de vista, se logra una comprensión más rica de los desafíos y éxitos en la implementación. A continuación, se presenta un extracto de esta matriz de análisis en la Tabla 4.

Tabla 5

Matriz de codificación y categorización – pregunta 1: percepción de la utilidad del PIAR

Categoría	Actor	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Sentido y naturaleza del PIAR	M1	"Pues yo entiendo por el PIAR... una guía que ayuda a los niños en forma personalizada para que ellos avancen. (...) ayudó mucho porque mi hija pudo avanzar."	Personalización educativa; evidencia empírica de progreso; apropiación familiar positiva	Personalización del aprendizaje	Enfoque centrado en el estudiante
Funciones operativas del PIAR	D1	"El plan de ajustes razonables permite individualizar y caracterizar el perfil del estudiante para diseñar estrategias que le apoyen en el desarrollo de habilidades."	Individualización pedagógica; diagnóstico sistemático; planificación estratégica; desarrollo de habilidades	Diagnóstico y planificación de apoyos	Gestión pedagógica diferenciada
	DOC1	"El PIAR es una herramienta fundamental... identifica barreras e implementa ajustes razonables para superarlas, permitiendo participación plena y logro de objetivos académicos."	Detección de obstáculos; implementación de ajustes; participación equitativa; logro académico	Remoción de barreras y ajustes curriculares	Modelo social de la discapacidad
Impactos y resultados del PIAR	DA	"El PIAR... permite trabajar desde necesidades, fortalezas y capacidades. En discapacidad intelectual, según tipo y grado, apuntamos a habilidades para la vida... La discapacidad intelectual es una condición; el PIAR busca fortalecer capacidades."	Enfoque de capacidades; habilidades funcionales; autonomía personal; vida independiente; fortalecimiento integral	Desarrollo de autonomía funcional	Modelo social; teoría de capacidades; enfoque de derechos
Barreras para la implementación	M2	"Nada, no entiendo nada." / "¿Lo han trabajado aquí en la escuela?" — "No sé."	Desconocimiento total; brecha comunicacional; exclusión del proceso; falta de socialización	Barreras informacionales y comunicativas	Participación familiar en educación inclusiva

Tabla 4 (Cont.)

Categoría	Actor	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Condicionantes de efectividad	DOC2	"Es un instrumento que, trabajándolo a conciencia, puede contribuir mucho al desarrollo y avance del estudiante con discapacidad intelectual."	Fidelidad de implementación; compromiso profesional; trabajo sistemático; potencial de desarrollo	Factores individuales docentes	Desarrollo profesional y práctica reflexiva

Nota. Tabla elaborada por el autor

Los resultados revelan una comprensión diferenciada del PIAR entre los actores educativos, aunque con una convergencia general en su utilidad como instrumento para la individualización educativa. Desde la perspectiva profesional, existe un consenso sobre las funciones nucleares del Plan: la caracterización diagnóstica, la remoción de barreras y el desarrollo de capacidades. Los docentes de aula lo perciben como una herramienta esencial para la planificación, valorándolo por su capacidad para implementar estrategias específicas que faciliten el aprendizaje y la participación. De manera complementaria, los docentes de apoyo enfatizan su valor para trabajar las fortalezas y capacidades del estudiante, destacando su enfoque en el desarrollo de habilidades para la vida independiente, una visión que trasciende lo académico y se alinea con el modelo social de la discapacidad.

Los directivos destacan la utilidad del PIAR como un instrumento de gestión y diagnóstico institucional, clave para individualizar y caracterizar el perfil del estudiante, lo que facilita la toma de decisiones estratégicas en favor de la inclusión. En esencia, directivos y docentes lo conceptualizan desde un marco técnico-pedagógico de planificación. Sin embargo, los hallazgos también exponen una tensión fundamental: aunque el marco normativo colombiano establece el PIAR como un derecho, su potencial transformador se limita por factores de implementación. El señalamiento de un docente sobre la necesidad de "trabajarlo a conciencia" subraya que la fidelidad en la aplicación es un factor crítico, advirtiendo el riesgo de que el PIAR se convierta en un mero

formalismo administrativo sin un compromiso profesional real y un sólido apoyo institucional.

La percepción de los padres de familia es la más polarizada, lo que evidencia una brecha significativa en la apropiación del Plan. Esta se basa en los resultados tangibles o, en su defecto, en la falta de información. Mientras una madre lo vivencia como una "guía personalizada" con evidencia concreta de progreso, lo que, valida la utilidad del proceso, otra demuestra un total desconocimiento de su existencia. Esta polarización familiar resulta crítica, ya que la corresponsabilidad educativa es un principio fundamental de la inclusión. Por ende, la falta de conocimiento y socialización con las familias limita el potencial del PIAR, resaltando la necesidad de una mejor comunicación. La utilidad del PIAR, en última instancia, se percibe como directamente proporcional al compromiso de su aplicación y a la efectiva colaboración entre todos los actores educativos.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. El análisis de las percepciones sobre la utilidad del PIAR se complementa y profundiza al ser contextualizado dentro del marco teórico que lo sustenta. El PIAR se concibe como un instrumento pedagógico y organizacional que articula principios de inclusión educativa y derechos humanos. Esta articulación busca la remoción de barreras para el aprendizaje y la participación, y es esencial para garantizar la equidad. Su efectividad, por tanto, está doblemente anclada a la norma y a la práctica, fundamentado en las siguientes dimensiones:

Paradigma de la Inclusión Educativa: Se sustenta en el modelo social de la discapacidad, la cual "se presenta como nuevo paradigma del tratamiento actual de la discapacidad, con un desarrollo teórico y normativo; considera que las causas que originan la discapacidad no son religiosas, ni científicas, sino que son, en gran medida, sociales" (Victoria, 2013, p. 1093), que desplaza el foco desde las limitaciones individuales hacia la identificación y eliminación de barreras del entorno educativo. También se basa en el enfoque de derechos humanos que establece los ajustes razonables como un derecho fundamental, al respecto "Reconociendo también que la

discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano” (Organización de las Naciones Unidas, 2006, parr. 8).

El Marco Pedagógico Diferenciado que sustenta el PIAR se construye sobre la articulación de dos principios teóricos fundamentales. Por un lado, integra el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), conforme a CAST (2018), que “son una herramienta que se puede aplicar en cualquier disciplina o dominio para garantizar que todos los estudiantes puedan acceder y participar en oportunidades de aprendizaje significativas y desafiantes” (parr. 1). Por otro lado, incorpora el enfoque de capacidades de Nussbaum (2007), cuya premisa central es desplazar el foco de la deficiencia hacia las potencialidades y habilidades funcionales del estudiante, promoviendo su desarrollo integral para una vida independiente.

Dimensión Psicosocial del Desarrollo: Incorpora la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (2000), que “sostiene que una comprensión de la motivación humana requiere una consideración de las necesidades psicológicas innatas de competencia, autonomía y relación” (p. 227). Basándose en esta perspectiva, el PIAR enfatiza que la autonomía, la competencia y la vinculación son necesidades psicológicas básicas que deben ser activamente promovidas en el estudiante como parte fundamental del proceso educativo inclusivo.

La operacionalización del PIAR se enmarca en el Decreto 1421 de 2017 (MEN) y se nutre de instrumentos como el Índice de Inclusión Booth y Ainscow (2011/2015), así como de la literatura especializada sobre barreras actitudinales, metodológicas y organizacionales en contextos educativos inclusivos. Esta fundamentación teórica posiciona al PIAR no solo como una herramienta técnica, sino como un catalizador de transformación cultural que articula dimensiones pedagógicas, organizacionales y sociales en la construcción de una educación verdaderamente inclusiva.

Por otro lado, los hallazgos de la investigación convergen de manera significativa con la literatura sobre educación inclusiva y el Diseño Universal para el Aprendizaje

(DUA), confirmando la centralidad de la personalización y los ajustes razonables. El desarrollo de la autonomía observado es consistente con los marcos teóricos de la autodeterminación en discapacidad intelectual, y la relevancia de las actitudes docentes se alinea con la evidencia sobre los factores de éxito en la inclusión. El estudio aporta una visión más matizada al distinguir entre logros académicos y el desarrollo de habilidades para la vida como resultados específicos del PIAR.

No obstante, emergen tensiones críticas que matizan la efectividad del PIAR en la práctica: (a) la existencia normativa del PIAR no garantiza su implementación efectiva en las instituciones; (b) coexisten altos niveles de profesionalización docente con una limitada apropiación y participación familiar; y (c) el énfasis en la individualización no siempre se traduce en transformaciones sistémicas a nivel de la cultura organizacional. El análisis reconoce, además, limitaciones propias del estudio: la muestra circunscrita a un contexto institucional específico, posibles sesgos de deseabilidad social en las respuestas profesionales, y la necesidad de triangulación con observación directa de las prácticas para obtener una visión más completa.

Síntesis y teoría emergente. El análisis de las percepciones de los actores educativos revela que el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) es considerado de forma unánime como una herramienta útil y necesaria con funciones clave para la inclusión. Las funciones nucleares identificadas son: la caracterización integral del estudiante, la planificación sistemática de ajustes, la remoción de barreras para el aprendizaje y el desarrollo de capacidades holísticas. Sin embargo, se concluye que su efectividad no es inherente a la naturaleza del documento, sino que se encuentra directamente supeditada a la fidelidad en la implementación, al compromiso profesional sostenido y a la existencia de una comunicación efectiva con las familias, cuyas barreras de desconocimiento y falta de apropiación constituyen un obstáculo crítico para la corresponsabilidad educativa.

A partir de la convergencia de los hallazgos empíricos, emerge una teoría que posiciona al PIAR no solo como un requisito legal, sino como un mediador cultural entre la política de inclusión y la transformación de la cultura organizacional. Bajo esta

perspectiva, el éxito del PIAR no reside únicamente en la calidad de su documentación técnica, sino en la capacidad de la institución para adoptar un enfoque sistémico que integre la gestión directiva, las actitudes docentes y la colaboración activa entre todos los actores educativos. Esta teoría subraya que el PIAR, para ser verdaderamente efectivo y sostenible, debe trascender su estatus de documento administrativo para convertirse en un fenómeno cultural y relacional que oriente las prácticas cotidianas de la comunidad escolar.

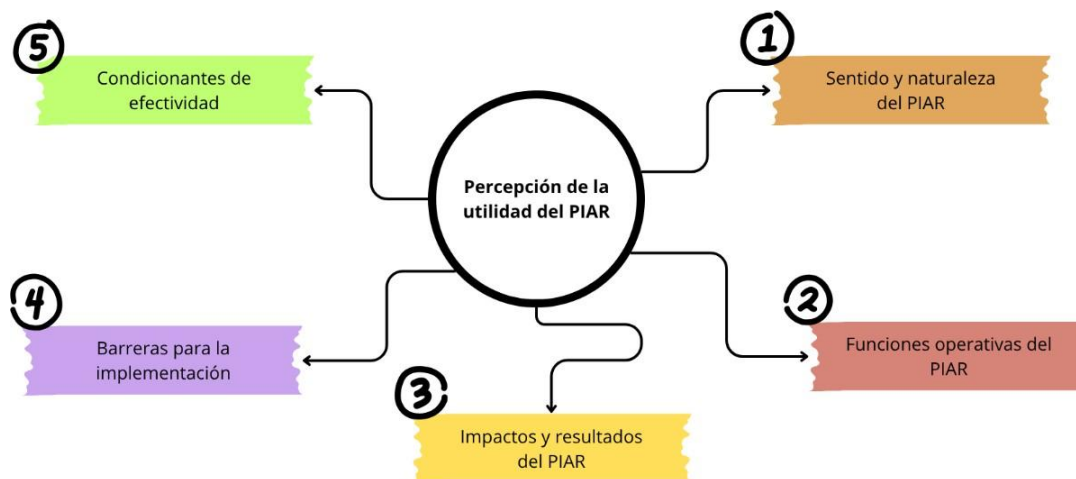
El estudio genera implicaciones significativas tanto en el ámbito práctico como en el teórico, derivadas de la profunda comprensión de las percepciones sobre la utilidad y los desafíos del PIAR, (a) implicaciones prácticas: se evidencia la imperiosa necesidad de diseñar protocolos de socialización del PIAR que sean accesibles y comprensibles para las familias, evitando el uso de jerga técnica. Es igualmente crucial la creación de espacios genuinos y sistemáticos de participación familiar tanto en el diseño inicial como en la evaluación continua del plan, asegurando que los padres actúen como verdaderos coprotagonistas del proceso inclusivo de sus hijos; (b) implicaciones teóricas: el PIAR debe ser abordado por la literatura académica no solo como un documento técnico-pedagógico, sino como un fenómeno cultural y relacional. Su implementación efectiva depende de la intersección crítica entre la normativa legal, las prácticas pedagógicas diferenciadas y la corresponsabilidad familiar. Este enfoque relacional y cultural enriquece el entendimiento de la inclusión educativa al desplazar el foco del déficit individual hacia la capacidad de adaptación y transformación del sistema escolar.

La Figura 1 presenta un mapa de categorías sobre la Percepción de la utilidad del PIAR, construido a partir del análisis de las concepciones de docentes, directivos y familias. En él se visualizan los principales factores que inciden en su valoración, tanto aquellos que reafirman su utilidad (como el Sentido y naturaleza del PIAR y sus Funciones operativas que generan Impactos y resultados), como aquellos que representan limitaciones y desafíos para su implementación (Barreras para la implementación), cuyo éxito se encuentra supeditado a los Condicionantes de efectividad. Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías,

mostrando cómo los facilitadores y las barreras se articulan y condicionan la percepción global de la utilidad del PIAR en la práctica educativa.

Figura 1.

Mapa de categorías: percepción de la utilidad del PIAR



Nota. Figura elaborada por el autor

Efectividad del PIAR en la atención a necesidades

Esta sección profundiza en las percepciones de los actores educativos sobre la efectividad del PIAR, indagando si los ajustes y estrategias que propone son pertinentes y suficientes para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual en la práctica escolar. Para mayor claridad, la Tabla 5 detalla la formulación de la pregunta dos adaptada para cada tipo de participante.

Tabla 6

Formulación de la pregunta 2 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“¿Consideras que el PIAR es efectivo para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual a los que enseñas?”
Directivos (Anexo D)	“¿Considera que el PIAR es efectivo para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual a nivel institucional?”
Padres de familia (Anexo E)	“¿Considera que el PIAR está siendo efectivo para que las necesidades de su hijo(a) sean atendidas en la escuela?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. Para organizar y dar sentido a la información recolectada en las entrevistas, se construyó una matriz de codificación y categorización (ver tabla 6). Esta herramienta permitió condensar las respuestas en unidades de análisis más claras, reconociendo patrones comunes, diferencias y aspectos significativos en torno a la efectividad del PIAR. La matriz se compone de una respuesta resumida, las citas textuales de los participantes y el sustento académico que vincula los hallazgos con referentes teóricos. Con ello, se logra no solo sistematizar la información, sino también ampliar la comprensión del papel del PIAR desde una mirada comparativa entre los distintos actores.

Tabla 7

Matriz de codificación y categorización – pregunta 2: efectividad del PIAR

Categoría	Actor	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Impactos comprobados de efectividad	M1	"Sí, sí, muy efectivo. (...) la niña avanzó y sobre todo no se sintió como externa de los demás estudiantes."	Efectividad comprobada; progreso académico evidenciado; inclusión social lograda; sentido de pertenencia	Resultados integrales observados	Modelo biopsicosocial; teoría de la inclusión social
Condicionantes técnicos de efectividad	D1	"Es importante que el PIAR se haga con un diagnóstico muy detallado (...) para que pueda ser viable y pertinente en la práctica pedagógica y evaluativa. (...) Es la institución la que se debe adaptar al estudiante, no al revés."	Diagnóstico detallado; viabilidad práctica; pertinencia pedagógica; adaptación institucional; inversión del paradigma tradicional	Calidad del diseño y enfoque filosófico	Modelo social de la discapacidad; planificación centrada en la persona
	DOC2	"Claro que resulta efectivo, siempre y cuando haya un buen acompañamiento, estrategias didácticas adecuadas, material pertinente y apoyo de la familia."	Efectividad condicionada; acompañamiento sistemático; estrategias diferenciadas; recursos adaptados; corresponsabilidad familiar	Condiciones pedagógicas y relacionales	DUA; enfoque colaborativo; ajustes razonables
Condicionantes sistémicos de efectividad	DA	"Resulta efectivo cuando se trabaja en conjunto: sector salud,	Trabajo intersectorial; corresponsabilidad	Articulación interinstitucional	Enfoque ecosistémico;

Tabla 6 (Cont.)

Categoría	Actor	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
		padres de familia, docentes de aula. (...) Se hace efectivo cuando todos, desde el rol que nos corresponde, hacemos la tarea. (...) En el PIAR trabajamos por metas de aprendizaje, no por DBA."	multiactoral; roles diferenciados; metas personalizadas; flexibilidad curricular	y personalización	teoría de redes de apoyo
Limitaciones de efectividad	M2	"No sé."	Desconocimiento total; exclusión del proceso; falta de información	Barreras de acceso a la información	Derecho a la información; participación familiar
	DOC1	"Pienso que el PIAR puede llegar a ser importante y tener aportes en el desarrollo del estudiante, pero aún no lo he implementado directamente."	Potencial reconocido, pero no verificado; falta de experiencia práctica; brecha teoría-práctica	Limitaciones experienciales docentes	Desarrollo profesional docente; curva de aprendizaje

Nota. Tabla elaborada por el autor

El análisis de los resultados establece que la efectividad del PIAR no es una cualidad intrínseca del documento, sino el resultado de un proceso colaborativo y contextual riguroso. Existe un consenso entre los actores educativos en que el éxito del PIAR está condicionado por la corresponsabilidad y el compromiso de todos los agentes implicados. Los docentes de aula lo conciben como una "carta de navegación" fundamental cuya efectividad se basa en su capacidad para identificar barreras y guiar la planificación. Por su parte, los docentes de apoyo ligan su éxito directamente a la intencionalidad del docente y al trabajo en conjunto con otros profesionales, mientras que los directivos la asocian al trabajo en equipo institucional y a la pertinencia del diagnóstico inicial, asegurando así que la institución se adapte al estudiante y no a la inversa, lo que refleja un cambio hacia el modelo social de la discapacidad.

La efectividad del PIAR se manifiesta de manera diferenciada según el nivel de implementación y las condiciones. La evidencia más contundente proviene de las

familias, cuya percepción se halla polarizada. Por un lado, una madre reporta una efectividad integral y tangible que se traduce no solo en progreso académico, sino, de manera significativa, en la inclusión social y el sentido de pertenencia de su hija. Este hallazgo demuestra que los impactos comprobados del PIAR trascienden las métricas tradicionales y alcanzan dimensiones psicosociales. Por otro lado, el total desconocimiento de otra madre evidencia la principal brecha de efectividad: la falta de corresponsabilidad y socialización en el ámbito familiar, lo que puede reducir el Plan a un mero formalismo.

El análisis permitió identificar cuatro grandes categorías que explican la efectividad del PIAR en la práctica educativa. Los condicionantes técnicos (diagnóstico detallado y adaptación institucional) son cruciales, ya que la efectividad está directamente condicionada por la calidad y el detalle del diagnóstico. De igual forma, los condicionantes sistémicos (corresponsabilidad multiactoral y articulación intersectorial), introducidos por la perspectiva especializada del docente de apoyo, son esenciales para la sostenibilidad de los resultados. Estas categorías revelan relaciones complejas: las limitaciones de efectividad (como la falta de experiencia docente y la exclusión familiar) actúan como barreras que impiden la materialización del potencial del PIAR. Finalmente, la percepción de efectividad se moldea de manera individual por la interacción directa con el proyecto, lo que subraya la necesidad de una implementación uniforme y rigurosa para garantizar resultados consistentes.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. La efectividad del PIAR, entendida como el logro de resultados en contextos específicos, se analiza desde la coherencia entre su diseño, planificación y evaluación. Este estudio se enmarca en diversos referentes teóricos y normativos que permiten comprender las complejidades de su implementación, posicionando el Plan no solo como un requisito administrativo, sino como un proceso pedagógico esencial para la adaptación curricular. Por consiguiente, la utilidad de esta herramienta depende de la alineación de todos los actores y recursos disponibles para garantizar una educación de calidad y equidad.

1. Marco teórico de la efectividad del PIAR: el análisis se sustenta en marcos teóricos convergentes:

En primer lugar, se tiene el modelo de efectividad escolar: La efectividad del PIAR se mide por el logro de resultados esperados, los cuales dependen tanto de la calidad de los procesos como de las condiciones del entorno. Según Herrera, Reyes-Jedlicki, y Ruiz (2018), la efectividad escolar se ha convertido en el elemento articulador de las políticas, entendiendo que:

la efectividad escolar se fundamenta en un modelo de investigación que reduce la complejidad social de la educación a lo medible, lo que es funcional a los gobiernos que buscan consensos y que no están orientados al cambio social ni hacia la construcción de sociedades más igualitarias, instituyendo, de esta manera, respuestas técnicas a problemas políticos (p. 1).

En segundo lugar, se incorpora la teoría de implementación de políticas educativas. Esta perspectiva establece que la distancia entre el diseño normativo de una política (como la que regula el PIAR) y su práctica real en el aula es un factor determinante, ya que la interpretación y ejecución de la política por parte de los actores educativos condiciona su efectividad. Según Ticona (2023), la implementación de políticas educativas requiere de condiciones materiales y diversidad de recursos, siendo el contexto donde se desarrolla la política relevante en la ejecución:

Se entiende que las dimensiones contextuales muestran que las políticas educativas se desarrollan en diferentes ámbitos educativos, donde se encuentran diversos recursos humanos, materiales y financieros, en la infraestructura, en la historia de las instituciones, entre otros. Asimismo, se entiende que la institución educativa es una organización homogénea dentro de lo heterogéneo, así como las diversas culturas, historias, tradiciones y valores que en ella se tejen. De igual manera, pueden explicar las presiones externas sobre el desempeño de la institución educativa, para cumplir con ciertos objetivos que son determinantes en las acciones que realiza (parr. 7).

El Enfoque Ecosistémico aplicado al PIAR sostiene que su efectividad se maximiza únicamente cuando existe una corresponsabilidad activa y bien coordinada entre todos los actores del ecosistema educativo: docentes, familias, directivos y redes de apoyo externas. Este enfoque trasciende la simple delegación de tareas, pues exige la construcción de un compromiso mutuo y constante. Al respecto, Buitrago et al. (2024) fundamentan esta necesidad al establecer que “La corresponsabilidad de la familia y la

escuela es un proceso fundamentado en la relación y los pactos de cooperación que se construyen entre las familias y las instituciones educativas, buscando generar las condiciones necesarias” (p. 22). Por lo tanto, el PIAR funciona de manera óptima como un pacto de cooperación que busca alinear objetivos y recursos, asegurando que la escuela y el hogar trabajen en sinergia para ofrecer un apoyo integral y sostenible al estudiante.

El marco normativo (Decreto 1421 de 2017) “por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad” y la literatura sobre barreras y facilitadores constituyen el fundamento conceptual que orienta la acción. De este modo, la efectividad del PIAR se comprende como la articulación entre marcos teóricos, normativos y prácticos, exigiendo a las instituciones educativas transformar sus estructuras para garantizar la remoción de obstáculos y la provisión de los ajustes razonables necesarios. Así, el éxito del plan radica en la coherencia con que la política se traduce en una práctica pedagógica y culturalmente apropiada.

2. Convergencias, aportes y tensiones: el análisis realizado establece un diálogo crítico entre los hallazgos empíricos del estudio y los referentes teóricos.

La obligación de las instituciones educativas es impartir educación de calidad a todos los niños sin excepción y procurar porque cada uno desarrolle sus dimensiones y las competencias mínimas para desenvolverse en sociedad, por lo tanto, el mandato constitucional de inclusión, debe equipararse a los recursos que brinda el estado y a las didácticas del docente (Figuerola et al., 2019, p. 2).

La importancia del diagnóstico inicial se confirma como el punto de partida esencial para todo el proceso del PIAR, en concordancia directa con la planificación centrada en la persona que subraya la necesidad de procesos verdaderamente personalizados. Este diagnóstico no solo identifica las necesidades, sino que también visibiliza las capacidades y el potencial único de cada estudiante, asegurando que los ajustes razonables partan de una base individualizada y no de una plantilla general. Por otro lado, la presencia de redes de apoyo que fortalecen la implementación del PIAR coincide con la efectividad de los enfoques colaborativos.

El estudio contribuye significativamente al campo de la inclusión educativa al generar hallazgos que rebasan la literatura existente, ofreciendo tres aportes originales clave. En primer lugar, la investigación identificó la inclusión social como un indicador específico y medible de la efectividad del PIAR. Esto es crucial porque amplía la comprensión tradicional de los resultados, permitiendo que la evaluación del Plan trascienda la mera dimensión académica (como las calificaciones o el progreso en el currículo) para enfocarse en la capacidad real de los estudiantes para participar y ser aceptados en todos sus entornos. Un segundo aporte esencial es la evidencia de una inversión paradigmática clara y observable en las prácticas institucionales.

Los resultados indican un tránsito palpable en la percepción y acción de los actores, que están moviéndose gradualmente del modelo médico de la discapacidad (centrado en la deficiencia individual) al modelo social (centrado en la remoción de barreras del entorno). Este cambio es fundamental para la consolidación de una cultura verdaderamente inclusiva. Finalmente, el estudio ofrece un criterio analítico robusto mediante el contraste entre las metas personalizadas del PIAR y los estándares curriculares generales. Esta distinción es vital porque permite a la institución discernir entre una personalización auténtica (que se enfoca en las necesidades y capacidades únicas del estudiante) y una pseudo-personalización (que simula ajustes, pero en realidad mantiene la rigidez del currículo). Esta diferenciación es crucial para mejorar la calidad de las prácticas pedagógicas.

En cuanto a las tensiones y contradicciones, el análisis de los hallazgos revela tres tensiones y contradicciones fundamentales que marcan la implementación del PIAR en la institución, evidenciando los retos entre la intención y la realidad práctica. En primer lugar, existe una clara brecha entre la percepción y la práctica real. Los actores que tienen una experiencia directa y activa en la implementación del PIAR (principalmente los docentes comprometidos y las familias que ven resultados) lo asocian con reportes positivos y avances concretos en el aprendizaje. Por el contrario, el desconocimiento o la falta de participación activa genera escepticismo, resistencia y una valoración negativa

o nula de la herramienta, lo que dificulta el compromiso colectivo. Una segunda contradicción reside en la distancia entre el discurso y la acción.

Los participantes reconocen el potencial teórico del PIAR como un catalizador de la cultura inclusiva y la transformación institucional; sin embargo, esta práctica efectiva no siempre se materializa en la realidad cotidiana de la escuela. Esto refleja que, aunque la voluntad y el lenguaje inclusivo existen, la inercia institucional, las barreras actitudinales o la falta de recursos impiden que el ideal pedagógico se traduzca en una práctica sistemática. Finalmente, se concluye que la efectividad del PIAR depende menos de las características individuales de los estudiantes o del esfuerzo aislado de un docente, y mucho más de las condiciones sistémicas e institucionales. El éxito o el fracaso está condicionado por factores estructurales como la calidad del acompañamiento, la disponibilidad de recursos, la capacitación adecuada y la articulación intersectorial, lo que desplaza la responsabilidad del estudiante al sistema educativo en su conjunto.

3. Limitaciones metodológicas: finalmente, el análisis también permitió reconocer limitaciones propias que deben ser tenidas en cuenta:

El estudio identificó varias limitaciones que impactan la robustez de sus hallazgos. Por un lado, se detecta la posibilidad de un sesgo de confirmación en los reportes familiares positivos, lo cual podría influir y sesgar la valoración de los resultados del PIAR, dado que las familias con avances visibles tienden a confirmar la efectividad de la herramienta. Además, se subraya la necesidad de mediciones longitudinales que permitan dar cuenta de la efectividad y sostenibilidad real del PIAR en el tiempo, ya que los datos transversales solo ofrecen una fotografía limitada del proceso. Finalmente, una limitación crítica es la ausencia de la voz directa de los estudiantes, cuya perspectiva es fundamental y enriquecería significativamente la comprensión de cómo se experimentan los ajustes razonables y cómo se percibe la inclusión en el aula.

Síntesis y teoría emergente. El análisis de la efectividad del PIAR, fundamentado en el tratamiento discursivo de los testimonios y en el principio de

comparación constante propio del método inductivo, revela que se configura como un mecanismo con una efectividad multidimensional que genera impactos académicos, sociales y psicológicos. La saturación teórica alcanzada en la codificación axial confirmó que su éxito depende de la fidelidad y coherencia en su implementación. Los hallazgos confirman que sus condicionantes críticos son la calidad del diagnóstico inicial, la adaptabilidad institucional, la articulación intersectorial y la corresponsabilidad familiar. No obstante, su alcance se ve limitado por barreras sistémicas, como la débil socialización con las familias, la brecha experiencial en los docentes y la falta de acompañamiento institucional. Un hallazgo central, surgido de la síntesis de los memorándums analíticos, es la mediación experiencial, donde la percepción de la efectividad está directamente ligada al nivel de participación y práctica de cada actor educativo.

En cuanto a la Teoría Sustantiva Emergente, y a partir del proceso de trascendencia inductiva de los hallazgos, se postula que el PIAR trasciende su función de instrumento de atención individual. Se constituye en un dispositivo de transformación institucional, capaz de generar cambios paradigmáticos hacia una adaptabilidad sistémica. Además, la inclusión social se perfila como un indicador de efectividad tan relevante como el progreso académico, lo que exige ampliar los criterios de evaluación hacia dimensiones más integrales de la inclusión.

Las implicaciones prácticas se estructuran en una hoja de ruta temporal que busca la operacionalización de la teoría emergente, garantizando la sostenibilidad y calidad del PIAR:

1. A corto plazo (eficiencia y diagnóstico): la institución debe enfocarse en la eficiencia inmediata del proceso. Esto requiere la implementación urgente de protocolos de diagnóstico integral que superen la evaluación meramente académica, el establecimiento de indicadores de inclusión social para medir el impacto real, y la creación de sistemas de seguimiento intersectorial para articular apoyos de salud y otros servicios.

2. A mediano plazo (desarrollo de capacidades y colaboración): el foco se traslada al desarrollo de capacidades y la colaboración. Es crucial la creación de modelos de acompañamiento para docentes novatos en temas de inclusión, el diseño de estrategias de comunicación efectiva con las familias para superar el desconocimiento, y la consolidación de redes de colaboración intersectorial que refuercen los apoyos fuera de la escuela.

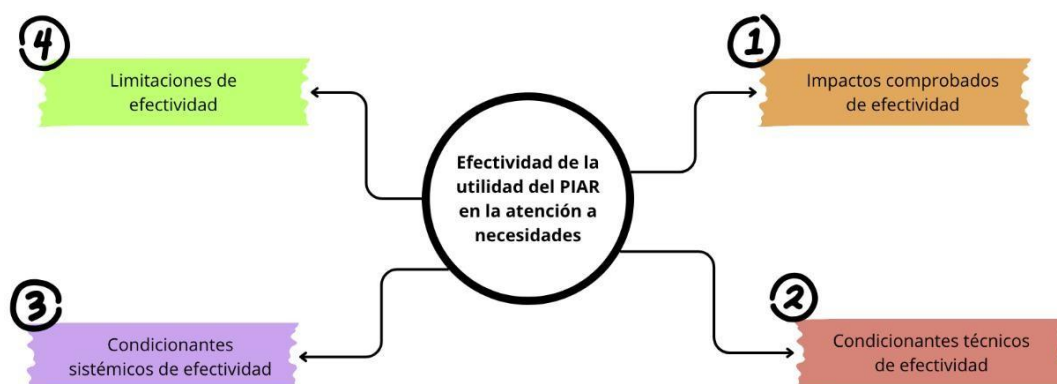
3. A largo plazo (transformación cultural): el objetivo es la transformación cultural. Es necesario el diseño de una cultura organizacional basada en la adaptabilidad institucional, donde la inclusión sea un valor central, y la construcción de sistemas de medición de la efectividad inclusiva que integren logros académicos, sociales y psicológicos del estudiante.

En lo que concierne a las Implicaciones Teóricas, el estudio confirma la necesidad de abordar el PIAR como un fenómeno institucional y relacional, y no solo como un documento técnico. Su efectividad se sustenta en la intersección entre el diseño pedagógico, la corresponsabilidad entre actores y la adaptabilidad institucional. Estos elementos deben integrarse en los marcos teóricos de inclusión educativa para una comprensión más completa del PIAR. Finalmente, la efectividad del PIAR, en conclusión, depende de la calidad de su implementación y de las condiciones sistémicas que lo rodean, consolidando la Teoría Sustantiva Emergente como una estrategia de transformación educativa hacia una inclusión más justa, participativa y equitativa.

La Figura 2 presenta un mapa de categorías sobre la Efectividad del PIAR en la atención a necesidades, construido a partir del análisis de la pertinencia y suficiencia de los ajustes que propone. En él se visualizan los principales factores que inciden en su efectividad, tanto aquellos que la demuestran (Impactos comprobados de efectividad) y las condiciones que la propician (Condicionantes técnicos y sistémicos), como aquellos que representan limitaciones para su consecución (Limitaciones de efectividad). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías, mostrando cómo los factores favorables y las brechas se articulan y condicionan los resultados concretos del PIAR en la práctica pedagógica.

Figura 2.

Mapa de categorías: efectividad de la utilidad del PIAR en la atención a necesidades



Nota. Figura elaborada por el autor

Actitudes de los actores educativos hacia el PIAR

Esta sección explora las percepciones de los actores educativos sobre su rol en el diseño y seguimiento del PIAR, así como su nivel de compromiso y disposición. El propósito es entender los factores motivacionales, institucionales y pedagógicos que inciden en la manera como asumen el proceso de inclusión. Las preguntas por actor se visualizan en la tabla 7.

Tabla 8

Formulación de la pregunta 3 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“¿Cuál es tu actitud y la de tus colegas docentes y directivos frente al desarrollo del PIAR?”
Directivos (Anexo D)	“¿Cuál es la actitud de los docentes y del equipo directivo en cuanto al desarrollo del PIAR?”
Padres de familia (Anexo E)	“¿Cuál es su actitud frente al PIAR y cómo percibe la actitud de los docentes y directivos de la escuela en su desarrollo?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. Para sistematizar las percepciones sobre la actitud de los actores educativos frente al desarrollo del PIAR, se construyó una

matriz de codificación y categorización (ver tabla 8). Esta herramienta permitió organizar la información en tres grandes categorías: actitudes positivas, tensiones entre disposición y competencia, y barreras estructurales. De esta manera, la matriz facilita la identificación de cómo la actitud se encuentra mediada por factores individuales, formativos e institucionales.

Tabla 9

Matriz de codificación y categorización – pregunta 3: actitudes de los actores educativos hacia el PIAR

Categoría	Actor	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Actitudes positivas reconocidas	M1	"Muy buena, muy entendible, ponerse en el lugar del estudiante y sobre todo el empeño que le ponen."	Valoración familiar positiva; empatía docente percibida; esfuerzo reconocido; comprensión al alumno	Reconocimiento externo de compromiso	Teoría de la empatía; valoración social del rol docente
	M2	"Bien, ha tenido una buena actitud con él."	Evaluación positiva; buena disposición percibida; trato adecuado	Satisfacción familiar con actitud docente	Calidad relacional docente-estudiante
Tensión actitud-competencia técnica	DOC1	"Los docentes tenemos toda la actitud, pero muchas veces falta más conocimiento sobre la forma de elaborar el PIAR y su aplicabilidad."	Actitud positiva autodeclarada; déficit de conocimiento técnico; brecha formativa; voluntad vs. capacidad	Disonancia entre disposición y competencia	Teoría de la autoeficacia; desarrollo profesional docente
	DA	"Más que actitud diría yo que falta profundizar en capacitar en la técnica (...) depende también del contexto y la actitud personal en la que se encuentre cada docente."	Priorización de formación técnica; contexto como mediador; variabilidad actitudinal; enfoque en capacitación	Condicionantes contextuales e individuales	Teoría situacional; diferencias individuales
Barreras estructurales a actitudes efectivas	DOC2	"La actitud se tiene y el compromiso también, pero es un trabajo pesado que a veces le toca llevar al docente con muy poco apoyo y con falta de conocimiento."	Compromiso genuino; sobrecarga laboral; falta de apoyo institucional; conocimiento insuficiente; trabajo en soledad	Condiciones laborales adversas	Teoría del burnout; apoyo organizacional

Tabla 8 (Cont.)

D1	"Muchas veces los docentes desconocen el diseño del PIAR (...) se masifica la clase, se sigue el proceso tradicional y no se individualiza."	Desconocimiento técnico institucional; persistencia de prácticas tradicionales; masificación vs. individualización; inercia metodológica	Resistencia al cambio organizacional	Teoría del cambio organizacional; inercia institucional
----	--	--	--------------------------------------	---

Nota. Tabla elaborada por el autor

El análisis de las actitudes de los actores hacia el PIAR revela un panorama dual caracterizado por una disposición positiva generalizada que choca con limitaciones estructurales y técnicas. Los hallazgos demuestran la legitimidad social del rol docente inclusivo, ya que los padres de familia (M1, M2) reconocen consistentemente la empatía, el empeño y el gran compromiso por parte de docentes y directivos. Para las familias, esta actitud favorable del personal es percibida como un factor clave para el avance de sus hijos. Sin embargo, esta actitud positiva es una condición necesaria, pero insuficiente para una implementación exitosa del PIAR, pues su materialización se ve obstaculizada por factores internos y sistémicos.

Sin embargo, emerge una tensión fundamental entre la actitud y la competencia técnica. Los docentes de aula afirman tener una actitud muy positiva y un gran compromiso, pero señalan que la falta de conocimiento técnico y apoyo obstaculiza la implementación efectiva. Esta brecha se articula explícitamente en el testimonio: "tenemos toda la actitud, pero falta conocimiento". Desde la perspectiva del Docente de Apoyo y Directivos, existe una disonancia clara entre la intención positiva y la acción, ya que la falta de capacitación y el seguimiento de procesos tradicionales impiden que la actitud se traduzca en una práctica real de individualización. El factor personal del docente es crucial, pero la insuficiencia en su formación técnica limita la capacidad para aplicar esa buena voluntad en la práctica, evidenciando que la competencia es fundamental para la efectividad actitudinal.

El análisis de las actitudes permitió identificar relaciones categoriales complejas que explican la interacción entre el individuo y el contexto organizacional: (a) la actitud

positiva se frustra por las barreras estructurales, como la falta de recursos, las políticas rígidas o la burocracia, impidiendo que la buena disposición se traduzca en acciones efectivas; (b) el contexto institucional es crucial para la sostenibilidad actitudinal, pues el apoyo de los líderes y la colaboración determinan si las actitudes positivas se mantienen en el tiempo o si se debilitan. En este sentido, es particularmente revelador el testimonio del Docente 2, que evidencia el riesgo de deterioro actitudinal: el compromiso genuino que enfrenta la sobrecarga, el aislamiento y la falta de apoyo puede derivar en burnout y actitudes defensivas, lo que representa una seria amenaza sistémica a la sostenibilidad de las disposiciones inclusivas. En síntesis, la actitud favorable es ampliamente reconocida, pero su efectividad está limitada por la falta de formación, el apoyo institucional deficiente y la carencia de recursos.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. El análisis de las actitudes de los actores educativos, un componente crucial para la implementación efectiva de políticas inclusivas, se sustenta en marcos teóricos que abordan las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales que orientan la acción. Por lo tanto, el estudio se fundamenta en referentes clave para comprender la complejidad de estas actitudes dentro de la educación inclusiva, reconociendo que la transformación de la práctica no solo requiere conocimiento, sino también la gestión de emociones y la voluntad para el cambio conductual.

En cuanto a la teoría de las actitudes de Fishbein y Ajzen, 1980 (como se citó en Reyes, 2007): “se toman en cuenta tanto factores individuales como grupales, siendo ésta una de las principales ventajas técnicas. Otra ventaja consiste en abordar el contexto donde tienen lugar estos factores con la suficiente flexibilidad para permitir distinguirlos y medir su ocurrencia”. Por otro lado, en el modelo de aceptación de innovaciones de Davis, 1989 (como se citó en Correa et al., 2010) “goza de un amplio reconocimiento en la literatura sobre adopción individual de innovaciones tecnológicas, ha sido utilizado para analizar cuestiones como la adopción de Internet, la aceptación del comercio electrónico y la intención de uso de servicios on line” (parr. 39).

Síndrome de burnout docente (Rodríguez et al., 2017): la sobrecarga y la falta de apoyo pueden generar actitudes defensivas frente a innovaciones como el PIAR, en cuanto a esto los autores mencionan que:

El estrés se ha convertido en una enfermedad que se presenta cada vez con mayor frecuencia. En los últimos años, las instituciones educativas se han visto afectadas por numerosos casos de estrés laboral en los docentes, debido a los cambios políticos y sociales de la actualidad, lo que deja secuelas, como problemas físicos, sociales y psicológicos. La presencia del estrés laboral en las escuelas es originada por los cambios en la sociedad y la política de la actualidad (Rodríguez et al., 2017, p. 47).

Literatura sobre actitudes hacia la inclusión (Vega y Rivera, 2023): la disposición positiva es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar una implementación efectiva sin un apoyo institucional real.

La mayoría de estudios que abordan el tema de las actitudes de los docentes y futuros docentes hacia la educación inclusiva reporta la existencia de diferencias notorias, cuando son comparadas según las características del profesorado, como en el caso del que se dedica exclusivamente a la educación especial, el que tiene menos años de experiencia y el que percibe haber recibido una mayor capacitación en materias de inclusión educativa (Vega y Rivera, 2023, p. 169).

En cuanto a las convergencias con la literatura, el estudio confirma la crucial relación entre actitud y comportamiento en la inclusión. Se valida que, si bien las actitudes positivas hacia la inclusión son necesarias, estas no son suficientes para garantizar prácticas efectivas sin que existan condiciones y recursos que las faciliten (Pegalajar y Colmenero, 2017). Esta distinción es fundamental, pues demuestra que la mera buena voluntad del docente se agota si no está respaldada por una estructura organizacional que provea la formación técnica, el tiempo y los materiales necesarios para que dichas actitudes se traduzcan en ajustes razonables sistemáticos y sostenibles.

Los aportes originales del estudio enriquecen este panorama al identificar una notable disonancia entre la percepción externa e interna. Se contrastó la valoración frecuentemente positiva de las familias, que se enfocan en los resultados visibles del

estudiante, con la experiencia más matizada y cautelosa de los docentes, que evalúan la complejidad del proceso de implementación. Además, el estudio evidenció la contextualización de las actitudes, demostrando que su expresión y sostenibilidad están fuertemente mediadas por factores situacionales específicos (como la sobrecarga laboral o la falta de recursos) que inciden directamente en su manifestación en la práctica diaria.

Finalmente, el análisis subraya dos tensiones y contradicciones fundamentales en la implementación del PIAR. Por un lado, se detecta la tensión entre lo individual y lo sistémico. Persiste la tendencia a responsabilizar al docente de manera aislada por los logros o fracasos de la inclusión, sin considerar la necesidad de transformaciones institucionales y organizacionales profundas en el sistema educativo. Por otro lado, emerge la tensión entre voluntad y capacidad: la buena disposición y el compromiso individual del docente pierden fuerza y se vuelven insostenibles si no están acompañados de las herramientas, la formación técnica especializada y los recursos estructurales necesarios para llevar a cabo una inclusión efectiva y sistemática.

Síntesis y teoría emergente. La codificación y el tratamiento discursivo de los testimonios (pregunta 3), ejecutados bajo el principio de la comparación constante, revelan que, si bien los actores educativos expresan actitudes positivas hacia la inclusión, estas coexisten con una brecha actitud-competencia crítica (categoría central emergente). Los déficits técnicos limitan la efectividad de la práctica inclusiva, mientras que las barreras estructurales (como la sobrecarga laboral y el escaso apoyo) debilitan la sostenibilidad actitudinal. Este análisis progresivo, sintetizado en los memorándums analíticos, confirma que la inercia institucional tiende a neutralizar los esfuerzos individuales, y la variabilidad contextual evidencia que la expresión de las actitudes depende de las particularidades de cada institución.

En cuanto a los aportes metodológicos y tensiones clave emergentes, el proceso de argumentación y contrastación detallado del estudio aporta un contraste teórico-empírico que ilumina las complejas relaciones entre actitudes docentes, competencias técnicas y condiciones estructurales. Se hallaron claras convergencias con la literatura,

confirmando que las actitudes positivas, aunque necesarias, no son suficientes para garantizar prácticas efectivas si no existen condiciones que las faciliten (Pegalajar y Colmenero, 2017). Los resultados también coinciden con los planteamientos sobre la relevancia de la autoeficacia docente (Bandura, 1997) y el síndrome de burnout (Rodríguez et al., 2017).

La trascendencia inductiva del análisis (que va más allá de la descripción de los testimonios conglomerados), aporta elementos originales de gran relevancia para comprender la implementación del PIAR. Se identificó una notable disonancia entre la percepción externa e interna, al contrastar la valoración generalmente positiva de las familias (que se centran en los logros visibles del estudiante) con la experiencia más cautelosa y compleja vivida por los educadores (quienes evalúan el proceso). Este contraste, documentado mediante el memoing, demuestra, además, la contextualización de las actitudes, ya que su expresión y sostenibilidad están mediadas por factores situacionales específicos dentro de la escuela (como la sobrecarga o la falta de recursos). Finalmente, se evidenció una crítica tensión entre actitud y técnica, revelando la persistente brecha entre la disposición favorable y la falta de las competencias reales y la formación necesaria para diseñar e implementar el PIAR de forma efectiva y sistemática.

De este contraste y la saturación teórica de la categoría brecha actitud-competencia, emergen tensiones estructurales que reflejan dilemas fundamentales en la implementación de la inclusión y que son el punto de quiebre del sistema:

1. Lo individual vs. lo sistémico: Persiste la tendencia a responsabilizar al docente de manera aislada por los logros o fracasos de la inclusión. Este enfoque ignora la necesidad de transformaciones profundas en la organización escolar, como la asignación de tiempo y recursos, trasladando la carga del cambio del sistema al individuo.
2. Voluntad vs. capacidad: La buena disposición y el compromiso personal del educador pierden fuerza si no están acompañados de las herramientas y la

formación técnica necesarias. La intención positiva se vuelve inoperante sin el saber hacer práctico para diseñar ajustes razonables efectivos.

3. Sostenibilidad vs. demandas: El exceso de exigencias burocráticas y la crónica falta de apoyo especializado (como el de los docentes de apoyo o terapeutas) ponen en riesgo el mantenimiento de actitudes inclusivas a largo plazo. La sobrecarga actúa como un factor de agotamiento que amenaza la continuidad de las prácticas de calidad.

Estas conclusiones tienen importantes implicaciones para la práctica y la teoría de la educación inclusiva. A nivel teórico, el estudio reafirma que el análisis de las actitudes hacia la inclusión requiere ineludiblemente un enfoque sistémico que integre las condiciones institucionales. Se demuestra que la competencia técnica actúa como un mediador esencial entre la buena disposición (actitud) y la práctica efectiva, y que los condicionantes estructurales (como la carga laboral y el apoyo directivo) son decisivos para sostener las actitudes inclusivas a largo plazo. En cuanto a las implicaciones prácticas, los resultados sugieren tres líneas estratégicas de acción fundamentales: a) Desarrollo actitudinal y técnico, mediante programas de sensibilización articulados con procesos de formación técnica contextualizados; b) Transformación estructural, orientada a redistribuir las cargas laborales, fortalecer los sistemas de apoyo (como el docente de apoyo) y consolidar una cultura organizacional inclusiva; y c) Integración entre actitud y competencia, a través de la creación de comunidades de práctica y modelos de mentoría para fortalecer la disposición y la competencia de los docentes de forma simultánea.

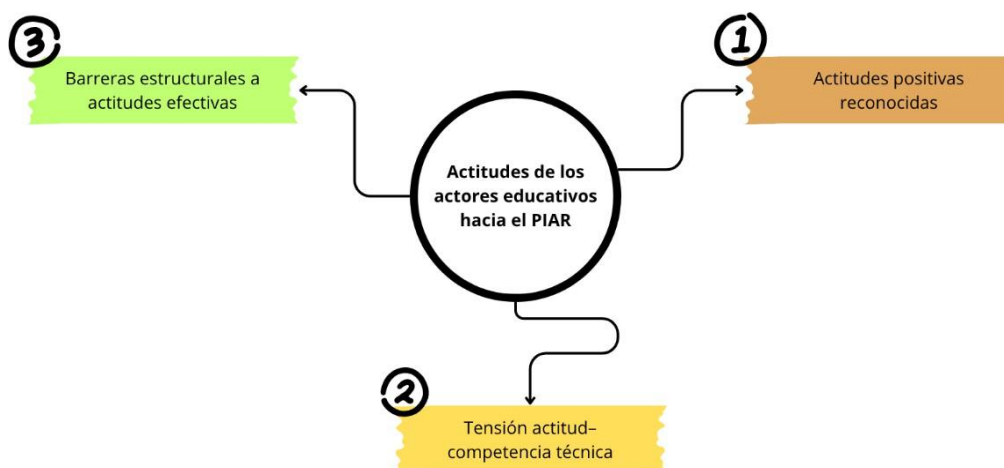
En síntesis, los resultados demuestran que la inclusión educativa no depende únicamente de la empatía o la buena voluntad individual, sino de la interacción equilibrada entre tres pilares: actitudes positivas, competencias técnicas y condiciones estructurales que las faciliten. Un avance verdaderamente sostenible y efectivo exige, por tanto, un doble esfuerzo: requiere la voluntad y formación continua de todos los actores del proceso, al mismo tiempo que demanda la transformación profunda de los

marcos institucionales en los que se desarrolla la práctica, asegurando que el sistema respalde y haga posible la acción inclusiva.

La Figura 3 presenta un mapa de categorías sobre las Actitudes de los actores educativos hacia el PIAR, construido a partir del análisis de su disposición y compromiso. En él se visualizan los principales factores que inciden en la práctica inclusiva, tanto aquellos que la impulsan (Actitudes positivas reconocidas por los actores), como aquellos que representan obstáculos estructurales y personales (la Tensión actitud-competencia técnica y las Barreras estructurales a actitudes efectivas). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías, mostrando cómo la voluntad individual choca con las necesidades de formación técnica y el apoyo institucional, condicionando así la sostenibilidad de las prácticas inclusivas.

Figura 3.

Mapa de categorías: actitudes de los actores educativos hacia el PIAR



Nota. Figura elaborada por el autor

Beneficios percibidos del PIAR en el ámbito educativo

Esta sección indaga sobre los beneficios que los actores educativos perciben al implementar el PIAR de manera transversal en todas las áreas del currículo. Se busca

comprender los aportes pedagógicos y formativos que genera esta herramienta, así como las actitudes positivas que surgen cuando el PIAR es asumido como una estrategia integral de enseñanza y aprendizaje. La transversalidad de esta estrategia permite evaluar si el plan está logrando influir en la cultura organizacional más allá de un cumplimiento burocrático. Para mayor claridad, la Tabla 9 detalla la formulación de la pregunta 4, adaptada para cada tipo de participante.

Tabla 10

Formulación de la pregunta 4 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“¿Qué beneficios has observado al considerar el PIAR en las asignaturas que impartes a un estudiante con discapacidad intelectual?”
Directivos (Anexo D)	“¿Qué beneficios se pueden obtener a nivel institucional al considerar el PIAR como una herramienta clave en todas las asignaturas para estudiantes con discapacidad intelectual?”
Padres de familia (Anexo E)	“¿Qué beneficios ha notado en la educación de su hijo(a) desde que se implementó el PIAR en todas sus asignaturas?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. Para comprender los beneficios asociados a la aplicación del PIAR de manera transversal en todas las asignaturas, se diseñó una matriz de codificación y categorización (ver tabla 10). Este recurso analítico permitió organizar de forma sistemática las diversas percepciones expresadas por docentes, directivos y padres de familia. En su aplicación, la matriz hizo posible no solo identificar los avances específicos en los aprendizajes y las competencias de los estudiantes, sino también reconocer los elementos de integralidad, personalización y la disposición positiva de los docentes frente a la transversalización del plan. Al mismo tiempo, este proceso visibilizó de manera clara las limitaciones persistentes, especialmente las relacionadas con la participación familiar, lo que subraya un desafío fundamental en la implementación del PIAR.

Tabla 11

Matriz de codificación y categorización – pregunta 4: beneficios percibidos del PIAR

Categoría	Actor	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Beneficios percibidos en el aprendizaje	M1	"Avanza leyendo, escribiendo, entra en confianza para hablar con más claridad."	Avances en lectoescritura; desarrollo de confianza; mejora comunicativa	Desarrollo de competencias básicas	Aprendizajes fundamentales; teoría del aprendizaje significativo
	DA	"Mejorar habilidades comunicativas... relaciones interpersonales... trabajo transversal... habilidades para la vida... apoyo de las familias."	Habilidades comunicativas; relaciones sociales; transversalidad; habilidades para la vida; apoyo familiar	Desarrollo integral	Enfoque holístico; modelo ecológico de Bronfenbrenner
Integralidad y personalización	D1	"Debe diseñarse teniendo en cuenta las áreas... metas de aprendizaje... características individuales... ser feliz con el aprendizaje... vincule la comunidad educativa."	Diseño por áreas; metas de aprendizaje; individualización; bienestar emocional; vinculación familiar	Integralidad y personalización	Currículo flexible; participación familiar; educación inclusiva
Apertura docente a la transversalización	DOC1	"Muy buena la integración del PIAR en todas las asignaturas para el beneficio de los estudiantes con discapacidad."	Valoración positiva; integración curricular	Disposición favorable	Actitud inclusiva; rol docente como facilitador
	DOC2	"Ajustes necesarios en las diferentes asignaturas... eliminar barreras... verdadera inclusión... mejor conexión con aprendizajes."	Ajustes por asignatura; eliminación de barreras; inclusión efectiva; conexión con aprendizajes	Coherencia curricular	Accesibilidad universal; diseño universal para el aprendizaje (DUA)
Barreras de participación familiar	M2	"No sé, no entiendo de eso."	Desconocimiento; falta de información	Brecha comunicativa	Participación familiar limitada; necesidad de socialización

Nota. Tabla elaborada por el autor

Los hallazgos revelan que la aplicación transversal del PIAR genera una visión holística de los beneficios, evidenciando un impacto que va mucho más allá del ámbito académico. El análisis de las percepciones confirma que el PIAR, cuando se implementa de manera integral, propicia beneficios multidimensionales en el estudiante. Por ejemplo, una madre (M1) destaca avances concretos en competencias básicas como la lectoescritura y la comunicación, lo que demuestra un impacto tangible en el desarrollo. Esta perspectiva se amplía en la visión de los Directivos y Docentes de Apoyo, quienes conciben el PIAR como un diseño curricular que no se limita a metas académicas, sino que también incluye el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y las habilidades para la vida, alineado con la adaptación institucional al estudiante. Los docentes de aula refuerzan esta idea, percibiendo el PIAR como una herramienta eficaz para la integración y la eliminación de barreras de aprendizaje en diversas asignaturas, facilitando la conexión del estudiante con nuevos conocimientos y promoviendo una coherencia curricular clave para la inclusión efectiva.

El enfoque de implementación transversal describe el modo en que el PIAR se traduce en resultados integrales. Las percepciones de los actores señalan que un enfoque exitoso requiere diseñar el PIAR en función de todas las áreas curriculares, definir metas de aprendizaje diferenciadas y promover un trabajo interdisciplinario entre docentes; esta visión es apoyada por los Directivos y Docentes de Apoyo, que resaltan el fortalecimiento del apoyo familiar como un beneficio fundamental. Para que esta transversalidad sea efectiva, es imprescindible un conjunto de condiciones facilitadoras, entre las que destacan la individualización del aprendizaje, la vinculación familiar activa y la coherencia curricular. La coordinación entre asignaturas no es solo un requisito administrativo, sino el motor de la inclusión, pues sin ella, los esfuerzos se fragmentan y pierden impacto.

El análisis de los datos empíricos permitió la emergencia de cuatro macrocategorías clave: (a) Beneficios multidimensionales, que trascienden el ámbito académico; (b) Enfoque de implementación transversal, que describe el cómo de la implementación integral; (c) Condiciones facilitadoras, esenciales para potenciar la

transversalidad; y (d) Barreras persistentes, siendo la más significativa el desconocimiento familiar sobre el proceso del PIAR, lo que obstaculiza una participación plena y efectiva. Las interacciones entre estas categorías revelan dinámicas importantes para el éxito del PIAR: (a) la transversalización es la vía principal para generar resultados integrales en los estudiantes, potenciando logros más allá de lo académico; (b) la vinculación familiar y su apoyo actúan como un factor amplificador, aumentando considerablemente la efectividad del trabajo transversal; y (c) la coherencia curricular constituye el motor de la inclusión efectiva. Esta falta de claridad en los padres, expresada claramente por una madre ("no entiendo de eso"), exige la creación de mecanismos de comunicación efectivos que integren a las familias como coprotagonistas, lo que reforzará la necesidad de una mejor socialización del proceso.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. Los hallazgos de esta investigación demuestran que la transversalidad del PIAR genera beneficios multidimensionales, ya que los aprendizajes no se limitan a competencias académicas, sino que abarcan dimensiones socioemocionales y habilidades para la vida. Esta perspectiva se conecta directamente con los principios pedagógicos de la educación inclusiva, que conciben la formación como un proceso integral (Vega y Rivera, 2023), convirtiendo al PIAR en una herramienta efectiva para el desarrollo pleno y la participación social del estudiante.

El estudio coincide con los enfoques funcionales de la educación en discapacidad intelectual, los cuales enfatizan la relevancia de las habilidades para la vida como parte esencial del éxito educativo, trascendiendo el mero rendimiento académico. La transversalidad curricular es entendida no solo como una estrategia, sino como una filosofía que impregna todas las áreas académicas con los objetivos del PIAR, asegurando que el proceso formativo se centre en la autonomía, la funcionalidad y la inclusión social del estudiante. Este enfoque garantiza que cada ajuste razonable contribuya directamente a la preparación del alumno para su vida independiente.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): el DUA respalda teóricamente esta transversalidad, al ofrecer múltiples medios de representación, acción y compromiso, en

este sentido CAST (2018) dice que “Las Pautas del DUA pueden ayudar a los educadores, desarrolladores de planes de estudio, diseñadores de aprendizaje e instrucción, investigadores, padres y más para aplicar el marco del DUA a la práctica” (parr. 3). Este hallazgo confirma que la transversalización debe ir más allá de lo técnico para traducirse en experiencias de aprendizaje coherentes y significativas.

Además, el estudio confirma que el trabajo colaborativo docente es una condición esencial para la sostenibilidad de la transversalidad del PIAR. La literatura sobre inclusión educativa destaca que la articulación entre profesores de distintas áreas no solo fortalece la coherencia curricular, sino que también evita esfuerzos pedagógicos aislados. Por lo tanto, el desarrollo de comunidades de práctica y el tiempo asignado para la planificación conjunta son factores críticos para que la implementación del PIAR sea un esfuerzo institucional y no una carga individual, a lo cual se menciona que:

El aprendizaje en grupo bien para desarrollar proyectos conjuntos, bien para resolver problemas o bien para realizar otro tipo de actividades necesita una organización del aula que lo facilite. La estructura del aula en filas de mesas y sillas están pensadas para el trabajo individual y para la relación directa del profesor con el grupo de alumnos. Este sistema dificulta otras formas de aprendizaje (Marchesi, 2020, parr. 15).

Por otro lado, el estudio aporta una dimensión original al reconocer el bienestar emocional del estudiante como un criterio de éxito complementario y vital al logro académico. Esto demuestra que los beneficios del PIAR trascienden lo meramente académico y se vinculan directamente con la autoconfianza y las habilidades sociales del estudiante, un factor que debe ser considerado como un indicador de inclusión efectiva. Esta perspectiva holística valida la importancia de crear entornos seguros y de apoyo que no solo optimicen el aprendizaje, sino que también fomenten la plena participación y el desarrollo psicosocial del alumnado.

También, se identificaron barreras persistentes que limitan la efectividad de la transversalidad. La principal es el desconocimiento de las familias sobre el PIAR, lo que amenaza la coherencia del proceso y la corresponsabilidad educativa. Esto se alinea

con los planteamientos de Epstein (2001) sobre la participación parental, que establece que la información y la comunicación son pilares para una verdadera asociación. El estudio también evidencia una tensión práctica entre la visión integral y colaborativa de los profesionales y las condiciones reales del entorno educativo, como la falta de tiempo de coordinación entre docentes de distintas áreas y los recursos limitados. Esta escasez estructural dificulta que la filosofía de la transversalidad se traduzca en una práctica diaria efectiva y sostenida.

En síntesis, los hallazgos confirman convergencias con la literatura y aportan elementos originales. La transversalización del PIAR requiere un enfoque cultural y colaborativo, que integre la coordinación docente, la participación familiar y la atención al bienestar emocional. La efectividad de la transversalidad depende de la articulación equilibrada entre las predisposiciones individuales, los factores institucionales y las condiciones contextuales. Este enfoque integrado sugiere que la mera existencia del documento PIAR no garantiza su éxito, sino que su utilidad real se mide por su capacidad de transformar la filosofía institucional para que la inclusión se convierta en una responsabilidad compartida y sistemática. Para lograrlo, es fundamental que la escuela invierta en la formación técnica que convierta las buenas actitudes en prácticas competentes, y que se diseñen tiempos y espacios que permitan a los docentes colaborar activamente, asegurando que los ajustes razonables fluyan de manera coherente a través de todas las áreas curriculares y contribuyan al desarrollo integral del estudiante.

Síntesis y teoría emergente. Los actores educativos reconocen que la transversalización del PIAR genera beneficios multidimensionales para los estudiantes con discapacidad intelectual. Estos beneficios trascienden lo puramente académico, abarcando mejoras en competencias básicas como lectoescritura y comunicación, así como el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, el incremento de la autoconfianza y el desarrollo de competencias interpersonales para la vida. La implementación transversal requiere un enfoque integral y colaborativo, donde la planificación interdisciplinaria, los ajustes por área y la coordinación docente son

fundamentales. No obstante, la persistente barrera del desconocimiento familiar sobre el PIAR limita la efectividad del proceso, a pesar de que la participación de las familias actúa como un factor amplificador.

En cuanto a las proposiciones teóricas emergentes, se tiene que, a partir de los hallazgos, emergen diversas proposiciones teóricas que enriquecen la comprensión del PIAR. En primer lugar, la transversalización del PIAR se constituye como una expresión avanzada de cultura organizacional inclusiva, que requiere de coherencia curricular, colaboración docente y apoyo familiar para su consolidación. En este sentido, los beneficios multidimensionales se maximizan cuando existe una alineación efectiva entre las áreas de conocimiento y una participación activa de las familias. El bienestar emocional del estudiante, entendido en el estudio como “ser feliz aprendiendo”, surge como un indicador clave de la calidad de la implementación del PIAR, sugiriendo que los criterios de evaluación deben ir más allá de los logros académicos. Finalmente, la investigación concluye que una transversalización efectiva no es solo una práctica técnica de ajustes por asignatura, sino un proceso cultural y relacional que demanda tiempo, formación docente y estrategias de comunicación con las familias para ser sostenible.

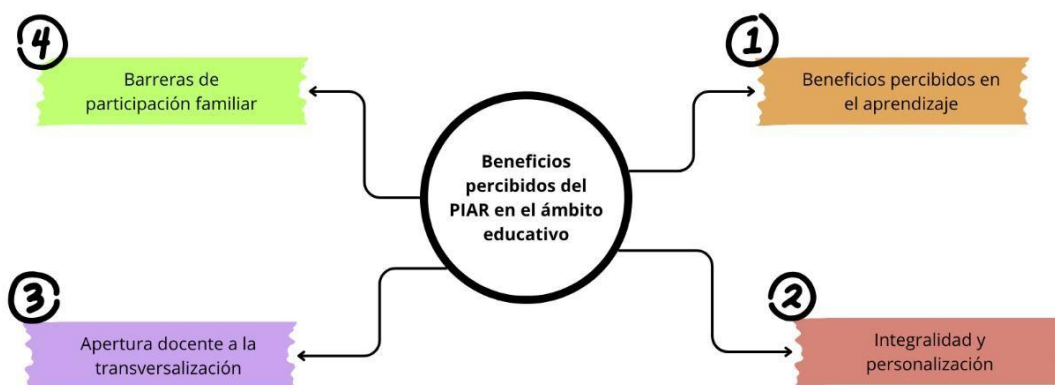
Mientras que, en las implicaciones prácticas, los hallazgos de esta pregunta tienen importantes implicaciones para la práctica educativa. A nivel de planificación, es crucial diseñar protocolos de planificación interdisciplinaria que integren metas diferenciadas y aseguren la coherencia curricular. Es igualmente importante establecer espacios de coordinación docente y sistemas de seguimiento para la implementación transversal del PIAR. Asimismo, se deben fortalecer las estrategias de socialización y acompañamiento familiar para garantizar una corresponsabilidad efectiva en el proceso de aprendizaje. Por último, es fundamental documentar las evidencias de progreso en múltiples dimensiones (académica, socioemocional y habilidades para la vida) para evaluar de manera integral la efectividad del PIAR.

La Figura 4 presenta un mapa de categorías sobre los Beneficios percibidos del PIAR en el ámbito educativo, construido a partir del análisis de su aplicación transversal

en el currículo. En él se visualizan los principales beneficios generados (Beneficios percibidos en el aprendizaje e Integralidad y personalización) que son facilitados por la Apertura docente a la transversalización, contrastando con la principal restricción para su maximización (Barreras de participación familiar). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías, mostrando cómo la integralidad y la disposición docente potencian los resultados, pero la brecha de comunicación con las familias limita la efectividad total del proceso.

Figura 4.

Mapa de categorías: beneficios percibidos del PIAR en el ámbito educativo



Nota. Figura elaborada por el autor

Integración del PIAR en la cultura organizacional

Esta sección evalúa el proceso de implementación del PIAR a través de la percepción de los actores educativos. Se busca comprender cómo docentes, directivos y padres conciben la integración del PIAR dentro de la cultura institucional, superando la mera obligatoriedad normativa. El objetivo es identificar sus perspectivas sobre los desafíos y oportunidades para que este instrumento se establezca como una práctica pedagógica central y transversal en la organización escolar. A continuación, la Tabla 11 presenta la formulación de la pregunta 5 para cada tipo de participante, lo que permite observar cómo se abordó este tema en las entrevistas en profundidad.

Tabla 12

Formulación de la pregunta 5 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“En tu opinión, ¿cómo crees que el PIAR debería ser integrado en la cultura organizacional de la escuela desde la perspectiva docente?”
Directivos (Anexo D)	“¿Cómo considera que el PIAR debería ser integrado en la cultura organizacional de la escuela para garantizar su éxito a largo plazo?”
Padres de familia (Anexo E)	“En su opinión, ¿cómo cree que la escuela debería integrar el PIAR en su forma de trabajar para que sea un proceso más colaborativo y exitoso para las familias?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. La quinta pregunta del estudio se centró en un aspecto crucial para la sostenibilidad de la inclusión: la percepción de los actores educativos sobre la integración del PIAR dentro de las dinámicas institucionales. Este análisis permitió identificar categorías clave que trascienden el mero cumplimiento de la norma y abarcan desde la articulación curricular y pedagógica hasta las condiciones estructurales y culturales necesarias para que el PIAR se consolide como un componente orgánico de la escuela.

Para gestionar la riqueza y complejidad de la información cualitativa, se construyó una matriz de codificación y categorización. Esta herramienta metodológica fue esencial para sistematizar la diversidad de miradas, visibilizando las tensiones entre la teoría y la práctica, así como los puntos de convergencia en torno al proceso de integración. La matriz no solo organiza los datos, sino que también facilita la identificación de patrones y la comprensión de cómo la integración del PIAR es percibida como un desafío que demanda la transformación de la estructura y la cultura escolar. A continuación, la Tabla 12 presenta un extracto de esta matriz.

Tabla 13

Matriz de codificación y categorización – pregunta 5: integración del PIAR

Categoría Principal	Participante	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Estrategias de integración	M1	"Pues, creería que con actividades lúdicas, con guías, o también dependiendo del caso."	Actividades lúdicas; Guías pedagógicas; Adaptación según contexto	Actividades pedagógicas	Aprendizaje significativo (Ausubel); diferenciación didáctica
	D1	"El PIAR debe estar articulado en el Plan de Estudios... debe estar articulado con los proyectos transversales"	Articulación curricular; Transversalidad; Vinculación institucional	Articulación curricular	Currículo flexible; educación inclusiva integral
Condiciones estructurales	DOC1	"Se deberían tener en cuenta los tiempos y espacios adecuados... y el acompañamiento más idóneo."	Tiempos y espacios; Acompañamiento docente; Condiciones institucionales	Tiempos y acompañamiento	Teoría del apoyo organizacional
	DOC2	"Debería ser integrado mediante más acompañamiento y espacios y capacitación para el desarrollo del mismo."	Acompañamiento; Capacitación docente; Espacios institucionales	Capacitación y apoyo	Desarrollo profesional docente; formación continua
Tensión normativa-práctica	DA	"Es que ya está integrado. O sea, por el Decreto 1421... lo que hay que integrar... son las prácticas inclusivas"	Reconocimiento normativo; Decreto 1421; Falta de práctica efectiva; Lenguaje inclusivo	Existencia formal vs. Práctica	Brecha entre norma y aplicación; cultura escolar inclusiva
	DOC1	"El PIAR en teoría se encuentra en el decreto 1421... sin embargo no se ve reflejado como cultura institucional"	Reconocimiento legal; Brecha de implementación; Cultura institucional ausente	Brecha de implementación	Teoría del cambio organizacional

Tabla 12 (Cont.)

Categoría Principal	Participante	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Dimensiones culturales	DA	"Que todos podamos hablar del lenguaje inclusivo sin sesgar."	Lenguaje inclusivo; Cultura escolar; Actitudes colectivas	Prácticas y lenguaje inclusivo	Educación intercultural; discurso inclusivo
Participación comunitaria	D1	"Logrando el compromiso de todos los docentes, padres de familia."	Compromiso colectivo; Participación familiar y docente	Compromiso institucional	Teoría ecológica de Bronfenbrenner; corresponsabilidad
Barreras identificadas	M2	"Digo lo mismo. Tampoco lo entiendo mucho."	Desconocimiento familiar; Brecha comunicativa	Desconocimiento familiar	Comunicación escuela-familia; alfabetización inclusiva
	DOC1	"No generar más carga al docente de la que ya tiene."	Sobrecarga docente; Exceso de responsabilidades; Estrés laboral	Sobrecarga docente	Teoría del burnout docente; condiciones laborales adversas

Nota. Tabla elaborada por el autor

El análisis de la integración del PIAR en la institución revela una tensión fundamental entre la formalización legal y la apropiación cultural. Mientras el docente de apoyo afirma que el PIAR "ya está integrado" debido a su estatus normativo (Decreto 1421), el docente de aula contrapone que "no se ve reflejado como cultura institucional", evidenciando una brecha crítica entre la política y la práctica. Esta disonancia se traduce en un patrón dual en las percepciones: los padres de familia tienen una valoración instrumental y, en algunos casos, nula, asociando la implementación con actividades lúdicas o guías o manifestando un desconocimiento persistente; por el contrario, los directivos y docentes adoptan una visión más estratégica y sistémica, resaltando la necesidad de articular el Plan con el currículo y las dinámicas cotidianas de la escuela.

Los hallazgos muestran que la integración efectiva se sostiene en un entramado de estrategias y condiciones estructurales. Las estrategias de integración operan en dos niveles: (a) la articulación curricular, señalada por el directivo, que busca ubicar el PIAR

dentro del plan de estudios y los proyectos transversales; y (b) las actividades pedagógicas, mencionadas por las familias, que trasladan la inclusión a experiencias concretas en el aula. Sin embargo, estas estrategias solo son viables si se garantizan las condiciones estructurales necesarias, que incluyen la disponibilidad de tiempos y espacios adecuados, el acompañamiento especializado y la capacitación continua de los docentes. La ausencia de estas condiciones es una barrera recurrente que genera sobrecarga laboral, limita la efectividad y lleva al Docente 2 a reiterar la necesidad de "más acompañamiento y espacios y capacitación".

La integración del PIAR trasciende el mero cumplimiento normativo y depende de la articulación de tres dimensiones fundamentales: la estructura organizativa, la cultura escolar y la participación comunitaria. La tensión normativa-práctica resalta la necesidad de transformar creencias y hábitos, donde elementos como el lenguaje inclusivo y las prácticas inclusivas evidencian que lo que falta no es integrar la norma, sino "las prácticas y las culturas inclusivas". Además, la participación comunitaria, entendida como un compromiso colectivo, se presenta como un factor transversal clave. No obstante, se identifican barreras como el desconocimiento familiar y la sobrecarga docente, lo cual resalta la necesidad urgente de fortalecer la comunicación con las familias, para que comprendan el alcance del PIAR, y redistribuir las responsabilidades pedagógicas. En síntesis, la integración del PIAR es un proceso en construcción que demanda la alineación de estas tres dimensiones para que las buenas intenciones se traduzcan en prácticas inclusivas sostenibles.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y aportes. La cultura organizacional educativa, definida como el sistema de valores, creencias y prácticas que configuran la identidad de una institución (Schein, 2010), es el marco conceptual para entender la integración del PIAR. Este proceso es visto como un cambio sistémico que involucra las políticas, las prácticas y la cultura institucional (Booth y Ainscow 2011/2015). El objetivo es que las estrategias del PIAR se consoliden como una parte natural del funcionamiento de la escuela.

En cuanto a las convergencias con la literatura se tiene en primer lugar el cambio organizacional (Schein, 2010): los hallazgos confirman la tensión entre la formalización y la apropiación cultural. La existencia del Decreto 1421, aunque visible (un "artefacto" de la cultura organizacional), no garantiza que el PIAR se integre en los valores y creencias subyacentes de la escuela. Esta brecha entre la norma y la práctica es un hallazgo clave que coincide con la distinción teórica entre cambios superficiales y transformaciones culturales profundas.

Institucionalización de innovaciones (Fullan, 2007): la demanda de condiciones estructurales como tiempos, espacios y acompañamiento se alinea con la literatura que enfatiza la necesidad de modificar los sistemas de apoyo para sostener los cambios. Sin este soporte, las innovaciones en las prácticas no pueden institucionalizarse.

En este contexto, la región necesita explorar y desarrollar iniciativas que impulsen el crecimiento económico, aborden de manera integral las disparidades sociales y promuevan la inclusión de grupos marginados. La inversión en educación, tecnología y desarrollo de habilidades será fundamental para equipar a las futuras generaciones con las herramientas necesarias para competir en un entorno globalizado y dinámico. Además, el gobierno deberá fortalecer el tejido social y comunitario a través de políticas públicas que sean pilares de una democracia robusta y transparente (Baltodano y Leyva, 2024, p. 1).

El estudio aporta una contribución empírica original al revelar que la integración cultural del PIAR requiere una aproximación diferenciada por actor educativo. La investigación evidencia claramente que no todos los actores (directivos, docentes, familias) tienen el mismo nivel de comprensión, la misma actitud, o la misma capacidad de participación en el proceso. Reconocer estas diferencias (que van desde el desconocimiento total hasta la visión sistémica) es clave para diseñar estrategias de capacitación y comunicación que se adapten de forma precisa a las necesidades de cada grupo, facilitando así una apropiación cultural del PIAR que sea genuina y efectiva.

Síntesis y teoría emergente. Los resultados de este análisis revelan una brecha crítica entre la formalización normativa del PIAR y su integración efectiva como parte de

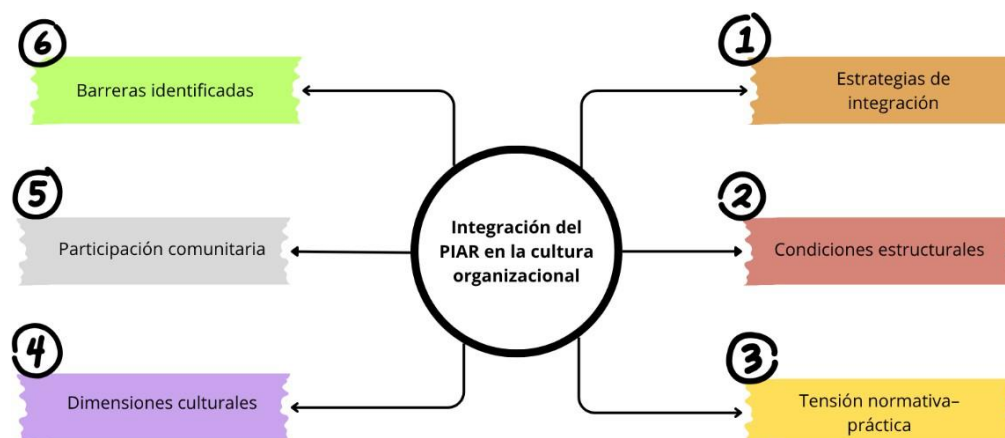
la cultura organizacional. Aunque el PIAR existe como un requisito legal, no se ha apropiado completamente en las prácticas diarias de la institución, lo que evidencia que el cumplimiento de un decreto no garantiza una transformación profunda. Los participantes identifican que una verdadera integración cultural requiere modificaciones en las condiciones estructurales, como la asignación de tiempo y espacios adecuados, así como un acompañamiento y capacitación continua para los docentes.

El estudio resalta la necesidad de un enfoque sistémico para la transformación. Los hallazgos sugieren que la implementación efectiva del PIAR va más allá de un simple documento y demanda una articulación curricular sólida, una participación comunitaria activa y cambios en las formas de comunicación institucional. Finalmente, se evidencia que los distintos actores educativos (directivos, docentes y familias) tienen niveles de comprensión y participación muy diferentes, lo que requiere estrategias de socialización y apoyo diferenciadas para lograr un compromiso colectivo y una apropiación cultural que haga sostenible la inclusión en la escuela.

La Figura 5 presenta un mapa de categorías sobre la Integración del PIAR en la cultura organizacional, construido a partir del análisis de las percepciones sobre su consolidación institucional. En él se visualizan los factores que promueven un cambio cultural (Estrategias de integración, Condiciones estructurales, Dimensiones culturales y Participación comunitaria), contrastados con los principales obstáculos para la transformación sistémica (Tensión normativa-práctica y Barreras identificadas). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías, mostrando cómo la integración del PIAR es un proceso que exige trascender el mero cumplimiento legal para convertirse en una práctica culturalmente apropiada y respaldada por la estructura de la escuela.

Figura 5.

Mapa de categorías: integración del PIAR en la cultura organizacional



Nota. Figura elaborada por el autor

Síntesis y mapa conceptual de los hallazgos del primer objetivo

El proceso de codificación abierta y axial de los datos (docentes, directivos y familias) (documentado mediante memorándums analíticos) reveló que la implementación del PIAR es un proceso complejo y en evolución, caracterizado por una disociación crítica (categoría central) entre el cumplimiento normativo y la apropiación cultural. Los hallazgos demuestran que las barreras no son incidentales, sino que forman un entramado sistémico que requiere de un enfoque holístico para su superación. La saturación teórica se alcanzó al identificar cinco categorías centrales que condensan las percepciones y actitudes de los actores, las cuales se presentan a continuación, evidenciando la progresión inductiva de los hallazgos:

1. Utilidad Instrumental vs. Utilidad Transformadora (Categoría 1):

Percepción: Todos los actores educativos reconocen al PIAR como una herramienta valiosa.

Análisis Discursivo: Los docentes de aula y de apoyo lo valoran como un instrumento esencial para la planificación pedagógica, capaz de identificar barreras y facilitar la implementación de estrategias. Por su parte, los directivos lo ven como un valioso instrumento de gestión y diagnóstico institucional. Esta diferenciación de valoraciones fue progresivamente detallada a través de la contrastación de los testimonios (docente vs. directivo).

2. Efectividad Percibida y Barreras Estructurales (Categoría 2):

Efectividad: El análisis demuestra una tensión fundamental entre la efectividad percibida y las barreras prácticas. El PIAR es efectivo cuando se trabaja a conciencia, permitiendo atender las necesidades y fortalezas.

Análisis Discursivo: No obstante, su potencial se ve limitado por barreras sistémicas, como la falta de coherencia curricular y la carga centralizada en la figura del docente de aula. Los testimonios analizados de forma específica (Docente 4, Directivo 2) revelan una gran disociación entre el objetivo de la herramienta y los recursos disponibles para su implementación.

3. Brecha Actitud-Competencia Crítica (Categoría 3):

Actitudes: A pesar de las barreras estructurales, la comparación constante de los discursos registra una actitud predominantemente positiva y una voluntad genuina por parte de los actores educativos.

Análisis Discursivo: Los actores expresan una alta valoración por el proceso. Sin embargo, esta buena voluntad es una condición necesaria pero insuficiente para una implementación efectiva, ya que se ve neutralizada por la falta de competencia técnica y el apoyo institucional inadecuado. La teoría emergente en este punto es que la resistencia al cambio no es solo un problema de falta de recursos, sino de la actitud y la preparación de los actores.

4. Beneficios Multidimensionales e Inclusión (Categoría 4):

Beneficios: Los actores reconocen que los beneficios del PIAR trascienden el ámbito puramente académico. La herramienta no solo favorece el logro de objetivos de aprendizaje, sino que también impacta en el desarrollo de habilidades socioemocionales y la autoconfianza.

Análisis Discursivo: Los padres de familia, en particular, valoran el PIAR como una guía que promueve avances concretos en el desarrollo de sus hijos. El proceso inductivo, anclado en los testimonios parentales, valida su utilidad. No obstante, este potencial no se maximiza debido al desconocimiento que muchos padres tienen de la herramienta.

5. PIAR: De Requisito Normativo a Cultura Organizacional (Categoría 5):

Integración: El análisis final demuestra que, aunque el PIAR existe en el plano legal, aún no ha logrado una completa apropiación cultural que lo integre en las prácticas cotidianas de la escuela.

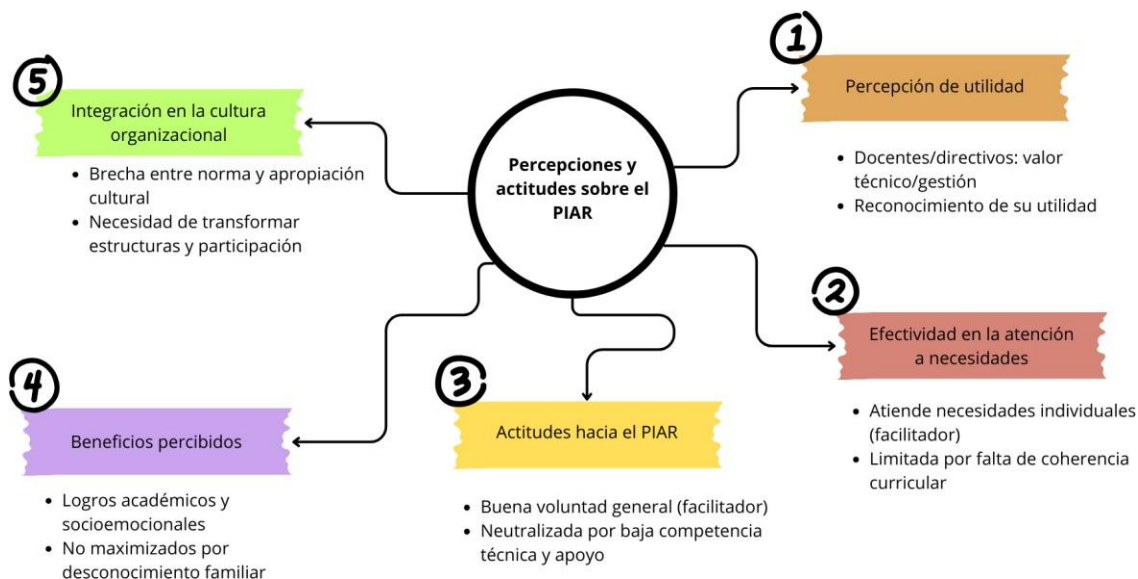
Análisis Discursivo: Se identifica una brecha de conocimiento fundamental, especialmente entre las familias, lo que impide una participación equitativa y corresponsable. Los hallazgos sugieren que se requiere transformar las estructuras, la cultura y la participación comunitaria para que el PIAR se convierta en la esencia misma de una cultura organizacional inclusiva y no solo en un requisito administrativo.

La siguiente figura 6 presenta un mapa conceptual sobre la efectividad del PIAR, construido a partir de la articulación de las categorías emergentes (Utilidad, Efectividad, Actitud, Beneficios, Integración). En él se visualizan los principales factores que inciden en la implementación de este plan, tanto aquellos que favorecen su efectividad (como la atención a necesidades individuales y el reconocimiento de su utilidad), como los que representan limitaciones (desconocimiento del PIAR, baja capacitación docente o falta de seguimiento). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías,

demostrando la progresión inductiva del análisis al mostrar cómo los facilitadores y las barreras se articulan y condicionan los resultados del PIAR en la práctica educativa.

Figura 6

Mapa conceptual de los hallazgos del primer objetivo



Nota. Figura elaborada por el autor

El mapa conceptual revela las relaciones críticas que definen la efectividad del PIAR en el contexto escolar. Estos vínculos muestran cómo los elementos conceptuales y prácticos se interrelacionan y, en última instancia, determinan los resultados de la inclusión educativa. Analizar este mapa permite identificar que la efectividad es un fenómeno sistémico que va más allá de un simple documento, evidenciando que el éxito depende de la coherencia entre el marco teórico que lo sustenta, la normativa que lo exige y la práctica real de los actores.

1. Sentido vs. Funciones: la conceptualización del PIAR como un derecho y una herramienta personalizada influye directamente en la calidad del diagnóstico y la planificación pedagógica. Una comprensión profunda de su propósito es el punto de partida para una implementación rigurosa.

2. Funciones vs. Impactos: los ajustes diseñados e implementados con rigor y a conciencia generan un impacto directo en el estudiante, promoviendo su participación activa, el desarrollo de su autonomía y su crecimiento integral.

3. Barreras vs. Condicionantes: la existencia de barreras informacionales y actitudinales limita el potencial del PIAR. No obstante, se observó que condicionantes positivos, como el compromiso profesional genuino y la capacitación, pueden mitigar estas barreras y convertirlas en oportunidades de mejora.

4. Cultura organizacional: un factor transversal: la cultura institucional emerge como un factor transversal que potencia o restringe la efectividad de todos los elementos. Una cultura escolar inclusiva permite que las funciones del PIAR sean más efectivas y orgánicas, mientras que una cultura burocrática se convierte en una barrera estructural.

El análisis transversal de los hallazgos evidencia que las percepciones y actitudes no son elementos aislados, sino que interactúan en un ciclo de causalidad sistémica. La disociación entre la norma y la práctica es el resultado directo de la interacción de todos los factores. La brecha de conocimiento en los actores, especialmente en las familias, limita su capacidad para asumir un rol corresponsable. Esta falta de roles definidos y la responsabilidad centralizada en el docente generan una tensión entre la voluntad y la capacidad, lo cual impacta directamente en los beneficios percibidos. La falta de participación familiar se convierte en una barrera crítica que fragmenta el proceso, impidiendo que el trabajo transversal logre su máximo potencial.

Finalmente, la investigación demuestra que la efectividad de la política de inclusión no depende únicamente de la normativa o la buena intención. Por el contrario, es una función de la articulación de la estructura organizativa, la cultura escolar y la participación comunitaria. Una transformación sostenible solo será posible si se abordan de manera simultánea los desafíos de información, roles, capacidad y cultura, en lugar de tratarlos como problemas aislados, requiriendo un enfoque ecosistémico donde el cambio de las actitudes y la mejora de las competencias se vea respaldado por la adaptación institucional.

Prácticas pedagógicas en la implementación del PIAR

El presente apartado se centra en la exploración de las prácticas pedagógicas y las experiencias de los actores educativos en la implementación del PIAR en la educación primaria inclusiva. Este objetivo busca profundizar en cómo se lleva a cabo la planificación, ejecución y valoración del PIAR en el aula y en la institución, identificando tanto las estrategias efectivas como las dificultades y barreras que surgen en el contexto real. Al contrastar la teoría normativa con la acción diaria, se obtiene un diagnóstico preciso de los procesos que sustentan o limitan la calidad de la inclusión educativa.

Se abordan aspectos relacionados con la elaboración del PIAR, las actividades pedagógicas implementadas, las adaptaciones y ajustes realizados, los apoyos institucionales disponibles y, de manera crucial, la percepción de su capacidad para transformar la cultura escolar. El análisis de estas dimensiones permite no solo documentar la experiencia práctica de docentes y directivos, sino también generar elementos para construir una teoría que consolide el PIAR como una cultura organizacional inclusiva, considerando los factores que facilitan o limitan su efectividad.

La información se organiza a partir de cinco preguntas clave de la entrevista, que abordan de manera integral la elaboración, aplicación, valoración y el potencial de transformación cultural del PIAR. Esta estructura permite una articulación sistemática de los hallazgos empíricos con la literatura sobre educación inclusiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y la colaboración docente, con el fin de identificar patrones, convergencias y, crucialmente, las tensiones presentes en la implementación de ajustes razonables en la educación primaria.

Prácticas de elaboración y aplicación del PIAR

Esta sección aborda la elaboración y aplicación práctica del PIAR desde la perspectiva de los docentes, directivos y padres de familia. El objetivo es documentar las estrategias y los procesos concretos que se utilizan en el aula y en la institución para atender las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual, así

como identificar las barreras prácticas que surgen en el proceso. A continuación, la Tabla 13 muestra cómo la pregunta de investigación se adaptó para cada tipo de participante, lo que permitió obtener una visión completa de la elaboración e implementación del PIAR.

Tabla 14

Formulación de la pregunta 6 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“Describe cómo elaboras y aplicas el PIAR en tu aula. ¿Qué actividades o prácticas pedagógicas realizas para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual?”
Directivos (Anexo D)	“Describa los procesos y prácticas institucionales que se utilizan para asegurar la elaboración y aplicación del PIAR”
Padres de familia (Anexo E)	“¿De qué manera participa usted en la elaboración y aplicación del PIAR de su hijo(a)? ¿Qué actividades conjuntas realizan con la escuela para apoyar su desarrollo?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. La siguiente matriz de codificación y categorización presenta de manera sistemática los hallazgos derivados del análisis de las entrevistas, organizados en categorías principales, subcategorías, códigos emergentes y fundamentos teóricos. Este ejercicio permite evidenciar cómo los participantes (docentes, directivos, madres de familia y docente de apoyo) construyen sus percepciones en torno a la implementación del PIAR y la educación inclusiva, proveyendo la base empírica para el contraste con la literatura y la generación de la teoría emergente del estudio.

A través de esta organización, se identifican tanto las estrategias de integración y las condiciones estructurales necesarias para su desarrollo, como las tensiones entre lo normativo y lo práctico, las dimensiones culturales implicadas, el rol de la comunidad educativa y las barreras que aún persisten. En conjunto, la matriz ofrece una visión integral que articula las voces de los actores con referentes teóricos, facilitando la interpretación de las prácticas y los desafíos en el camino hacia una cultura inclusiva. A continuación, en la tabla 14 se presenta la matriz correspondiente.

Tabla 15

Matriz de categorización – pregunta 6: prácticas de elaboración y aplicación del PIAR

Categoría Principal	Participante	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Estrategias de integración	M1	"Con actividades lúdicas, con guías."	Actividades lúdicas; Guías pedagógicas	Actividades pedagógicas	Aprendizaje significativo (Ausubel); diferenciación didáctica
	D1	"Debe estar articulado en el Plan de Estudios... con los proyectos transversales."	Articulación curricular; Transversalidad; Vinculación institucional	Articulación curricular	Currículo flexible; educación inclusiva integral
Condiciones estructurales	DOC1	"Tiempos y espacios adecuados para dicho proceso; acompañamiento más idóneo."	Tiempos y espacios; Acompañamiento docente	Tiempos y acompañamiento	Teoría del apoyo organizacional
	DOC2	"Más acompañamiento... y capacitación para el desarrollo del mismo."	Acompañamiento; Capacitación docente	Capacitación y apoyo	Desarrollo profesional docente; formación continua
Tensión normativa-práctica	DA	"Ya está integrado... por el Decreto 1421."	Reconocimiento normativo; Decreto 1421	Existencia formal	Marco legal de la educación inclusiva; Decreto 1421
	DOC1	"No se ve reflejado como cultura institucional."	Brecha de implementación; Cultura institucional ausente	Brecha de implementación	Teoría del cambio organizacional
Dimensiones culturales	DA	"Que todos podamos hablar del lenguaje inclusivo sin sesgar... las prácticas y las culturas inclusivas."	Lenguaje inclusivo; Prácticas inclusivas; Cultura escolar	Prácticas y lenguaje inclusivo	Educación intercultural; discurso inclusivo
Participación comunitaria	D1	"Logrando el compromiso de todos los docentes, padres de familia."	Compromiso colectivo; Participación familiar y docente	Compromiso institucional	Teoría ecológica de Bronfenbrenner; corresponsabilidad

Tabla 14 (Cont.)

Categoría Principal	Participante	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Participación comunitaria	D1	"Logrando el compromiso de todos los docentes, padres de familia."	Compromiso colectivo; Participación familiar y docente	Compromiso institucional	Teoría ecológica de Bronfenbrenner; corresponsabilidad
Barreras identificadas	M2	"Tampoco lo entiendo mucho."	Desconocimiento familiar; Brecha comunicativa	Desconocimiento familiar	Comunicación escuela-familia; alfabetización inclusiva
	DOC1	"No generar más carga al docente de la que ya tiene."	Sobrecarga docente; Exceso de responsabilidades; Estrés laboral	Sobrecarga docente	Teoría del burnout docente; condiciones laborales adversas

Nota. Tabla elaborada por el autor

El análisis de la matriz de codificación revela un panorama complejo en la elaboración e implementación del PIAR, donde el ideal pedagógico de la individualización coexiste con tensiones normativas y limitaciones estructurales. Existe un consenso de que la elaboración del PIAR debe partir de una valoración pedagógica individualizada que reconozca las habilidades, necesidades y características únicas de cada estudiante. Desde la perspectiva profesional, docentes y directivos conciben este proceso como una caracterización integral que abarca múltiples dimensiones, más allá de lo meramente académico, incluyendo lenguaje, comunicación y habilidades intelectuales. No obstante, a pesar de esta claridad conceptual, persiste una limitación práctica que revela una diversidad de experiencias: mientras algunos docentes han avanzado en la planificación, otros (Docente 2) admiten no haber elaborado formalmente un PIAR, aunque intentan realizar actividades "sencillas" para el estudiante.

Las estrategias de integración del PIAR se manifiestan en dos niveles distintos: (a) la dimensión curricular, donde el directivo enfatiza la necesidad de vincular el PIAR con los proyectos transversales y el plan de estudios, en línea con el concepto de currículo flexible; y (b) la dimensión pedagógica, visible en las actividades concretas en el aula, como las mencionadas por la Madre 1, que asocia la aplicación con materiales

concretos, guías, "dibujitos" y "videos", alineándose con las teorías de aprendizaje significativo. Sin embargo, surge una tensión normativa-práctica que desafía esta integración: el Docente de Apoyo afirma que el PIAR está "integrado" por su estatus legal, pero el Docente 1 contrapone que "no se ve reflejado como cultura institucional". Esta brecha demuestra que el respaldo normativo no se traduce automáticamente en una práctica generalizada y culturalmente apropiada.

Los participantes convergen en identificar condiciones estructurales críticas sin las cuales la implementación efectiva es insostenible. El Docente 1 y el Docente 2 señalan la importancia de contar con tiempos y espacios adecuados, y exigen un acompañamiento más idóneo y capacitación continua. La ausencia de estos recursos convierte la implementación en una responsabilidad desproporcionada para el docente, generando una sobrecarga laboral. Esta limitación práctica se suma a la tensión con la participación comunitaria: aunque se reconoce su necesidad, el desconocimiento familiar (M2) y la sobrecarga docente (DOC1) limitan un compromiso colectivo genuino. En síntesis, la efectividad del PIAR depende no solo del conocimiento teórico, sino de la articulación de estrategias pedagógicas y condiciones estructurales que permitan a los docentes transformar su voluntad en una práctica sistemática. Esta realidad subraya la necesidad de que el PIAR se convierta en una práctica colectivamente respaldada, trascendiendo el simple requisito legal.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. El PIAR, como instrumento de gestión pedagógica, se fundamenta en un conjunto de prácticas pedagógicas inclusivas cuyo objetivo es garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. En este sentido, la diferenciación pedagógica emerge como una estrategia central, entendida como la adaptación de la enseñanza a las características y necesidades individuales del estudiante sin comprometer los objetivos curriculares comunes.

Un elemento crucial de este enfoque es la valoración pedagógica, un proceso sistemático para identificar las fortalezas, necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de cada estudiante, sirviendo como punto de partida para todo el proceso de planeación.

Estos principios encuentran un sólido respaldo en referentes teóricos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la flexibilidad curricular para eliminar barreras desde el diseño mismo de la instrucción, y las teorías del aprendizaje significativo, que buscan conectar los nuevos conocimientos con la experiencia y el contexto previo del estudiante.

Los hallazgos de la investigación convergen de manera significativa con la Teoría del Cambio Organizacional de Kotter, que distingue entre cambios superficiales y transformaciones culturales profundas. La tensión identificada entre la formalización normativa (el documento del PIAR) y la apropiación cultural (su práctica real) refleja con exactitud lo que Schein (1985) conceptualiza como los diferentes niveles de la cultura organizacional. En este caso, el Decreto 1421 y el documento del PIAR son artefactos visibles que cumplen con un mandato legal, pero la falta de integración en los valores y creencias subyacentes de la comunidad educativa impide que el PIAR se convierta en una práctica orgánica y sostenible.

El modelo Kotter es un método que ha logrado contribuir a la gestión del cambio de diferentes organizaciones sin importar su actividad económica a la cual pertenecen, caracterizándose como una herramienta de mejora continua, la cual puede ser aplicada en cualquier entidad que desee bien sea emprender un cambio o que por circunstancias del entorno se vean obligadas a realizarlo. Al inicio se evidenciarán diferentes casos por los cuales se puede abordar un cambio dentro de una entidad (Torres, 2019).

Asimismo, la demanda recurrente de condiciones estructurales (específicamente, tiempos, espacios y acompañamiento) se alinea con la literatura sobre la institucionalización de innovaciones educativas (Fullan, 2016). La teoría enfatiza que para que un cambio sea sostenible, es imprescindible modificar los sistemas de soporte, como la carga horaria y los recursos de apoyo, en lugar de depender únicamente del compromiso individual de los docentes. En contraste, la Universidad Internacional de La Rioja habla sobre la teoría del cambio la cual enfatiza en que:

La teoría del cambio es una estrategia o metodología que permite identificar y explicar las acciones necesarias para provocar un cambio a largo plazo en un entorno determinado.

Para ello, se realiza una representación visual y gráfica de todos los elementos que deben variar con el objetivo de planificar el cambio y reflexionar sobre su necesidad identificando las relaciones entre ellos (Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], 2024, parr. 3).

Por último, el estudio aporta una contribución empírica original al demostrar que la integración cultural del PIAR requiere una aproximación diferenciada por actor educativo. Esto subraya que la estrategia de formación y socialización debe ser adaptada a los distintos niveles de comprensión y participación de directivos, docentes y familias, reconociendo que no existe una única fórmula para lograr un compromiso colectivo, sino que se requiere un diseño comunicacional y pedagógico que atienda a las necesidades específicas de cada grupo.

Síntesis y teoría emergente. Los resultados de este análisis demuestran una brecha crítica entre la formalización normativa del PIAR y su integración efectiva en la cultura organizacional. Mientras que el PIAR existe como un requisito legal, no ha logrado una apropiación completa en las prácticas diarias de la institución. Los participantes identifican que para que el documento trascienda la formalidad, se requieren modificaciones profundas en las condiciones estructurales, como la asignación de tiempo y espacios adecuados, así como un acompañamiento y capacitación continua para los docentes. Esta tensión entre el ideal pedagógico y las limitaciones prácticas constituye el hallazgo central del estudio.

El análisis resalta la necesidad imperante de adoptar un enfoque sistémico para la transformación. Los hallazgos sugieren que la implementación del PIAR va más allá de un simple documento y demanda la articulación de múltiples dimensiones: la curricular, a través de una integración transversal; la comunitaria, mediante la participación activa de todos los actores; y la comunicacional, a través de estrategias que garanticen que la información llegue a todos de manera diferenciada.

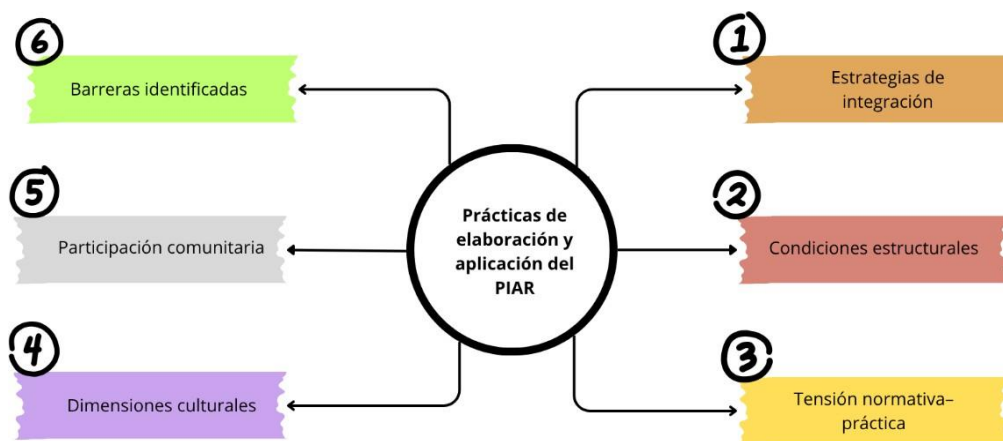
Por último, de este análisis emerge la teoría de que la efectividad del PIAR no puede ser garantizada por la normativa aislada. Por el contrario, la verdadera transformación cultural solo es posible cuando se establece un alineamiento holístico

entre la voluntad pedagógica de los docentes, el soporte estructural de la institución y el compromiso activo de la comunidad. Este modelo de alineamiento se consolida como un factor crítico para pasar del cumplimiento legal a una auténtica cultura escolar inclusiva.

La Figura 7 presenta un mapa de categorías sobre las Prácticas de elaboración y aplicación del PIAR, construido a partir del análisis de los procesos concretos que se utilizan en la institución y el aula. En él se visualizan los principales factores que inciden en su implementación, tanto aquellos que favorecen la individualización pedagógica (Estrategias de integración, Condiciones estructurales, Dimensiones culturales y Participación comunitaria), como aquellos que representan las principales limitaciones (Tensión normativa-práctica y Barreras identificadas). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías, mostrando cómo la voluntad de los actores y las estrategias curriculares se articulan y, a la vez, se ven condicionadas por la brecha entre el requisito legal y la falta de soporte estructural para hacer del PIAR una práctica sistémica y sostenible.

Figura 7.

Mapa de categorías: prácticas de elaboración y aplicación del PIAR



Nota. Figura elaborada por el autor

Uso de adaptaciones y ajustes razonables

Esta sección tiene como objetivo identificar y describir los tipos de ajustes razonables que los actores educativos utilizan en la práctica para la implementación del PIAR. Se busca comprender cómo estas adaptaciones se aplican en los contextos curriculares, pedagógicos y sociales, así como explorar las percepciones de docentes, directivos y familias sobre su propósito y efectividad. La Tabla 15 presenta la formulación de la pregunta de investigación adaptada a cada tipo de participante, lo que permite obtener una visión integral y diferenciada sobre los ajustes razonables.

Tabla 16

Formulación de la pregunta 7 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“¿Qué adaptaciones o ajustes razonables utilizas al elaborar el PIAR para estudiantes con discapacidad intelectual?”
Directivos (Anexo D)	“¿Qué adaptaciones o ajustes razonables se promueven desde la dirección para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?”
Padres de familia (Anexo E)	“¿Qué adaptaciones o ajustes ha visto que se utilizan en la escuela para ayudar a su hijo(a) con discapacidad intelectual?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. La información recolectada en esta pregunta permite identificar una amplia gama de ajustes pedagógicos, curriculares, metodológicos, evaluativos, sociales y familiares que los actores consideran necesarios para garantizar la inclusión de los estudiantes con discapacidad. Los docentes y directivos plantean estrategias diferenciadas que abarcan desde la flexibilización del currículo, la adaptación de materiales y la incorporación de modalidades sensoriales diversas, hasta la necesidad de modificar los procesos de evaluación. De igual manera, se resaltan ajustes sociales y familiares que buscan reforzar la integración en el aula y el acompañamiento en el hogar. No obstante, las respuestas de algunas madres evidencian concepciones problemáticas como la falta de diferenciación o la comprensión limitada del PIAR, lo que refleja la necesidad de fortalecer los procesos de sensibilización

y comunicación con las familias. En la tabla 16 se presenta la matriz y categorización de los hallazgos de la pregunta 7.

Tabla 17

Matriz de categorización – pregunta 7: uso de adaptaciones y ajustes razonables

Categoría Principal	Participante	Cita textual	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Ajustes temporales	DA	"Más tiempo para realizar las actividades."	Extensión de tiempo; Ritmos de aprendizaje	Extensión de tiempo	Principio de adecuación temporal; educación inclusiva diferenciada
	DOC1	"Flexibilice las metas de aprendizajes."	Flexibilización curricular; Ajuste de expectativas	Flexibilización de metas	Currículo flexible; aprendizaje significativo (Ausubel)
Ajustes curriculares	DA	"Ajustes curriculares."	Modificación de contenidos; Adaptación curricular	Modificación de contenidos	Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA); diversificación curricular
	DA	"Visual... kinestésico... auditivo."	Modalidades sensoriales; Estrategias multimodales	Modalidades sensoriales	Teoría de inteligencias múltiples (Gardner); estilos de aprendizaje
Ajustes metodológicos	DOC2	"Juegos, bailes, rondas."	Estrategias lúdicas; Actividades participativas	Actividades lúdicas	Aprendizaje lúdico; pedagogía activa
	DOC1	"Guías adaptadas."	Material adaptado; Accesibilidad pedagógica	Materiales adaptados	Educación inclusiva; accesibilidad curricular
Ajustes evaluativos	D1; DOC1	"Proceso de evaluación"; "Ajuste a la evaluación."	Evaluación diferenciada; Adaptación de criterios	Modificación de la evaluación	Evaluación formativa; evaluación inclusiva
Ajustes sociales	DOC1	"Trabajos en grupo para integrarlo."	Trabajo colaborativo; Inclusión social	Trabajo colaborativo	Aprendizaje cooperativo (Johnson & Johnson)
	DA	"Que sea resaltada."	Reconocimiento positivo; Motivación social	Reconocimiento positivo	Teoría de la motivación; refuerzo positivo

Tabla 16 (Cont.)

Ajustes espaciales	DOC2	"Otros grados inferiores como preescolar."	Cambio de nivel; Reubicación temporal	Cambio de nivel	Inclusión flexible; tránsito adaptado
Apoyo familiar	DOC1	"Guías de apoyo en casa."	Extensión de actividades al hogar; Apoyo familiar	Extensión al hogar	Teoría ecológica de Bronfenbrenner; corresponsabilidad educativa
Concepciones problemáticas	M2	"Los mismos que utilizan por todos los niños."	No diferenciación; Falta de ajustes específicos	No diferenciación	Brecha inclusiva; desconocimiento de la educación inclusiva
	M1	"Preocuparse por el aprendizaje."	Comprensión limitada; Enfoque reduccionista	Comprensión limitada	Perspectiva tradicional; necesidad de sensibilización inclusiva

Nota. Tabla elaborada por el autor

El análisis de la matriz de codificación revela una taxonomía empírica de ajustes razonables que complementa los modelos teóricos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al incorporar dimensiones que trascienden lo estrictamente académico: (a) temporales; (b) curriculares; (c) metodológicas; (d) evaluativas; (e) sociales; (f) espaciales; y (g) de apoyo familiar. Sin embargo, esta visión amplia coexiste con una diversidad de comprensiones y prácticas que generan inconsistencias críticas en la implementación. Mientras que docentes y directivos articulan ajustes técnicos y específicos como la "flexibilización de las metas", el uso de "guías adaptadas" y el "reconocimiento" de logros socioemocionales, las madres de familia demuestran una comprensión más difusa o problemática, reduciendo el concepto a una cuestión de "preocupación" y "empeño" docente (Madre 1) o, peor aún, a una no diferenciación de las prácticas generales (Madre 2). Esta disparidad subraya la persistencia de una brecha comunicacional y de sensibilización con las familias.

Una controversia importante y una tensión ética emergen de la práctica del Docente 2, que consiste en enviar al estudiante a grados inferiores para reforzar la lectoescritura. Este ajuste, aunque pueda ser motivado por una intención positiva e intuitiva, plantea un problema fundamental: la segregación del estudiante de su grupo de referencia contradice directamente los principios del PIAR y la inclusión genuina, que exigen que el entorno se adapte al estudiante, no al revés. Esta práctica se contrapone

directamente con la comprensión técnica del Docente 1, que describe una variedad de ajustes que abarcan múltiples dimensiones "sin excluirlo del aula". La existencia de estos dos enfoques opuestos evidencia la falta de una comprensión uniforme y la urgente necesidad de formación para que los docentes adquieran las competencias técnicas para aplicar las estrategias inclusivas correctas.

En síntesis, los hallazgos revelan una tensión entre el ideal de la inclusión (que demanda adaptaciones personalizadas y sustantivas) y la realidad de la práctica (que a veces se limita a la integración física o a prácticas intuitivas, pero no siempre efectivas). Los datos demuestran que, en su mejor versión, los ajustes no se limitan al ámbito académico, sino que incluyen dimensiones socioafectivas (como el trabajo grupal) y la extensión al contexto familiar (mediante guías en casa), lo que subraya la naturaleza holística e integral del PIAR. No obstante, la implementación presenta inconsistencias, lo que refleja un esfuerzo por construir entornos inclusivos que todavía enfrenta el desafío de una apropiación sistemática y coherente de los ajustes razonables.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. La pregunta de investigación, centrada en los ajustes razonables implementados a través del PIAR para estudiantes con discapacidad intelectual, se fundamenta en principios clave de la educación inclusiva. Estos ajustes no son meras concesiones administrativas o actos de caridad, sino un requisito legal y ético que busca garantizar la participación plena y efectiva de todos los estudiantes en el proceso educativo. Por lo tanto, el estudio aborda los ajustes razonables como el mecanismo operativo que materializa el derecho a la educación de calidad, asegurando que el currículo se adapte a la diversidad y se eliminen las barreras del entorno. El concepto de ajustes razonables se define en el Artículo 2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU (2006) como:

modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales (p. 1).

En el ámbito educativo, esto implica que las instituciones tienen la obligación de realizar cambios en su entorno, currículo y métodos de enseñanza para eliminar activamente las barreras al aprendizaje y la participación. Esta no es una opción, sino un deber inherente a la garantía del derecho a la educación inclusiva. La literatura académica y las políticas educativas establecen una taxonomía que clasifica los ajustes en diversas dimensiones, desde modificaciones a la infraestructura hasta adaptaciones metodológicas y evaluativas:

1. Ajustes curriculares: flexibilización de contenidos y objetivos de aprendizaje.
2. Ajustes metodológicos: diversificación de las estrategias de enseñanza, promoviendo el uso de materiales de apoyo y metodologías activas.
3. Ajustes evaluativos: modificaciones en los instrumentos y criterios de evaluación para que reflejen de manera justa el progreso del estudiante.
4. Ajustes de acceso: eliminación de barreras físicas y comunicacionales en el entorno escolar.

La aplicación de estos ajustes se rige por el principio de proporcionalidad, que según Trujillo (2021) “es un principio general del ordenamiento jurídico que debe inspirar la elaboración de las leyes y su interpretación y aplicación por los tribunales” (parr. 4). Este busca un equilibrio dinámico y justo entre las necesidades individuales y únicas del estudiante y los recursos institucionales disponibles en el contexto escolar. Esta perspectiva se aleja categóricamente de una visión estandarizada y, en cambio, promueve la individualización como eje central de una verdadera inclusión educativa. Este equilibrio demanda una flexibilidad constante por parte de la institución para movilizar recursos y adaptar el entorno, garantizando que el derecho a la educación de cada estudiante se materialice sin imponer una carga desproporcionada al sistema.

Los hallazgos de este estudio validan empíricamente la taxonomía de ajustes razonables propuesta por la Convención de la ONU y la literatura académica. Los participantes describen con precisión la aplicación de ajustes curriculares, metodológicos y evaluativos, así como otros que trascienden las clasificaciones

tradicionales, como los ajustes sociales y familiares. Esto demuestra que, en la práctica, los docentes y directivos están aplicando de forma intuitiva los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al diversificar los medios de enseñanza y expresión para atender a la pluralidad del aula.

Sin embargo, los resultados revelan una tensión crítica entre la teoría y la práctica, donde la implementación de los ajustes puede ser inconsistente o incluso problemática. La comprensión limitada de las familias refleja una falta de socialización del concepto por parte de la escuela, lo que podría comprometer la coherencia entre el hogar y la institución. Esta brecha comunicacional se opone al modelo de corresponsabilidad planteado en la teoría ecológica de Bronfenbrenner, que subraya la necesidad de una articulación efectiva entre los diferentes sistemas del entorno del estudiante para garantizar un desarrollo integral.

La práctica de reubicar al estudiante en un grado inferior genera una tensión teórica entre el ajuste razonable y la segregación. Aunque puede ser percibida como un ajuste, esta acción contradice los principios de la inclusión genuina al separar al estudiante de su grupo de referencia. Este hallazgo es crucial para tu investigación, ya que muestra cómo las prácticas intuitivas o la falta de capacitación pueden perpetuar formas de exclusión, incluso a pesar de la existencia de herramientas formales como el PIAR. El estudio, por lo tanto, evidencia que la mera existencia de un marco normativo no es suficiente para garantizar una implementación verdaderamente inclusiva.

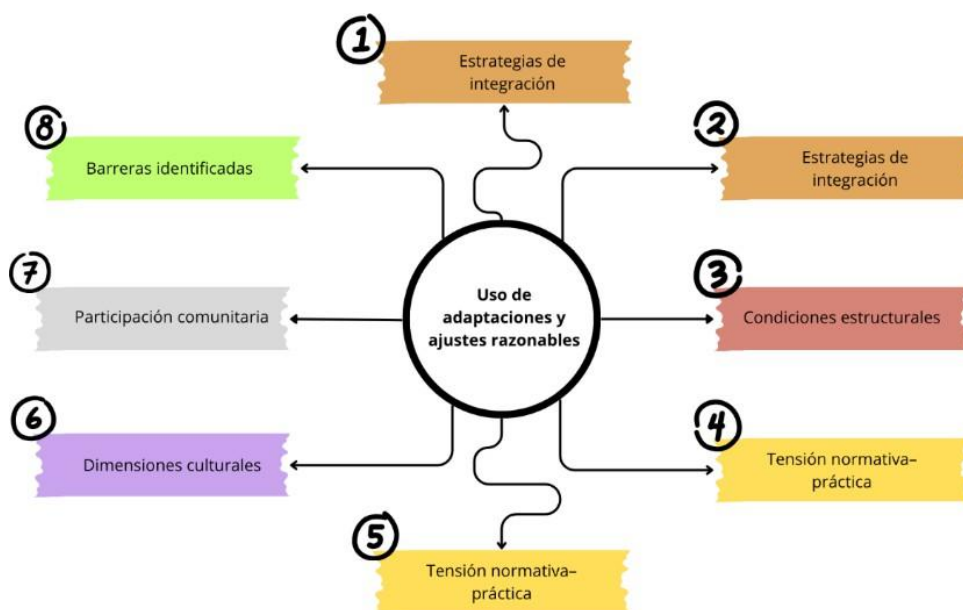
Síntesis y teoría emergente. El análisis de esta pregunta permite concluir que los actores educativos implementan una amplia gama de ajustes razonables, abarcando dimensiones temporales, metodológicas, curriculares, sociales y familiares. No obstante, se identifica una brecha conceptual significativa entre la comprensión técnica de los profesionales y la percepción difusa de las familias. Esta discrepancia conceptual actúa como una barrera para la corresponsabilidad educativa, limitando la coherencia entre el apoyo escolar y el familiar.

Además, la práctica de reubicar a los estudiantes en grados inferiores emerge como una tensión crítica que evidencia la complejidad de aplicar ajustes razonables sin caer en la segregación. Este hallazgo demuestra que la integración física no siempre se traduce en una inclusión genuina. En última instancia, estos resultados refuerzan la idea de que, para que el PIAR sea un mediador efectivo, se requiere no solo la existencia de ajustes, sino también una cultura organizacional que garantice su aplicación coherente y alineada con los principios de una inclusión que busca la plena participación de todos.

La Figura 8 presenta un mapa de categorías sobre el Uso de adaptaciones y ajustes razonables, construido a partir del análisis de las estrategias pedagógicas, curriculares y sociales implementadas por los actores educativos. En él se visualizan los principales factores que inciden en su efectividad, tanto aquellos que favorecen la individualización pedagógica (las diversas Estrategias de integración y Condiciones estructurales que se articulan con las Dimensiones culturales y la Participación comunitaria), como aquellos que representan limitaciones en la práctica y la comprensión (Tensión normativa-práctica y Barreras identificadas).

Figura 8.

Mapa de categorías: uso de adaptaciones y ajustes razonables



Nota. Figura elaborada por el autor

Acompañamiento institucional en el proceso del PIAR

Esta sección analiza el acompañamiento y el apoyo institucional que los diferentes actores educativos reciben para la elaboración y el desarrollo del PIAR. El objetivo es identificar las fortalezas y las debilidades del soporte institucional, así como las brechas existentes entre las expectativas de los docentes y las familias y la realidad de los recursos disponibles. La Tabla 17 presenta la formulación de la pregunta de investigación adaptada para cada tipo de participante, lo que permitió obtener una visión integral y diferenciada del apoyo institucional.

Tabla 18

Formulación de la pregunta 8 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“Describe el acompañamiento que recibes como docente por parte de la institución para la elaboración y desarrollo del PIAR”
Directivos (Anexo D)	“Describa el acompañamiento que se ofrece desde la dirección a los docentes y demás actores educativos para la elaboración y desarrollo del PIAR”
Padres de familia (Anexo E)	“¿Qué tipo de acompañamiento recibe usted por parte de la escuela para entender y apoyar el desarrollo del PIAR de su hijo(a)?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. La siguiente matriz de codificación y categorización recoge las percepciones sobre el acompañamiento institucional y profesional en los procesos de inclusión educativa. Los testimonios reflejan tanto los aportes positivos del docente de aula como figura cercana y constante, como las limitaciones que presenta el acompañamiento especializado, descrito como esporádico, insuficiente y con baja cobertura. Asimismo, se evidencian carencias en la presencia de profesionales del sector salud y la necesidad de un trabajo intersectorial más robusto, que complemente la labor escolar. Finalmente, emergen demandas por mayor sistematicidad y claridad en las orientaciones, lo que pone de relieve la importancia de consolidar una cultura institucional inclusiva, sostenida en recursos, continuidad y articulación entre actores educativos y externos. En la tabla 18 se representa la matriz de codificación y categorización de los hallazgos de la pregunta 8.

Tabla 19

Matriz de categorización – pregunta 8: acompañamiento institucional

Categoría Principal	Participante	Cita textual / Descripción	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Acompañamiento disponible	Directivo	"El docente de apoyo viene, pero es muy esporádico."	Apoyo esporádico; falta de regularidad	Docente de apoyo	Continuidad del acompañamiento; inclusión sostenida
	DOC1	"Recibimos muy esporádicamente el acompañamiento."	Intervención ocasional; falta de sistematicidad	Docente de apoyo	Teoría del apoyo organizacional
	DOC2	"El acompañamiento es poco, a veces se socializa en reuniones institucionales."	Reuniones de socialización; escasa frecuencia	Reuniones institucionales	Cultura institucional; colaboración docente
	M1	"La profesora del aula siempre está pendiente, lo acompaña y lo apoya."	Apoyo cercano; relación comprensiva	Docente de aula	Calidad relacional docente-estudiante
	M2	"La profesora de aula lo apoya mucho, pero no hay más profesionales."	Apoyo docente valorado; ausencia de otros especialistas	Docente de aula	Rol central del docente en inclusión
	Limitaciones estructurales	DA	"Nosotros tenemos a cargo tres o cuatro municipios... unas 20 instituciones educativas."	Cobertura insuficiente; sobrecarga territorial	Cobertura insuficiente
DOC1		"El acompañamiento que recibimos es muy esporádico."	Baja frecuencia; falta de continuidad	Frecuencia limitada	Brechas en implementación
DOC2		"No hay suficiente acompañamiento, a veces solo reuniones."	Falta de sistematicidad; acompañamiento insuficiente	Frecuencia limitada	Estrategias de apoyo dispersas
Directivo		"No contamos con profesionales de la salud que apoyen estos procesos."	Carencia de profesionales externos; limitación intersectorial	Falta de profesionales	Intersectorialidad en educación inclusiva

Tabla 18 (Cont.)

Categoría Principal	Participante	Cita textual / Descripción	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Necesidades identificadas	M2	"No tenemos terapeutas, psicólogos que ayuden al proceso."	Ausencia de especialistas; carencia de apoyo clínico	Falta de profesionales	Corresponsabilidad intersectorial
	M2	"Sería importante que vinieran terapeutas o psicólogos."	Necesidad de apoyo especializado; intersectorialidad	Apoyo intersectorial	Enfoque integral en inclusión
	DOC2	"Todavía no hay completa claridad sobre cómo debe ser ese acompañamiento."	Falta de claridad; necesidad de lineamientos	Mayor claridad	Orientación pedagógica clara
	Múltiples	Señalan la necesidad de que el apoyo sea más regular, constante y organizado.	Acompañamiento sistemático; regularidad; organización	Acompañamiento sistemático	Inclusión como cultura organizacional

Nota. Tabla elaborada por el autor

El análisis de los hallazgos revela una insuficiencia estructural del acompañamiento para la elaboración e implementación del PIAR, lo que genera una alta dependencia de la buena voluntad y la sobrecarga del docente de aula. Las experiencias de los participantes coinciden en que el apoyo institucional, aunque valioso en su intención, es intermitente e insuficiente para garantizar una inclusión plena y sostenida. Los datos demuestran que el apoyo del docente de apoyo pedagógico es esporádico y de baja frecuencia, un hecho que la propia Docente de Apoyo (DA) atribuye directamente a una cobertura insuficiente y una sobrecarga territorial, señalando que debe cubrir múltiples municipios e instituciones educativas.

La escasez de recursos humanos se confirma como la principal limitación interna: el Docente 1 y el Docente 2 afirman que el acompañamiento del docente de apoyo se recibe "muy esporádicamente" y que, aunque la institución socializa la información, "todavía no hay la completa claridad" ni la sistematicidad necesaria para abordar las complejidades del PIAR. Esta situación contrasta con las percepciones de las familias,

quienes valoran la comprensión y el seguimiento directo y constante del docente de aula como la principal y, a menudo, única fuente de apoyo comprometido. Una brecha crítica adicional es la falta de intersectorialidad. Tanto el Directivo como la Madre 2 señalan la carencia de profesionales del sector salud (psicólogos, terapeutas) que puedan ofrecer una valoración especializada y un acompañamiento complementario al proceso inclusivo. Este hallazgo subraya la necesidad de una corresponsabilidad que trascienda los límites de la institución educativa para poder garantizar los apoyos integrales que requiere el estudiante.

En síntesis, existe un consenso generalizado en que el acompañamiento institucional es insuficiente para las necesidades reales. Los hallazgos revelan una brecha crítica entre la demanda de apoyo especializado y la oferta limitada de recursos. Mientras los docentes de aula asumen la carga principal, la escasez de docentes de apoyo y la falta de articulación con el sector salud y otras entidades comprometen la calidad y la sostenibilidad de la implementación del PIAR, lo que pone en riesgo los procesos de inclusión.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. La pregunta de investigación, centrada en el acompañamiento institucional para la elaboración y desarrollo del PIAR, se fundamenta en principios clave de la gestión educativa y la implementación del cambio. El acompañamiento se concibe como una estrategia de apoyo continuo y sistemático que una organización educativa ofrece a sus miembros. Este apoyo va más allá de la mera supervisión; busca guiar y fortalecer las prácticas pedagógicas y administrativas, siendo crucial para la sostenibilidad de las innovaciones educativas.

El trabajo de Fullan (2016) señala que la falta de un apoyo adecuado es una barrera estructural que puede frustrar incluso las iniciativas más prometedoras. Un acompañamiento insuficiente genera aislamiento en los docentes, lo que conduce a una implementación superficial y no duradera de las políticas de inclusión. Además, la literatura en educación inclusiva destaca la importancia del liderazgo distribuido.

Los sistemas escolares son hoy más diversos que nunca. No obstante, esa diversidad no siempre ha sido concebida por las escuelas como un elemento de valor. En ese sentido, hay un desafío ético y social con dar respuesta a la diversidad, no tan solo desde la escuela, sino de la sociedad en su conjunto (Valdés, 2018, p. 53).

Este enfoque implica que la responsabilidad de la inclusión no recae únicamente en un directivo o un especialista, sino que se comparte entre todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando activamente la colaboración intersectorial para asegurar que los educadores cuenten con el conocimiento, los recursos y el tiempo necesarios para implementar el PIAR de forma efectiva. Al entender la inclusión como un desafío social amplio, se subraya que la transformación debe ser estructural, y que la escuela debe operar como un nodo de una red más grande que garantice los apoyos especializados y el respaldo necesario para sostener una práctica inclusiva de calidad.

Finalmente, el apoyo especializado se considera un pilar fundamental para la calidad de la educación inclusiva. Esto incluye la disponibilidad de personal capacitado, como docentes de apoyo y terapeutas, que brinden orientación técnica y pedagógica. La presencia de estos especialistas es vital para que los docentes de aula puedan resolver dudas, recibir retroalimentación constructiva y ajustar sus estrategias para responder a las necesidades específicas de los estudiantes. En síntesis, el acompañamiento institucional es un factor determinante en la transformación de las políticas de inclusión en prácticas pedagógicas efectivas y sostenibles.

Avanzar hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad para todos y todas es un gran desafío y una tarea compleja, que requiere contar con sistemas de apoyo que colaboren con las escuelas para atender de manera integral las necesidades de la diversidad del alumnado. Desde la perspectiva de la inclusión, el apoyo son todas las medidas, recursos y acciones que contribuyen a incrementar la capacidad del profesorado y de los centros educativos para promover el óptimo desarrollo, aprendizaje, participación y bienestar de todos los y las estudiantes (Blanco, 2024, p. 17).

Los hallazgos de este estudio se alinean de manera contundente con la literatura sobre las barreras sistémicas a la inclusión educativa. La falta de un acompañamiento

suficiente y especializado, descrito por los participantes como "esporádico" y con "baja cobertura", refleja un desequilibrio en la asignación de recursos y la ausencia de políticas de apoyo robustas a nivel interinstitucional e intersectorial. Este hallazgo empírico valida las teorías de Fullan, al confirmar que la ausencia de un apoyo estructural adecuado genera un sentimiento de soledad profesional en los docentes, quienes asumen la carga principal de la implementación sin las herramientas necesarias.

El análisis de esta pregunta refuerza la categoría central de tu investigación: el PIAR, como mediador, es una herramienta poderosa, pero su efectividad está directamente limitada por la cultura organizacional y las condiciones estructurales que lo rodean. El acompañamiento deficiente no es un simple problema de recursos, sino un síntoma de esta cultura y un obstáculo que neutraliza el potencial transformador de la herramienta. La necesidad identificada por directivos y familias de un apoyo intersectorial (profesionales de la salud, psicólogos, etc.) resalta la importancia de ver la inclusión no solo como un asunto educativo, sino como un proceso social y de salud más amplio, validando el concepto de corresponsabilidad y la necesidad de una articulación que trascienda los límites de la institución escolar.

Síntesis y teoría emergente. El análisis discursivo y la codificación axial de la Pregunta 8 (proceso documentado a través de memorándums analíticos) permite concluir que el acompañamiento institucional para la elaboración y desarrollo del PIAR es, en su estado actual, insuficiente y esporádico. Este hallazgo se explica principalmente por la falta de cobertura y la sobrecarga laboral que experimentan los docentes de apoyo.

La evidencia empírica confirma esta limitación, con la propia Docente de Apoyo (DA) señalando que debe cubrir múltiples municipios e instituciones educativas: "Nosotros tenemos a cargo tres o cuatro municipios... unas 20 instituciones educativas". Esta escasez de recursos humanos crea un cuello de botella que impide un acompañamiento sistemático y de calidad. El Docente 1 y el Docente 2 refuerzan esta percepción al afirmar que el acompañamiento del docente de apoyo se recibe "muy esporádicamente" y que, en consecuencia, "todavía no hay la completa claridad" sobre

la sistematicidad del proceso. El proceso inductivo en este punto valida el postulado de Fullan (2016), quien señala que la falta de un apoyo adecuado es una barrera estructural que genera aislamiento en los docentes y conduce a una implementación superficial de las políticas de inclusión.

Adicionalmente, la comparación constante de los hallazgos evidencia una brecha intersectorial crítica. La carencia de profesionales del sector salud limita la posibilidad de ofrecer un apoyo integral. Tanto el Directivo como la Madre 2 señalan la carencia de profesionales del sector salud (psicólogos, terapeutas) que puedan ofrecer valoración especializada y un acompañamiento complementario. Este hallazgo empírico es crucial y se alinea con Valdés (2018), quien afirma que dar respuesta a la diversidad es un desafío ético y social que debe ser abordado por la sociedad en su conjunto. La desconexión con otras entidades impide que el PIAR se beneficie de una perspectiva multidisciplinaria, validando la necesidad de una red de apoyo ecosistémica que trascienda la institución escolar. El resultado es un plan que opera en aislamiento, perdiendo el potencial de robustecer sus ajustes con la experticia requerida.

A pesar de estas deficiencias estructurales, los resultados indican que las familias valoran altamente el acompañamiento directo y cercano que reciben del docente de aula. La Madre 1 confirma esta percepción: "La profesora del aula siempre está pendiente, lo acompaña y lo apoya". Esta rememoranza subraya el valor del compromiso individual y la calidad relacional docente-estudiante (Tabla 18), aunque también resalta la fragilidad de un sistema de apoyo que depende del esfuerzo personal.

La teoría emergente postula que el acompañamiento insuficiente no es solo un problema de recursos, sino un síntoma de una cultura organizacional que aún no asume la inclusión como una responsabilidad sistémica. Esto refuerza el argumento de Blanco (2024), al destacar que el apoyo es "todas las medidas, recursos y acciones que contribuyen a incrementar la capacidad del profesorado y de los centros educativos".

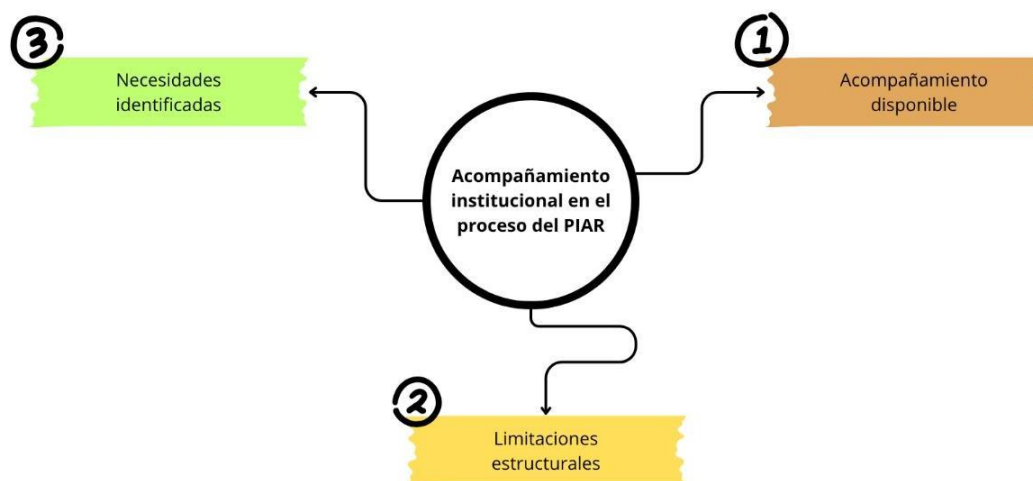
Los hallazgos demuestran que, para una implementación verdaderamente efectiva del PIAR, es indispensable transitar de un modelo basado en el "esfuerzo

individual" a uno que priorice un acompañamiento sistemático y multidisciplinario. Este apoyo debe trascender los límites de la institución educativa, articulando los recursos de diferentes sectores para asegurar la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de las prácticas inclusivas. En síntesis, la calidad del PIAR está intrínsecamente ligada a la robustez del sistema de apoyo institucional, cuya efectividad es una responsabilidad organizacional que requiere inversión constante y no puede recaer solo en la voluntad aislada del docente de aula.

La Figura 9 presenta un mapa de categorías sobre el Acompañamiento institucional en el proceso del PIAR, construido a partir del análisis de las percepciones de docentes, directivos y familias acerca del soporte recibido. En él se visualizan los principales factores que inciden en la implementación, tanto aquellos que representan una fortaleza y un factor de apoyo (Acompañamiento disponible por parte del docente de aula) como aquellos que constituyen las barreras estructurales (Limitaciones estructurales y Necesidades identificadas). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías, mostrando cómo el compromiso personal del docente se contrapone con la escasez de recursos especializados y la baja cobertura, lo cual condiciona la calidad, la sistematicidad y la sostenibilidad de un apoyo integral.

Figura 9.

Mapa de categorías: acompañamiento institucional en el proceso del PIAR



Nota. Figura elaborada por el autor

Valoración del proceso de elaboración e implementación

Esta sección explora las perspectivas de los actores educativos sobre la efectividad y el valor del proceso de elaboración e implementación del PIAR. Se busca comprender cómo cada participante evalúa los logros, las limitaciones y los desafíos del proceso, y cómo esta valoración influye en su percepción general sobre la herramienta. La Tabla 19 presenta la formulación de la pregunta de investigación adaptada para cada tipo de participante, lo que permitió obtener una visión integral sobre la valoración de la implementación del PIAR.

Tabla 20

Formulación de la pregunta 9 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“¿Qué valoración le das al proceso de elaboración e implementación del PIAR en tu institución?”
Directivos (Anexo D)	“¿Qué valoración le da al proceso de elaboración e implementación del PIAR en la escuela?”
Padres de familia (Anexo E)	“¿Qué valoración le da al proceso de elaboración e implementación del PIAR en la escuela de su hijo(a)?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. Para desentrañar las complejidades de la integración del PIAR en la cultura escolar, se ha elaborado una matriz de codificación y categorización que actúa como un mapa conceptual de los hallazgos. Este instrumento metodológico no solo organiza los datos cualitativos en torno a categorías clave, sino que también ilumina las relaciones y las tensiones que emergen de las percepciones de los actores educativos. Al vincular la evidencia empírica de las entrevistas con los fundamentos teóricos, la matriz nos permite ir más allá de la mera descripción para comprender cómo las valoraciones sobre el PIAR se construyen de manera diferente, revelando las dinámicas de un proceso que aún busca consolidarse como una práctica institucional sostenida. En la tabla 20 se representa los hallazgos de la pregunta 9 en una triangulación de datos en donde se codificaron y categorizaron para luego presentar un análisis.

Tabla 21

Matriz de categorización – pregunta 9: valoración del proceso

Categoría Principal	Participante	Cita textual / Descripción	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Valoración general	M1	"Muy bueno, excelente... la niña aprendió a leer."	Valoración positiva; aprendizaje logrado; satisfacción familiar	Excelente	Logro académico como indicador de efectividad
	D1	"Es aceptable porque... estamos muy interesados en continuar."	Aceptación institucional; motivación de continuidad	Aceptable	Cultura de mejora continua
	DA	"Todavía estamos muy crudos en la elaboración."	Reconocimiento de limitaciones; proceso inicial	Insuficiente	Teoría del aprendizaje organizacional (Argyris)
	DOC1	"Cuando se hace con esmero y dedicación dan buenos resultados."	Condicionabilidad del éxito; esfuerzo y dedicación	Exitoso (condicional)	Relación esfuerzo–resultado; autoeficacia docente
	DOC2	"Estamos en proceso de aprendizaje y con el deseo de seguir profundizando."	Reconocimiento de avances; proceso inacabado; motivación	En proceso	Aprendizaje organizacional; disposición al cambio
	M2	"No tengo mucho conocimiento."	Desconocimiento familiar; falta de apropiación	No aplica	Brecha comunicativa escuela–familia
Criterios de éxito	M1, DOC1	"La niña aprendió a leer." / "Dan buenos resultados."	Avance en lectoescritura; resultados visibles	Logro académico	Aprendizaje significativo (Ausubel); competencias básicas
	D1, DOC2	"Interesados en continuar." / "Deseo de seguir profundizando."	Motivación institucional; apertura al aprendizaje	Disposición al cambio	Teoría del cambio organizacional
	DA	"Realización del PIAR sin acompañamiento externo."	Autonomía institucional; independencia en la gestión	Autonomía institucional	Desarrollo de capacidades organizacionales

Nota. Tabla elaborada por el autor

Analizando la tabla 20 se tiene que, las valoraciones del PIAR varían significativamente según el rol de los actores, evidenciando una tensión fundamental entre quienes perciben el resultado final y quienes se enfocan en la calidad del proceso. Esta diferencia de perspectiva se manifiesta en la alta satisfacción de la Madre 1, que

ofrece una valoración "excelente" y destaca el impacto tangible en el aprendizaje de su hija, como el avance en la lectura y la comprensión. En contraste, los Docentes y Directivos tienen una valoración más cautelosa y autocrítica, describiendo el proceso como "aceptable" o "en proceso de aprendizaje". Esta disonancia se debe a que las familias evalúan los resultados visibles y directos, mientras que los profesionales evalúan la calidad, la madurez y la sistematicidad de la implementación a nivel institucional.

Existe un claro consenso profesional sobre la insuficiencia sistémica del proceso. El Docente de Apoyo y el Directivo coinciden en que la institución "todavía está muy cruda" en la elaboración del PIAR, lo que revela una falta de autonomía y experticia institucional. El Directivo 1 considera la implementación como "aceptable" pero no "satisfactoria", reflejando un reconocimiento de los logros parciales frente al ideal. Este hallazgo refuerza la idea de que la implementación efectiva depende en gran medida del acompañamiento externo y la capacitación continua, tal como lo señalan los docentes que aún requieren recibir "acompañamiento" y "capacitaciones" para que el PIAR se arraigue. Además, el Docente 1 introduce un criterio condicional de éxito: el "esmero y dedicación personal", lo que sugiere que los resultados positivos no están garantizados por la herramienta en sí misma, sino por el compromiso individual de los docentes.

En suma, el PIAR es valorado por sus resultados concretos y por la disposición de los actores a seguir mejorando, pero su éxito está limitado por la falta de autonomía institucional, la brecha de conocimiento familiar y la dependencia de los esfuerzos individuales de los docentes. La Madre 2 manifiesta un completo desconocimiento del instrumento, lo que subraya una brecha de socialización crítica. Los hallazgos muestran que, a pesar de los avances, persiste el desafío de fortalecer la sistematicidad y la autonomía institucional. Esto evidencia que el PIAR aún no es una parte integral de la cultura organizacional, sino una práctica incipiente que requiere un enfoque sistémico para promover su institucionalización como una práctica común y sostenida.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. La evaluación de programas y prácticas educativas es un proceso sistemático para determinar su calidad,

valor y efectividad. La valoración del PIAR, en particular, debe ir más allá de los resultados académicos y considerar la percepción de todos los actores.

La tensión entre el resultado y el proceso, evidenciada en los testimonios, es un punto clave que se relaciona con la gestión de calidad educativa. La Madre 1 ofrece una valoración "Muy bueno, excelente... la niña aprendió a leer", destacando el impacto tangible en el aprendizaje. En contraste, los profesionales se enfocan en la calidad del proceso, lo que lleva al Docente de Apoyo (DA) a afirmar que "Todavía estamos muy crudos en la elaboración". Esta discrepancia justifica la propuesta de Deming (1986), que sugiere que la mejora continua se logra mediante la reflexión sobre el proceso y no solo sobre el producto. Los criterios de éxito en la inclusión, por lo tanto, se expanden para abarcar la participación, el bienestar y el desarrollo integral, reconociendo que el valor de un programa se mide por su capacidad para generar resultados holísticos y sostenibles.

Además, la integración del PIAR en la cultura organizacional está estrechamente ligada al concepto de liderazgo distribuido y al aprendizaje organizacional. La Matriz de Categorización (Tabla 20) demostró una alta dependencia del esfuerzo individual, como cuando el Docente 1 condiciona el éxito: "Cuando se hace con esmero y dedicación dan buenos resultados". Esta dependencia refuerza la teoría del liderazgo distribuido, que implica que la responsabilidad de la inclusión no puede recaer únicamente en un directivo o un especialista, sino que debe compartirse entre todos los miembros de la comunidad educativa, fomentando activamente la colaboración para asegurar que los educadores cuenten con los recursos necesarios. Al respecto, Díaz et al. (2023) mencionan que:

El liderazgo, tradicionalmente, ha sido entendido como la capacidad de una persona o líder que posee para influir en el comportamiento de otra persona o grupo. Esta capacidad puede relacionarse con aspectos personales referidos a las características del líder, o bien, a aspectos organizacionales referidos a las tareas y funciones asociadas al puesto de trabajo (p. 19-20).

La cautela en las valoraciones de los profesionales (Directivo 1: "Es aceptable porque... estamos muy interesados en continuar"; Docente 2: "Estamos en proceso de aprendizaje") se alinea con el concepto de aprendizaje organizacional (AO). La sostenibilidad de este modelo demanda una constante adaptación. Respecto a esto, un estudio reciente señala que:

El aprendizaje organizacional (AO) se ha convertido en un campo de investigación de alta importancia dentro de los contextos académicos profesionales, es que el determinar un modelo de aprendizaje que potencie las capacidades del talento humano se ha convertido en un reto para todas las organizaciones (Carrión, Naranjo, y Salinas, 2022, p. 104).

Los hallazgos de esta pregunta refuerzan la tensión entre los artefactos y la cultura organizacional. El PIAR, como un "artefacto" normativo y pedagógico, puede tener resultados positivos si es implementado con el "esmero y dedicación" individual por parte de los docentes. Sin embargo, la falta de una cultura institucional que lo sustente, evidenciada por la percepción de que aún están "muy crudos" en su elaboración, limita su efectividad general. Este análisis demuestra que la herramienta, por sí sola, no puede generar el cambio sistémico si no está arraigada en un proceso de aprendizaje organizacional que garantice la autonomía y la experticia de la escuela en su conjunto.

La discrepancia en las valoraciones entre familias y profesionales es un hallazgo importante que se alinea con la literatura sobre la evaluación de programas desde múltiples perspectivas. La teoría emergente sugiere que la consolidación del PIAR en la cultura escolar requiere una transición de un modelo de esfuerzo individual a una práctica institucionalizada y colectiva, donde la responsabilidad y la experticia sean compartidas y no dependan de la buena voluntad de unos pocos.

El análisis discursivo de los hallazgos, progresivamente contrastado con el marco teórico, permite concluir que la valoración del PIAR es multifacética y depende del rol y la perspectiva del actor educativo. La alta satisfacción de las familias se basa en los resultados tangibles en el aprendizaje de sus hijos (ej., "la niña aprendió a leer"),

subrayando el valor y el potencial que el PIAR tiene para generar avances significativos. En contraste, los profesionales educativos (directivos y docentes) lo valoran como un proceso que aún está "en desarrollo" y que requiere de mayor capacitación y autonomía para ser efectivo. Esta perspectiva revela una brecha crucial entre el logro individual del estudiante y la capacidad sistémica de la institución para sostener ese logro en el tiempo.

Síntesis y teoría emergente. El análisis de esta pregunta permite concluir que la valoración del PIAR es multifacética y depende del rol y la perspectiva del actor educativo. Las familias lo perciben como un proceso exitoso basado en los resultados tangibles en el aprendizaje de sus hijos. Esta visión, centrada en el impacto directo sobre el estudiante, subraya el valor y el potencial que el PIAR tiene para generar avances significativos cuando se implementa con dedicación, lo que refuerza la necesidad de mantener a la familia informada y comprometida para impulsar los resultados positivos.

En contraste, los profesionales educativos (directivos y docentes) lo valoran como un proceso que aún está en desarrollo y que requiere de mayor capacitación y autonomía para ser efectivo, percibiendo una implementación más laboriosa de lo ideal. Esta perspectiva revela una brecha crucial entre el logro individual del estudiante, que es el foco de la satisfacción familiar, y la capacidad sistémica de la institución para sostener ese logro en el tiempo, lo que demuestra que la eficacia del plan se ve limitada por la rigidez estructural y la insuficiencia de los apoyos técnicos y de tiempo.

El éxito del PIAR, según la percepción de los docentes, está condicionado desproporcionadamente por el compromiso individual y la dedicación de quienes lo implementan, lo que subraya que la herramienta no es suficiente por sí sola para transformar el sistema. Esta fuerte dependencia de la agencia individual expone una debilidad estructural significativa, pues los resultados positivos no son fácilmente replicables ni sostenibles si no están respaldados por una cultura organizacional sólida, recursos suficientes y un liderazgo que facilite la colaboración y la formación constante.

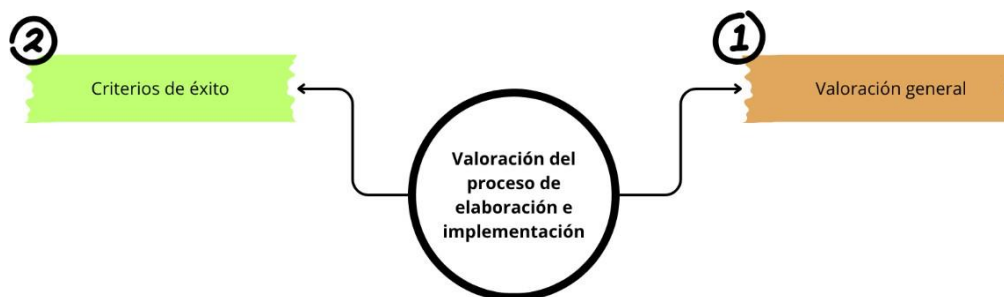
A partir de estos hallazgos, emerge la teoría de que el PIAR es un mediador, cuya efectividad no está garantizada por su existencia, sino que es intrínsecamente limitada

por la madurez de la cultura organizacional y las condiciones estructurales que lo rodean. El PIAR actúa como un catalizador, pero su capacidad para impulsar la inclusión a largo plazo depende de la "institucionalidad" del proceso, es decir, de que se convierta en una práctica colectiva, sistemática y arraigada. La brecha de conocimiento familiar, la falta de autonomía institucional y la sobrecarga en el esfuerzo personal son los principales indicadores de que esta cultura de inclusión aún es inmadura y requiere de un desarrollo continuo para liberar todo el potencial de la herramienta.

La Figura 10 presenta un mapa de categorías sobre la Valoración del proceso de elaboración e implementación del PIAR, construido a partir de la evaluación de los logros, limitaciones y desafíos por parte de los actores educativos. En él se visualizan los principales factores que inciden en su apreciación, tanto aquellos que favorecen una percepción positiva (Valoración general y Criterios de éxito, centrados en los logros académicos y la disposición al cambio).

Figura 10.

Mapa de categorías: valoración del proceso de elaboración e implementación



Nota. Figura elaborada por el autor

El PIAR como agente de transformación cultural

Esta sección final aborda las percepciones de los actores educativos sobre el potencial del PIAR para transformar la cultura escolar. El objetivo es comprender cómo cada participante visualiza el proceso de institucionalización de la herramienta,

identificando los factores que facilitan o limitan su capacidad para generar un cambio sistémico hacia una educación genuinamente inclusiva. La Tabla 21 presenta la formulación de la pregunta de investigación adaptada para cada tipo de participante, lo que permitió obtener una visión integral sobre cómo lograr la integración cultural del PIAR.

Tabla 22

Formulación de la pregunta 10 según actor

Tipo de participante	Pregunta formulada
Docentes (Anexo C)	“¿Cómo crees que tu rol en la implementación del PIAR podría transformar la cultura de la escuela hacia una educación más inclusiva?”
Directivos (Anexo D)	“¿Cómo cree que la implementación del PIAR puede transformar la cultura de la escuela hacia una educación más inclusiva, y qué papel juega la dirección en ese proceso?”
Padres de familia (Anexo E)	“¿Cómo considera que la implementación del PIAR podría transformar la cultura de la escuela para que sea más acogedora e inclusiva para su hijo(a) y otras familias?”

Nota. Tabla elaborada por el autor

Análisis e interpretación de los hallazgos. La pregunta 10 indaga sobre el potencial del PIAR para transformar la cultura institucional, lo que permite identificar percepciones diversas respecto a su alcance y a las condiciones necesarias para materializar dicho cambio. Las respuestas reflejan tanto la proyección transformadora del PIAR en aspectos como la misión institucional, las prácticas pedagógicas y la cultura profesional, como las limitaciones y desafíos que deben superarse. La siguiente matriz organiza estas voces en categorías, subcategorías y fundamentos teóricos, permitiendo comprender de manera más estructurada los alcances y obstáculos identificados.

Tabla 23

Matriz de categorización – pregunta 10: el PIAR como agente transformación cultural

Categoría Principal	Participante	Cita textual / Descripción	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Potencial transformador	D1	"Puede hacer que la misión y visión incluyan todas las situaciones."	Inclusión en misión y visión; proyección institucional	Identidad institucional	Cultura organizacional inclusiva (Schein)

Tabla 22 (Cont.)

Categoría Principal	Participante	Cita textual / Descripción	Códigos emergentes	Subcategoría	Fundamento teórico
Condiciones para la transformación	DA	"La transformación se daría si se implementa el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)."	Implementación del DUA; cambio pedagógico estructural	Prácticas pedagógicas	Diseño Universal para el Aprendizaje (Rose & Meyer)
	DOC1, DOC2	"Podría generar una gran transformación en la cultura institucional inclusiva."	Cambio cultural; proyección a futuro; colectividad docente	Cultura profesional	Teoría del cambio cultural en instituciones educativas
	DOC1	"La capacitación y los espacios y tiempos adecuados."	Necesidad de formación; recursos y tiempos institucionales	Capacitación y recursos	Desarrollo profesional docente
	DA	"Más que el PIAR, lo importante es el DUA."	Cambio de foco; cuestionamiento del PIAR; priorización del DUA	Cambio de paradigma	Innovación pedagógica; enfoque de educación inclusiva
	M1	"La transformación depende de superar la 'pereza' y la falta de paciencia."	Actitudes limitantes; necesidad de compromiso familiar	Abordaje actitudinal	Dimensión actitudinal en inclusión educativa
Limitación en la percepción	M2	"No sé."	Desconocimiento; falta de claridad en la comprensión del PIAR	Visión limitada	Brecha escuela– familia; comunicación institucional

Nota. Tabla elaborada por el autor

Los hallazgos revelan un consenso entre los actores educativos sobre el potencial transformador del PIAR para impulsar la cultura escolar hacia la inclusión, pero este potencial se percibe como condicionado por una serie de obstáculos interconectados. El Directivo adopta una visión sistémica, proyectando que la implementación efectiva podría modificar la identidad institucional al alinear la "misión y la visión" de la escuela con la filosofía inclusiva. Esta perspectiva se alinea con la teoría de la cultura organizacional, que plantea que el cambio genuino debe integrarse en los valores

centrales. Sin embargo, esta transformación está supeditada a superar múltiples barreras.

La discusión profesional introduce una tensión clave: la Docente de Apoyo sugiere que la verdadera transformación vendrá de la adopción de paradigmas más amplios, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), al que ve como superior y que "minimiza este plan de ajuste". Esta visión contrasta el PIAR como una herramienta de ajuste administrativa con el DUA como un paradigma pedagógico más amplio. Por otra parte, la Madre 1 introduce una barrera crítica y profunda: las actitudes de los docentes. Ella atribuye la falta de implementación a la "pereza" y a la falta de "paciencia", lo que refuerza que la transformación cultural no es solo una cuestión de políticas y recursos, sino, de manera crucial, de la voluntad y la disposición de las personas.

Los Docentes (Docente 1 y Docente 2) refuerzan la idea de que la aplicación efectiva del PIAR, que podría generar una "gran transformación", está supeditada a la existencia de condiciones estructurales como: (a) capacitación; (b) recursos; y (c) tiempos y espacios adecuados. En resumen, aunque el PIAR es visto como un catalizador de cambio, su capacidad para transformar la cultura escolar está limitada por factores actitudinales, la resistencia de algunos docentes y la ausencia de apoyo estructural. La presencia de voces de desconocimiento ("No sé" por parte de la Madre 2) demuestra que las brechas de comunicación y apropiación persisten, lo que limita la posibilidad de una transformación integral y colectiva, y amenaza con reducir el PIAR a una práctica aislada en lugar de un motor de cambio sistémico.

Diálogo con el marco teórico: convergencias y tensiones. El cambio cultural en las organizaciones educativas es un proceso complejo que implica la transformación de los valores, creencias y prácticas colectivas. La literatura sobre gestión del cambio (Kotter, 1996) sostiene que las herramientas o procesos (como el PIAR) pueden actuar como catalizadores para el cambio, pero su efectividad depende de la superación de resistencias y la existencia de condiciones facilitadoras, tales como el liderazgo, la comunicación y el desarrollo de capacidades. La Teoría del Cambio sugiere que un proceso transformador debe ir más allá de la mera implementación de una política,

afectando la identidad de la institución (visión, misión) y la cultura profesional de sus miembros. La Teoría de la Institucionalización (Fullan, 2016) se centra en cómo las prácticas innovadoras se arraigan y se convierten en parte del funcionamiento normal de la organización, un proceso que requiere tiempo y un soporte continuo.

Los múltiples ámbitos de aplicación de la teoría del cambio demuestran la versatilidad de una herramienta que se adapta a diferentes necesidades y situaciones con el objetivo final de generar un impacto positivo proporcionando un marco conceptual para aumentar las posibilidades de éxito de las estrategias (Universidad Internacional de La Rioja [UNIR], 2024, parr. 17).

Los hallazgos de este estudio se alinean con la literatura sobre el cambio organizacional, que diferencia entre los cambios superficiales y la transformación cultural profunda. El PIAR, en sí mismo, es solo un artefacto (un mediador), y su capacidad para transformar la cultura institucional depende de si puede catalizar un cambio en las creencias y prácticas subyacentes de los actores. Los datos demuestran que, aunque el PIAR ha logrado avances, todavía no se ha institucionalizado completamente, ya que su éxito sigue dependiendo de factores externos como la capacitación y los recursos, y de la buena voluntad de los actores.

La percepción de la Madre 1 sobre las barreras actitudinales (la "pereza" y la "falta de paciencia" de algunos docentes) es un hallazgo empírico clave. Este testimonio complementa los modelos teóricos, enfatizando que la resistencia al cambio no siempre es estructural o técnica, sino a menudo personal y emocional. La visión del Docente de Apoyo, que prioriza el DUA, sugiere que el PIAR se percibe como una herramienta transitoria o incompleta, y que se necesitan modelos más robustos para lograr una inclusión genuina. Esto introduce una tensión teórica importante entre el PIAR como una herramienta de cumplimiento normativo y el DUA como un paradigma de cambio cultural y pedagógico más profundo.

Síntesis y teoría emergente. El análisis de esta última pregunta permite concluir que los actores educativos perciben el PIAR como una herramienta con un potencial transformador significativo, capaz de generar una profunda transformación cultural en la escuela. Sin embargo, su efectividad no es inherente a su diseño, sino que está

condicionada a la superación activa de barreras estructurales y actitudinales, evidenciando que el cambio de mentalidad debe ir acompañado de un cambio en los recursos y la organización institucional.

Los hallazgos revelan una diversidad de perspectivas sobre el alcance de esta transformación cultural. Mientras el Directivo proyecta una visión holística que podría modificar la identidad institucional (la misión y la visión), entendiéndola como un cambio paradigmático superior, los docentes vinculan su efectividad a condiciones facilitadoras concretas, como la disponibilidad de capacitación especializada, el tiempo para la planificación y los recursos adecuados. Esta diferencia crucial subraya la brecha entre la aspiración estratégica de la dirección y la realidad operativa del docente en el aula, demostrando que la visión de alto nivel se estrella contra las barreras estructurales de la práctica cotidiana.

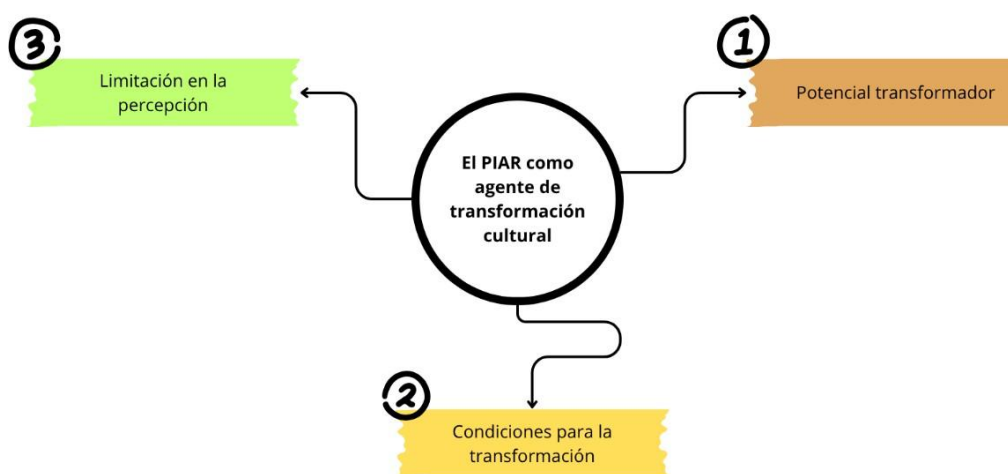
El hallazgo más crítico y original es la identificación de barreras actitudinales (la "resistencia" o la "falta de paciencia") que pueden neutralizar el impacto de la herramienta. Esto subraya que la transformación cultural es un proceso profundamente humano y no meramente técnico o administrativo. En este sentido, la teoría emergente de este estudio es que el PIAR no es una solución en sí misma, sino un catalizador para el cambio cuya eficacia depende directamente de la madurez de la cultura organizacional. Sin una cultura que promueva la voluntad, la colaboración y el aprendizaje continuo, las buenas intenciones de la política pueden verse frustradas por la resistencia humana, impidiendo que la inclusión se arraigue como una práctica natural y sostenible.

La Figura 10 presenta un mapa de categorías sobre El PIAR como agente de transformación cultural, construido a partir del análisis de las percepciones de los actores acerca de su potencial para modificar las prácticas y la identidad de la escuela. En él se visualizan los principales factores que inciden en su capacidad transformadora, tanto aquellos que le otorgan un Potencial transformador (proyectándolo hacia la misión institucional, las prácticas pedagógicas y la cultura profesional), como aquellos que representan las principales limitaciones y autocríticas para su institucionalización

(Condiciones para la transformación y Limitación en la percepción). Este esquema permite comprender las relaciones entre categorías, mostrando cómo el alcance estratégico del PIAR, que podría generar un cambio sistémico, se ve supeditado a la superación de barreras actitudinales y a la necesidad de recursos y un cambio de paradigma, lo cual condiciona la madurez de la cultura organizacional.

Figura 11.

Mapa de categorías: el PIAR como agente de transformación cultural



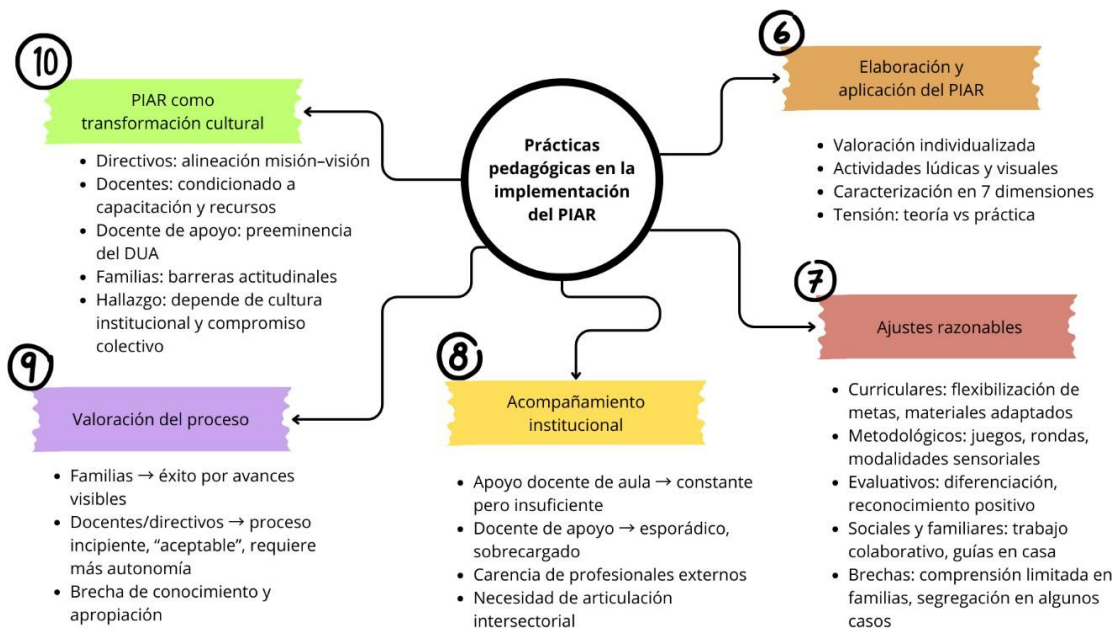
Nota. Figura elaborada por el autor

Síntesis y mapa conceptual de los hallazgos del segundo objetivo

Con el propósito de sintetizar los hallazgos derivados del análisis de las preguntas 6 a 10, se elaboró el siguiente mapa conceptual (figura 3). Este esquema organiza de manera visual las dimensiones centrales identificadas en torno a las prácticas pedagógicas implementadas en el PIAR, mostrando tanto las estrategias utilizadas como los factores que condicionan su efectividad. La función de este mapa es ofrecer una comprensión holística de la dinámica operativa del PIAR, articulando las acciones del aula con las estructuras de apoyo institucional.

Figura 12

Mapa conceptual de los hallazgos del segundo objetivo



Nota. Se denomina "mapa de categorías" porque su construcción surge del proceso de codificación y categorización cualitativa, en el cual las prácticas pedagógicas fueron agrupadas en categorías y subcategorías que permiten visualizar sus relaciones, tensiones y potencialidades. Fuente: elaboración del autor

En cumplimiento del objetivo de "Interpretar, desde la experiencia docente, las prácticas pedagógicas utilizadas en la implementación del PIAR en estudiantes con discapacidad intelectual en la educación primaria", la investigación logró desentrañar la complejidad operativa del proceso en el aula. A través de un análisis profundo de la voz de los educadores, el estudio no solo describió las metodologías aplicadas, sino que identificó los factores críticos y las condiciones facilitadoras que determinan la calidad y la efectividad de los ajustes razonables. De esta interpretación detallada se desprenden los siguientes puntos clave:

1. Interpretación integral de las prácticas: se fue más allá de la mera identificación de las prácticas pedagógicas (ajustes razonables) para interpretar su significado y alcance. Se reveló cómo los docentes adaptan sus métodos y contenidos, y cómo estas adaptaciones generan resultados concretos para los estudiantes, como la mejora en lectoescritura.

2. Identificación de los factores condicionantes: se logró identificar que el éxito de estas prácticas no depende solo de la herramienta del PIAR, sino de factores externos como el acompañamiento institucional y la articulación intersectorial. Se demostró que la insuficiencia de estos apoyos genera una sobrecarga en el docente de aula.

3. Análisis de la tensión entre teoría y práctica: la investigación interpretó las tensiones existentes, como la discrepancia en la valoración del PIAR entre familias y profesionales, y el conflicto entre la intención inclusiva y prácticas que pueden derivar en segregación. Esto permitió una comprensión más matizada de la implementación.

4. Articulación de una teoría emergente: a partir de la experiencia de los participantes, se logró generar una teoría emergente que postula que la efectividad del PIAR es directamente proporcional a la madurez de la cultura organizacional. Esta teoría subraya que, para una inclusión genuina, el enfoque debe cambiar de un esfuerzo individual a un proceso colectivo e institucionalizado.

En síntesis, este objetivo permitió no solo describir las prácticas pedagógicas, sino también explicar por qué funcionan (o no) en el contexto escolar real, revelando las dinámicas sistémicas y culturales que determinan la efectividad de la política de inclusión. La clave radica en identificar que la calidad del PIAR es un resultado de la intersección entre la competencia del docente y el soporte organizacional, lo que permite distinguir entre el compromiso individual y la transformación estructural necesaria para la sostenibilidad.

Síntesis de hallazgos transversales

A partir del análisis sistemático de las diez preguntas de investigación, se identifican hallazgos transversales que trascienden las respuestas individuales y se interconectan para revelar la complejidad inherente a la implementación del PIAR. Este proceso se caracteriza por una tensión constante entre su propósito normativo y las realidades operativas del contexto educativo, evidenciando una disociación crítica entre el deber ser y el ser de la política de inclusión. Estos hallazgos demuestran que la efectividad del PIAR depende menos del diseño del documento y más de la capacidad

del sistema escolar para adaptarse y proveer los recursos y la cultura necesarios para el cambio.

En primer lugar, los datos evidencian que la ausencia de un ecosistema de apoyo robusto constituye una barrera fundamental. El acompañamiento especializado es percibido como insuficiente y esporádico, lo que crea una sobrecarga de responsabilidades en el docente de aula y limita su capacidad para implementar los ajustes razonables con la claridad y el respaldo necesarios. A esta realidad estructural se suma una brecha de conocimiento por parte de las familias, que obstaculiza su participación activa y corresponsable en el proceso. Esta desconexión, en la práctica, convierte a los padres de familia en receptores pasivos de la información en lugar de ser agentes de cambio.

En segundo lugar, se comprueba que la efectividad del PIAR está intrínsecamente ligada a las actitudes individuales de los actores educativos. Las percepciones de sobrecarga laboral y la falta de disposición de algunos docentes se convierten en factores que neutralizan el potencial de la herramienta, generando una implementación fragmentada. En contraste, el éxito del proceso se atribuye directamente al "esmero y dedicación" de aquellos educadores que se apropian de la herramienta y la integran en su práctica. Esta dependencia del compromiso personal, sin un soporte institucional formal, revela una fragilidad del sistema donde los resultados positivos no son replicables de manera consistente.

Estos hallazgos demuestran que, a pesar de la existencia de una política formal sólida, la cultura organizacional aún no ha madurado lo suficiente para una implementación sistémica y fluida. La práctica de la inclusión, en la realidad, sigue dependiendo en gran medida del compromiso personal y no de un marco institucional que la soporte de manera integral. El desafío, por lo tanto, no es solo técnico, sino cultural y estructural, requiriendo un cambio de paradigma que vaya más allá del PIAR como un simple plan de ajustes y lo posicione como el núcleo de una verdadera cultura organizacional inclusiva.

SECCIÓN V

CONSTRUCCIÓN TEÓRICA: EL PIAR Y LA CULTURA INCLUSIVA

Teoría del PIAR como cultura organizacional inclusiva

Se presenta la Teoría del PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva, la cual se erige como un marco conceptual esencial para comprender y promover la transformación educativa desde una perspectiva sistémica. En este enfoque, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) deja de concebirse como un simple instrumento administrativo destinado al cumplimiento normativo, para asumirse como un dispositivo pedagógico, ético y cultural que posibilita la reconfiguración de las prácticas institucionales en favor de la inclusión. La investigación propone, por tanto, trascender la mirada reduccionista del PIAR como un requisito documental, y posicionarlo como un catalizador de cambio organizacional capaz de influir en las creencias, valores y dinámicas de la comunidad educativa. Desde esta perspectiva, el PIAR se entiende como una herramienta viva que articula la gestión institucional, la reflexión docente y la participación colectiva, promoviendo así una cultura de reconocimiento, equidad y corresponsabilidad dentro del sistema escolar.

Introducción y fundamentación teórica

La teoría sustantiva que se presenta, nominada Teoría del PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva, emerge del análisis sistemático y profundo de las percepciones, experiencias y proyecciones de actores educativos clave, incluyendo docentes, directivos, familias y especialistas, en torno a la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el contexto de la educación primaria. A través de un riguroso proceso de investigación cualitativa fundamentado en la Teoría Fundamentada, se ha logrado conceptualizar el PIAR no meramente como un

instrumento técnico-pedagógico, sino como un potente catalizador de transformación cultural.

Este enfoque inductivo ha permitido construir el marco conceptual directamente a partir de la evidencia empírica recolectada y analizada en los capítulos anteriores, siendo el hallazgo de la Utilidad Transformadora (discutido y sintetizado en la Sección IV) el pilar fundamental que explica la esencia de esta nueva conceptualización. Al integrar las voces de los distintos actores, la teoría ofrece una visión holística que supera la tradicional visión unifocal del docente o el directivo, buscando llenar un vacío en la literatura que, si bien ha estudiado el PIAR desde una perspectiva normativa, no ha abordado su potencial como un vehículo capaz de generar y sostener una nueva cultura escolar caracterizada por la aceptación y la adaptación a la diversidad.

En consecuencia, el propósito de esta teoría es proporcionar un marco interpretativo que explique por qué la implementación se enfrenta a barreras recurrentes y, al mismo tiempo, proyectar una ruta para que la inclusión trascienda lo normativo y se convierta en una práctica institucional arraigada, contribuyendo a la comprensión del cambio educativo como un proceso que requiere una transformación profunda de las estructuras y las actitudes.

Definición nuclear de la teoría

La Teoría del PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva se define como un proceso sistémico, multinivel y multidimensional. Mediante este proceso, la implementación consciente, sistemática y sostenida del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) trasciende su función meramente instrumental o burocrática para convertirse en el núcleo generativo de una nueva cultura organizacional escolar. Este enfoque exige que la inclusión se internalice como un valor fundamental que guía la misión, visión y los procedimientos diarios de la institución, lo que implica una responsabilidad compartida que supera la figura del docente de apoyo para permear las creencias y prácticas de toda la comunidad educativa.

Este proceso es sistémico porque reconoce y aborda la interdependencia entre todos los componentes de la comunidad educativa, desde los docentes y directivos hasta las familias y los especialistas. A diferencia de un enfoque fragmentado que aísla las responsabilidades, la teoría propone que la transformación cultural solo es posible cuando el PIAR actúa como un hilo conductor que conecta a todo el sistema. Es multinivel porque opera en diferentes planos: en el nivel individual (transformando percepciones y actitudes), en el nivel interpersonal (fomentando la colaboración y la comunicación fluida entre los actores) y en el nivel organizacional (modificando prácticas, políticas y estructuras institucionales).

Finalmente, es multidimensional porque abarca aspectos que van más allá de lo pedagógico. La teoría reconoce que el cambio debe ocurrir en las dimensiones actitudinales, emocionales y estructurales para que la inclusión se consolide. La nueva cultura que emerge a partir de este proceso se caracteriza por la personalización del aprendizaje, la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad, el reconocimiento de la diversidad como un valor inherente y la co-responsabilidad comunitaria en el éxito de cada estudiante.

Estructura conceptual de la teoría

La teoría del PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva se define como un proceso sistémico, multinivel y multidimensional. En su núcleo, la implementación consciente, sistemática y sostenida del Plan Individual de Ajustes Razonables trasciende su función instrumental para convertirse en el vehículo de una nueva cultura organizacional escolar. Esta cultura se caracteriza por la personalización, la participación equitativa, el reconocimiento de la diversidad como un valor y la co-responsabilidad comunitaria en el aprendizaje de todos los estudiantes. La teoría se estructura en torno a tres dimensiones interdependientes que dan cuenta del proceso de transformación cultural.

Dimensión 1: transformación de percepciones y actitudes. Esta dimensión aborda el cambio fundamental en la mentalidad de los actores, que es crucial para la sostenibilidad de la teoría. Se centra en el proceso por el cual los educadores, directivos y familias transitan de una visión de la discapacidad centrada en el déficit a una perspectiva inclusiva que valora la diversidad. Este proceso implica modificar las creencias subyacentes sobre la capacidad de aprender de los estudiantes y el rol activo de la institución en eliminar barreras, lo que convierte la actitud favorable en el punto de partida esencial para la acción transformadora.

1. Evolución Conceptual del PIAR: se identifica un tránsito en la comprensión del PIAR por parte de los actores, que va desde un nivel inicial de entendimiento técnico-instrumental como una simple "herramienta de apoyo" hasta un nivel intermedio donde se le reconoce como una estrategia de personalización educativa. Finalmente, en un nivel avanzado, se apropia como una filosofía educativa inclusiva, proyectando la posibilidad de modificar la misión y la visión institucional.

2. Diferenciación Actitudinal por Actores: la percepción y la actitud hacia el PIAR varían según el rol del actor. Las familias evolucionan desde el desconocimiento ("no tengo mucho conocimiento de ello", Madre 2) hacia la valoración por resultados concretos ("la niña aprendió a leer", Madre 1). Los docentes de aula transitan de la percepción de sobrecarga hacia una apropiación técnica, aunque su éxito está condicionado por su "esmero y dedicación". En este grupo se evidencia una tensión actitudinal, donde la Madre 1 identifica la "pereza" y la falta de "paciencia" como barreras. Los directivos desarrollan una visión sistémica, buscando herramientas en "comunidades de aprendizaje". Por último, los especialistas consolidan su rol de mediadores del conocimiento, a pesar de las limitaciones de cobertura.

Dimensión 2: dinámicas de implementación y sostenibilidad. Esta dimensión se enfoca en los mecanismos y las prácticas que permiten que la teoría pase de ser un concepto a una realidad operativa dentro de la escuela. Aborda la interacción compleja y dinámica entre los factores facilitadores (como el liderazgo y la capacitación) y los obstaculizadores (como la sobrecarga laboral y la falta de recursos) que dan forma al

proceso de cambio. Es en esta dimensión donde se evalúa la capacidad del sistema para institucionalizar el PIAR, transformando la intención positiva en una práctica pedagógica coherente, coordinada y perdurable en el tiempo.

1. Factores facilitadores y obstaculizadores: se identifican obstáculos y facilitadores en los niveles individual (actitud de apertura vs. sobrecarga), interpersonal (apoyo mutuo vs. comunicación deficiente), organizacional (liderazgo vs. falta de recursos) y sistémico (acompañamiento especializado vs. fragmentación intersectorial).

2. Mecanismos de transformación cultural: el PIAR actúa como un vehículo de socialización organizacional, ayudando a institucionalizar prácticas que inicialmente son percibidas como extraordinarias. Este proceso se apoya en mecanismos internos, como la creación de una memoria organizacional, y en mecanismos externos, como el acompañamiento especializado, que aportan el conocimiento técnico necesario para la transformación.

Dimensión 3: proyecciones y desarrollo de la teoría. Esta dimensión proyecta la teoría más allá de la implementación inicial, buscando la institucionalización y la expansión del modelo. Propone una tipología de culturas inclusivas emergentes, diferenciadas por su nivel de madurez y efectividad en la aplicación del PIAR. Además, establece las condiciones estructurales necesarias para la sostenibilidad a largo plazo, incluyendo el rol del liderazgo distribuido y las estrategias de aprendizaje organizacional, consolidando así el PIAR como un motor permanente de mejora en la calidad educativa.

1. Tipología de culturas organizacionales emergentes: se proponen tres tipos de culturas que pueden surgir del proceso:

1.1. Cultura de personalización educativa: caracterizada por la flexibilización sistemática y la diversificación de metodologías.

1.2. Cultura de co-responsabilidad comunitaria: reflejada en la participación activa y el trabajo colaborativo de todos los actores.

2. Cultura de innovación pedagógica continua: evidenciada en la búsqueda constante de mejora y en la apertura a nuevos paradigmas.

2.1. Proyecciones de sostenibilidad: la teoría proyecta una evolución conceptual hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que iría más allá de los ajustes individuales. Se reconoce que la sostenibilidad de la teoría a mayor escala requiere de condiciones mínimas (recursos humanos, materiales y tiempo) y óptimas (articulación intersectorial), lo que la hace escalable en otros contextos y fomenta futuras líneas de investigación.

Proceso de transformación cultural

El proceso de transformación cultural hacia una educación inclusiva no es lineal y se enfrenta a obstáculos en cada fase. Basado en los hallazgos, se propone una estructura de cuatro fases que describe la progresión de la implementación del PIAR, desde un acto administrativo inicial hasta su consolidación como parte integral de la cultura organizacional.

Fases del proceso de transformación cultural.

1. Fase 1: sensibilización y resistencia inicial. Esta fase marca la introducción formal del PIAR en la institución. Predominan las percepciones de sobrecarga laboral y una comprensión fragmentada de la herramienta. El proceso enfrenta una resistencia inicial, manifestada en el desconocimiento generalizado de las familias y la visión del PIAR como un mero requisito normativo. Los primeros resultados exitosos en el aprendizaje de los estudiantes (como el caso de la Madre 1) actúan como catalizadores cruciales que motivan la transición a la siguiente fase.

2. Fase 2: apropiación técnica incipiente. En esta etapa, los actores educativos desarrollan las competencias básicas para la elaboración del PIAR. Se diseñan los primeros ajustes en metodologías y metas curriculares. Sin embargo, esta apropiación es incipiente y se caracteriza por una "falta de completa claridad" en la aplicación y una alta dependencia del acompañamiento externo. La implementación aún no está arraigada, lo que la hace vulnerable y no sostenible sin el apoyo constante de especialistas.

3. Fase 3: integración sistémica. En esta fase, el PIAR comienza a articularse de manera coherente con el proyecto educativo institucional. El enfoque se desplaza del cumplimiento normativo a la práctica pedagógica, fomentando el trabajo colaborativo entre docentes y la participación activa de las familias. Los indicadores de transición clave son la sostenibilidad de las prácticas y la capacidad de la institución para transferir su conocimiento a nuevos miembros, creando una memoria organizacional inclusiva.

4. Fase 4: cultura organizacional consolidada. La personalización educativa se convierte en un principio rector y el PIAR se naturaliza como una práctica invisible e intrínseca al funcionamiento de la escuela. En esta etapa, la teoría proyecta la evolución natural hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), una visión propuesta por los propios docentes de apoyo, que "minimiza este plan de ajuste" al integrarlo en una visión mucho más amplia y general de la inclusión.

Factores facilitadores y obstaculizadores

El éxito en la implementación del PIAR como herramienta de cambio cultural depende de una compleja interacción de factores que facilitan u obstaculizan el proceso en múltiples niveles. La teoría identifica estas dinámicas como cruciales para comprender la transición del cumplimiento normativo a una genuina institucionalización.

1. Factores facilitadores críticos. Estos son los elementos que promueven la adopción y sostenibilidad del PIAR:

1.1. Nivel individual: el factor más crucial es la actitud de apertura al cambio del docente y su disposición a abrazar la inclusión. El reconocimiento de logros tangibles en los estudiantes (como la cita "la niña aprendió a leer") actúa como un poderoso motivador.

1.2. Nivel interpersonal: el apoyo mutuo y la comunicación cercana entre los actores educativos, incluyendo una fuerte relación entre padres y docentes, son esenciales para el proceso.

1.3. Nivel organizacional: el liderazgo directivo comprometido que busca activamente recursos y soluciones, como la participación en "comunidades de aprendizaje", es un facilitador clave.

1.4. Nivel sistémico: el acompañamiento especializado consistente es el factor más deseado, aunque a menudo es percibido como ausente. La colaboración intersectorial con el sector salud es también una condición necesaria para el éxito.

2. Obstaculizadores identificados. Estos son los obstáculos que impiden o limitan la implementación efectiva del PIAR:

2.1. Nivel individual: la percepción de sobrecarga laboral y la resistencia al cambio de algunos docentes, a menudo descrita con términos como "pereza", obstaculiza directamente el proceso.

2.2. Nivel interpersonal: la comunicación deficiente con las familias resulta en un "desconocimiento" del proceso, convirtiéndolas en receptoras pasivas en lugar de colaboradoras activas.

2.3. Nivel organizacional: la insuficiencia de recursos y la falta de acompañamiento sistemático por parte de la institución hacen que la implementación se sienta como "muy cruda" e insostenible.

2.4. Nivel sistémico: la cobertura limitada de los docentes de apoyo y la fragmentación intersectorial son problemas sistémicos que debilitan la red de apoyo para la inclusión.

Mecanismos de transformación cultural

La teoría propone que el cambio cultural, que va de un enfoque basado en el mero cumplimiento normativo a uno genuinamente inclusivo y arraigado, es impulsado por una serie de mecanismos internos y externos específicos que actúan como catalizadores. Estos mecanismos son los que permiten al PIAR dejar de ser un simple documento para convertirse en una práctica organizacional arraigada y sostenida, transformando la intencionalidad de la política en resultados visibles en el aula. Dicha transformación requiere una gestión activa que movilice el liderazgo, el conocimiento y la colaboración entre todos los miembros de la comunidad educativa.

1. Mecanismos internos. Estos mecanismos operan dentro del tejido social y organizacional de la escuela, fomentando una cultura inclusiva que se sostiene a sí misma.

1.1. Socialización organizacional: el PIAR actúa como un vehículo para socializar nuevos valores, como la personalización y la co-responsabilidad, en toda la institución. Al ser un proceso formalizado y recurrente, crea una memoria organizacional inclusiva que trasciende la rotación de personal y la dedicación individual, incrustando estos valores en el ADN de la escuela.

1.2. Institucionalización progresiva: las prácticas que inicialmente se perciben como cargas o acciones "extraordinarias" se vuelven gradualmente rutinarias y se naturalizan en las operaciones diarias de la escuela. Sin embargo, este proceso no es automático; es un cambio gradual que está condicionado a la superación de las barreras estructurales identificadas en la teoría.

2. Mecanismos externos. Estos mecanismos son fuerzas externas que proporcionan el apoyo y el conocimiento esenciales para el proceso de cambio interno.

2.1. Acompañamiento especializado: la presencia de actores externos, particularmente el docente de apoyo, es crucial para aportar conocimiento técnico y experiencia. Su rol es facilitar la apropiación del PIAR. No obstante, el impacto de este mecanismo se ve limitado por su frecuencia, ya que un apoyo inconsistente y esporádico puede obstaculizar el progreso de la transformación.

Tipología de culturas organizacionales emergentes

A partir de la implementación sistemática y sostenida del PIAR, la teoría identifica la emergencia de tres tipos de culturas organizacionales que, de manera interdependiente, dan forma a un entorno escolar genuinamente inclusivo. Estas tipologías no son estáticas, sino que reflejan el estado de madurez de la cultura institucional y sus principales orientaciones, permitiendo diagnosticar si la escuela ha logrado trascender el cumplimiento formal hacia una ética de la diversidad arraigada en sus prácticas diarias.

1. Cultura de la personalización educativa: esta cultura se caracteriza por la flexibilización sistemática de los procesos de enseñanza y la adaptación de los contenidos a las necesidades individuales de los estudiantes. Se evidencia en la creación de "guías adaptadas" y en la diversificación de las metodologías de aula. Esta tipología va más allá de un ajuste puntual y representa una mentalidad donde la personalización es un principio rector de la pedagogía institucional.

2. Cultura de la co-responsabilidad comunitaria: esta cultura se refleja en el trabajo colaborativo y la participación activa de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente las familias. Aunque la investigación demostró una brecha de conocimiento que limita la co-responsabilidad plena, esta cultura se manifiesta en la voluntad de los actores de asumir un rol activo en el proceso educativo, superando el aislamiento tradicional de la figura del docente.

3. Cultura de la innovación pedagógica continua: esta cultura se evidencia en el deseo y la capacidad de la institución para evaluar y mejorar sus prácticas de manera constante. Se refleja en la búsqueda de "actividades diferentes y sencillas" y en la disposición de los actores a "seguir profundizando el proceso" para asegurar que la implementación del PIAR no se estanque, sino que evolucione de manera continua.

Condiciones estructurales para la sostenibilidad

La Teoría del PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva reconoce que la transformación no depende únicamente de las dinámicas internas. Su sostenibilidad y éxito a largo plazo están intrínsecamente ligados a un conjunto de condiciones estructurales que la institución debe garantizar. Estas condiciones son, en esencia, la traducción de los principios éticos y de derechos de la inclusión en la práctica organizacional. La teoría distingue claramente entre las condiciones mínimas necesarias para la implementación (como la existencia de la normativa) y las condiciones óptimas deseables para la consolidación de la cultura (como la asignación de recursos y tiempo), subrayando que la inversión estructural es el factor decisivo para que el PIAR pase de ser un requisito administrativo a una práctica arraigada que garantiza el derecho a la equidad.

1. Condiciones mínimas: el umbral de la garantía del derecho.

Los hallazgos de la investigación confirman que, para que el proceso de cambio inicie y se mantenga, se requiere una dotación básica de recursos. Estas condiciones mínimas actúan como el umbral que permite a la institución empezar a materializar el derecho a la educación inclusiva:

1.1. Recursos humanos y soporte especializado: la presencia de un docente de apoyo regular es una necesidad crítica. Este profesional no solo aporta el conocimiento técnico, sino que es el actor clave que garantiza la experticia necesaria para que los ajustes sean pertinentes y de calidad. La ausencia de este soporte se convierte en una barradicción ética, pues condena al docente de aula a una sobrecarga que compromete directamente la calidad de la respuesta educativa que el estudiante tiene derecho a recibir.

1.2. Recursos materiales y acceso a la participación: la disponibilidad de guías adaptadas y otros materiales didácticos flexibilizados es esencial para traducir los ajustes en prácticas concretas en el aula. Desde la filosofía inclusiva, estos recursos son los puentes que eliminan las barreras de acceso y facilitan la participación activa del estudiante en el currículo común.

1.3. Recursos temporales y liderazgo distribuido: la asignación de tiempo para planificar y colaborar entre docentes es indispensable para la elaboración de los PIAR y para la reflexión pedagógica. La dotación de tiempo es un indicador de la madurez de la cultura organizacional, pues permite la distribución del liderazgo y convierte la planificación individual en una práctica colectiva y rigurosa.

2. Condiciones óptimas: hacia la plena corresponsabilidad sistémica.

Más allá de lo básico, los participantes señalan la urgencia de condiciones que permitan que la transformación sea sistémica y no dependa del esfuerzo individual. Estas condiciones óptimas son necesarias para que la inclusión se consolide como un valor central de la cultura:

2.1. Articulación intersectorial y enfoque holístico: la colaboración efectiva y sostenida con el sector salud y otras entidades es una condición óptima para abordar las necesidades complejas de los estudiantes. Este es un aspecto fundamental de la inclusión en sí misma, que entiende al estudiante en toda su complejidad (social, salud, familiar). La articulación permite que el PIAR se integre en una red de apoyo más amplia, asegurando un enfoque holístico que supera los límites de la escuela y valida el principio de corresponsabilidad social.

2.2. Apoyo institucional sistemático y consolidación cultural: se requiere un acompañamiento constante y organizado por parte de la directiva y otros especialistas. Este apoyo debe ser preventivo y formativo, no solo reactivo. Su sistematicidad es la evidencia de que la inclusión se ha institucionalizado, pasando de ser una práctica esporádica basada en la voluntad individual a ser una parte integral y permanente de la cultura organizacional.

Indicadores de evaluación y monitoreo

Para garantizar la viabilidad y el éxito de la teoría propuesta, es fundamental establecer un sistema de evaluación y monitoreo riguroso y continuo que permita medir de manera objetiva el proceso de transformación cultural. Los indicadores sugeridos a continuación se dividen estratégicamente en indicadores de proceso (que evalúan la calidad y coherencia de la implementación del PIAR a nivel operativo y actitudinal) e indicadores de impacto (que miden los resultados directos en los distintos actores, como el bienestar emocional y el logro académico), asegurando una retroalimentación sistémica esencial para la mejora continua del modelo.

1. Indicadores de proceso. Estos indicadores evalúan la calidad y la coherencia de la implementación del PIAR como un proceso.

1.1. Dimensión técnica: la calidad de los ajustes razonables y la consistencia en su aplicación en las prácticas de aula. Se puede monitorear la pertinencia de las adaptaciones y si estas responden de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes.

1.2. Dimensión cultural: el cambio en el lenguaje institucional para reflejar una mentalidad inclusiva (por ejemplo, el uso de términos como "personalización" en lugar de "déficit"). También se puede medir el nivel de participación familiar y la fluidez de la comunicación entre los actores.

2. Indicadores de impacto.

2.1. Estos indicadores miden los resultados tangibles del proceso de implementación del PIAR en la comunidad educativa.

2.2. En estudiantes: el desarrollo de competencias específicas, como el "aprender a leer" o la mejora en la autonomía y la participación social.

1.3. En familias: el nivel de satisfacción con el proceso educativo y la percepción de que la escuela es un entorno acogedor e inclusivo para sus hijos.

1.4. En institución: la sostenibilidad de las prácticas inclusivas a lo largo del tiempo y el reconocimiento externo de la institución como un referente en educación inclusiva.

Proyecciones y desarrollos futuros

La Teoría del PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva trasciende la mera descripción de los hallazgos empíricos para proyectar su evolución y su viabilidad a mayor escala como modelo de gestión del cambio. Esta sección aborda el potencial de la teoría para guiar la transformación educativa en el futuro, reconociendo que la institucionalización de la inclusión es un proceso continuo que requiere visión de largo plazo. Por lo tanto, se establecen las condiciones necesarias para que el PIAR se convierta en un marco paradigmático que informe las políticas y las prácticas, asegurando la sostenibilidad del compromiso con la diversidad.

1. Evolución conceptual proyectada: la teoría proyecta una evolución natural y deseable desde el enfoque basado en el PIAR hacia la adopción del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este tránsito representa un cambio fundamental: pasar de un enfoque reactivo, que realiza ajustes individualizados una vez identificada la discapacidad, a un enfoque proactivo que diseña los entornos de aprendizaje de manera flexible desde el inicio, beneficiando a todos los estudiantes. Esta proyección

valida la visión de los propios docentes de apoyo, que perciben el DUA como un paradigma superior que podría hacer que los planes de ajuste individuales sean obsoletos en el futuro.

2. Escalabilidad territorial y sostenibilidad: la teoría no solo es aplicable a nivel institucional, sino que también sugiere la necesidad de una escalabilidad territorial. Se plantea la urgencia de fortalecer las redes de apoyo entre instituciones educativas y la creación de una política pública que apoye de manera sistemática y consistente la transformación cultural a una mayor escala. La sostenibilidad de la propuesta teórica dependerá, en última instancia, de la inversión en las condiciones estructurales óptimas (recursos humanos y financieros, así como la articulación intersectorial), lo que permitirá que la cultura inclusiva se arraigue y perdure.

Conclusiones teóricas fundamentales

Esta sección presenta la síntesis final de los hallazgos y la teoría propuesta. Se resumen los aportes conceptuales que la investigación brinda al campo de la educación inclusiva, se detallan las implicaciones prácticas de la teoría para los actores educativos y se delimitan las limitaciones del estudio, señalando futuras líneas de investigación. La teoría, en esencia, proporciona un marco comprensivo para el establecimiento del PIAR como el núcleo de una cultura organizacional inclusiva, trascendiendo su función meramente administrativa para convertirse en una fuerza que transforma la escuela.

Contribuciones originales de la teoría. La teoría del PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva realiza cinco aportes fundamentales que amplían la literatura existente:

1. Reconceptualización del PIAR: esta teoría va más allá de ver el PIAR como un requisito legal o administrativo. En cambio, lo posiciona como un catalizador de la transformación cultural organizacional, destacando su potencial para impulsar un cambio profundo y duradero en las instituciones educativas. La teoría se centra en el PIAR no como un fin en sí mismo, sino como el medio para fomentar valores como la flexibilidad, la adaptabilidad y la corresponsabilidad en toda la comunidad escolar.

2. Propuesta procesual diferenciada: al identificar fases distintas de la transformación cultural (sensibilización, apropiación, integración sistémica y consolidación), la teoría ofrece una hoja de ruta concreta para las escuelas. Este enfoque permite a los educadores comprender el camino desde la resistencia inicial hasta la plena integración, ayudándolos a identificar su posición actual y los desafíos específicos que deben superar en cada etapa.

3. Tipología de culturas inclusivas: la teoría propone una tipología de tres culturas emergentes: la cultura de personalización educativa, la de co-responsabilidad comunitaria y la de innovación pedagógica continua. Esto proporciona un marco matizado para analizar la madurez de un entorno escolar inclusivo y ayuda a definir el objetivo final del proceso de transformación, que es la construcción de una escuela que valora y se adapta a la diversidad de forma natural.

4. Factores críticos multinivel: la teoría ofrece una comprensión holística de las barreras y los facilitadores del cambio. Al analizar los factores en los niveles individual (actitudes), interpersonal (comunicación), organizacional (recursos) y sistémico (políticas), revela que un enfoque integral es necesario para abordar tanto las actitudes humanas como las condiciones estructurales que inciden en el proceso.

5. Indicadores de evaluación integral: la teoría no es solo conceptual, sino también práctica. Propone un sistema claro de indicadores para monitorear el proceso y medir su impacto, que incluye dimensiones técnicas (calidad del PIAR), culturales (cambios en el lenguaje y las actitudes) y de resultados (impacto en estudiantes y familias), proporcionando una herramienta para que las instituciones autoevalúen su progreso hacia una cultura más inclusiva.

Implicaciones para la práctica educativa. La teoría propuesta proporciona una guía fundamental para los actores educativos. Para los directivos, la teoría resalta la necesidad de un liderazgo comprometido que gestione el cambio cultural, invirtiendo en el fortalecimiento de las condiciones estructurales (como apoyo especializado y recursos adecuados) y articulando una visión de inclusión clara para toda la institución. Para los docentes, la teoría destaca que el PIAR es un vehículo para su desarrollo profesional, alentándolos a abordar las barreras actitudinales a través de la formación continua y el

fomento de una cultura de colaboración. Finalmente, para las familias, la teoría subraya la importancia de su participación activa y la necesidad de una comunicación fluida que las empodere como co-responsables del proceso.

Limitaciones y futuras líneas de investigación. Aunque esta teoría ofrece un marco sólido, es importante reconocer sus limitaciones. Su naturaleza cualitativa y su base en un estudio de caso específico impiden la generalización de los resultados a todos los contextos. Por lo tanto, se requieren estudios adicionales para su validación. Las futuras líneas de investigación deben incluir la realización de estudios longitudinales para evaluar la sostenibilidad de la propuesta teórica de transformación cultural a largo plazo y análisis comparativos en diferentes contextos (urbanos, rurales, privados) para validar y refinar esta teoría. También, se sugiere explorar el rol de la tecnología como facilitador de la implementación del PIAR y de la colaboración intersectorial.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

El presente estudio ha logrado su objetivo principal, ya que se concluye que fue posible construir una teoría que permite el establecimiento del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una cultura organizacional. La investigación demuestra que la implementación del PIAR no es un proceso lineal ni automático, sino un mediador de la inclusión que opera en constante tensión con las barreras estructurales y culturales que limitan su efectividad. La teoría sustantiva emergente, construida a partir de los hallazgos de este estudio, ofrece una comprensión profunda y contextualizada de este fenómeno, yendo más allá de la mera descripción para proponer un marco explicativo y predictivo que revela la dinámica real de la inclusión en el contexto escolar.

La contribución teórica de este trabajo es multifacética. En primer lugar, la investigación reconceptualiza el PIAR, transformándolo de un simple instrumento técnico a un catalizador potencial de transformación cultural organizacional. La teoría propuesta es sistémica, multinivel y multidimensional, revelando que el cambio no puede ocurrir de forma aislada, sino que funciona a un nivel individual al transformar las percepciones de los actores; a un nivel interpersonal al mejorar la colaboración; y a un nivel organizacional al modificar las prácticas institucionales. Esta teoría es un aporte fundamental al llenar un vacío en la literatura que, hasta ahora, no había abordado el PIAR como un vehículo de cambio cultural.

Además, el análisis de las percepciones de los actores clave confirmó que la transformación es un proceso profundamente humano y no puramente técnico. La investigación evidencia que la resistencia al cambio no es solo un problema de falta de recursos, sino de la voluntad y la actitud de los actores. Los hallazgos revelan una sobrecarga laboral percibida por los docentes y la existencia de una "resistencia" que frena el proceso, destacando que el éxito depende del "esmero y dedicación" de aquellos educadores que se apropian de la herramienta. De esta forma, la teoría demuestra que para que la inclusión sea efectiva, es imperativo abordar las barreras actitudinales y los factores emocionales de los participantes. En términos de implicaciones prácticas, la

teoría proporciona un diagnóstico claro para la institución, identificando las áreas críticas que deben abordarse para una transformación genuina.

La teoría subraya la necesidad de una inversión estratégica en el fortalecimiento de condiciones estructurales, como la presencia regular de docentes de apoyo y la coordinación intersectorial con el sector de la salud. Para los directivos, la teoría resalta la urgencia de un liderazgo comprometido que gestione el cambio cultural. Para los docentes, enfatiza el valor del desarrollo profesional continuo y el fomento de una cultura de colaboración. Finalmente, para las familias, la teoría resalta la importancia de canales de comunicación efectivos que las empoderen como co-responsables del proceso. Es importante reconocer, no obstante, que este estudio, al ser de naturaleza cualitativa y basado en un contexto específico, tiene limitaciones que invitan a futuras investigaciones. La sostenibilidad de la propuesta teórica de transformación cultural a largo plazo, por ejemplo, requerirá de estudios longitudinales.

Por lo tanto, a partir de los hallazgos y de la teoría construida, se formulan las siguientes recomendaciones estratégicas dirigidas a los diferentes niveles de la comunidad educativa, con el fin de fortalecer la implementación del PIAR y consolidar una cultura organizacional inclusiva. En primer lugar, para el liderazgo directivo, cuyo rol es fundamental para catalizar el cambio cultural, se recomienda actuar como gestores de cambio proactivos: crear una cultura de corresponsabilidad fomentando el diálogo, asignar recursos estratégicamente garantizando tiempo para la planificación colaborativa, y fortalecer la formación continua centrada en el aspecto técnico y en la gestión emocional del cambio.

En segundo lugar, para los docentes, quienes son los actores centrales en el aula, las recomendaciones buscan empoderarlos: deben desarrollar una mentalidad de crecimiento viendo los ajustes como oportunidad para la innovación, priorizar la comunicación fluida con familias y equipo de apoyo, y apropiarse de la herramienta entendiéndola como flexible y adaptativa. En tercer lugar, las familias son aliadas estratégicas y se recomienda que se empoderen para ser participantes activas: deben participar activamente en las reuniones aportando información valiosa, mantener una

comunicación bidireccional compartiendo logros y desafíos, y conocer sus derechos y responsabilidades para defender el éxito educativo de sus hijos.

Así mismo, la sostenibilidad de la propuesta teórica de transformación cultural depende de un apoyo sistémico que trascienda la institución, por lo que se proponen recomendaciones para el sistema educativo y la política pública: es crucial invertir en el talento humano especializado aumentando la cantidad de docentes de apoyo, pues su presencia sistemática es la condición estructural más deseada; se debe promover la articulación intersectorial creando protocolos de coordinación efectivos con el sector salud; y es necesario transformar la política en paradigma, pasando de una centrada en la norma a una centrada en la cultura y el apoyo. Posteriormente, para continuar el diálogo académico y construir sobre los hallazgos de este estudio, se sugieren futuras líneas de investigación: realizar estudios longitudinales para evaluar la sostenibilidad de la teoría; ejecutar análisis comparativos en diferentes contextos para validar y refinar la teoría sustantiva; implementar investigación de método mixto para complementar los hallazgos con datos cuantitativos; y desarrollar estudios de caso enfocados en el liderazgo directivo o el rol de la tecnología.

Finalmente, como consideraciones finales, el PIAR como Cultura Organizacional Inclusiva representa más que una simple propuesta académica; constituye, en esencia, un paradigma educativo emergente. A partir de esta teoría, se postula que cuando las instituciones educativas abrazan la implementación del PIAR, no solo mejoran la atención a estudiantes con discapacidad, sino que se transforman en organizaciones más humanas, flexibles, innovadoras y efectivas para todos sus miembros. El verdadero ajuste razonable no es solo lo que hacemos por algunos estudiantes, sino la profunda transformación que estos estudiantes generan en nosotros como comunidad educativa, convirtiendo la inclusión no en una práctica especial, sino en la esencia misma de lo que significa educar en el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121928002.pdf>
- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49, 123–134. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Alcoceba, J. (2018). Los estándares de científicidad como criterio de admisibilidad de la prueba científica. *Revista Brasileira de Direito Processual Penal*, 4(1), 215-242. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6358835.pdf>
- Altumayhi, M. (2023). *Agency in family-school collaborations aimed at planning reasonable adjustments for students with intellectual disability in high schools*. [Tesis doctoral, University of Exeter, Reino Unido].
- Arnaiz, P., De Haro, R., y Azorín, C. (2018). Redes de apoyo y colaboración para la mejora de la educación inclusiva. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 29-49. https://www.researchgate.net/publication/326393481_Support_and_collaboration_networks_for_improving_inclusive_education
- Ayala, M. (24 de agosto de 2022). *Paradigma interpretativo*. Liferder. <https://www.liferder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>
- Baltodano, G., y Leyva, O. (2024). Innovación, Liderazgo y Desafíos Estructurales en América Latina: Un Análisis Multidimensional. *Política, globalidad y ciudadanía*, 10(20), 1-5. doi:<https://doi.org/10.29105/rpgyc10.20-332>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Bausela, E. (2018). Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación* (18), 181-184. <https://www.redalyc.org/pdf/771/77153913007.pdf>
- Blanco, R. (2024). Apoyo Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 17-22. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200017>
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Trad. G. Echeita, Y. Muñoz, C. Simón y M. Sandoval) (Tercera ed.). Madrid: FUHEM y OEI (Trabajo original publicado en 2011). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., y Shaw, L. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas* [Trad. A. L. López]. CSIE.
- Buitrago, D., Arcos, D., y Coronado, L. (2024). *La corresponsabilidad familia-escuela en la educación: análisis de los retos para la reconstrucción del tejido social de las comunidades educativas desde la sistematización de una escuela de padres*. [Tesis de especialización, Universidad Mariana].

Repositorio institucional. <https://repositorio.umariana.edu.co/server/api/core/bitstreams/efbab4a8-7da7-420c-9fd9-f0283fe66cf5/content>

Carrión, N., Naranjo, F., y Salinas, B. (2022). El aprendizaje organizacional: conceptualizaciones, teorías e implicaciones. *Visión Empresarial* (12), 103-113. doi:<https://doi.org/10.32645/13906852.1179>

CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>

Castro, M. (2019). Ambientes de aprendizaje. *Sophia*, 15(2), 40-54. doi:<https://doi.org/10.18634/sophiaj.15v.2i.827>

Córdoba-Warner, E. (2020). Espacios de diálogo para la transición hacia el modelo social de atención a las personas con discapacidad: Una mirada desde la investigación acción participativa. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 394-410. doi:<https://doi.org/10.15359/ree.24-1.20>

Correa, M., Aduna, A., y García, E. (2010). *Inmigrantes digitales y redes sociales virtuales empresariales*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tepeji/n6/a8.html>

Cuervo, M. (2025). *Prácticas pedagógicas para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual congénita de básica secundaria*. [Tesis de doctorado, UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1971/1864>

de la Espriella, R., y Gómez, C. (2020). Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127-133. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502020000200127

Deci, E., y Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Decreto 1421. [Diario Oficial No. 50.340]. Por el 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>

Díaz, M., Maureira, Ó., Newton, P., y Mora, C. (2023). *Liderazgo distribuido en educación. Perspectivas, desafíos y discusiones*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. https://interleader.org.mx/v2/wp-content/uploads/2024/08/Liderazgo_distribuido_en_educacion_libro_pdf.pdf

Dowling, S., Manthorpe, J., y Cowley, S. (2006). *Person-centred planning in social care: A scoping review*. Joseph Rowntree Foundation. <https://1library.net/document/z1e76xpy-person-centred-planning-in-social-care-scoping-review.html>

Echeita, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*(12), 26-46. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiQ37qC0-2PAxWcSDABHY2zAUQQFnoECAoQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3736956.pdf&usq=AOvVaw2yYrAbfG9rFqYohInFICls&opi=89978449>

Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.

- Figuroa, L., Ospina, M., y Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *Inclusión y Desarrollo*, 6(1), 1-12. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/1945/1766>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. y Fundación Paideia. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/02/Flick.-Introduccion-a-la-investigacion-cualitativa_prw.pdf
- Friend, M., y Bursuck, W. (2019). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers* (Octava ed.). New York: Pearson. <https://www.pearsonhighered.com/assets/preface/0/1/3/4/0134754093.pdf>
- Fullan, M. (2007). *School and System Effectiveness: The Role of the District in Tri-Level Reform*. <https://www.michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/Untitled-Document-11.html>
- Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544. doi:10.1007/s10833-016-9289-1
- Garrido, N. (2017). EL Método de James Spradley en la investigación cualitativa. *Enfermería: Cuidados Humanizados*, 6, 37-42. doi:<https://doi.org/10.22235/ech.v6iespecial.1449>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V. https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- Herrera, J., Reyes-Jedlicki, L., y Ruiz, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12. doi:<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110>
- Inca, R., Carreño, D., Flores, W., y Aguado, A. (2024). Gestión de cambio organizacional: Clave de éxito. *Revista Venezolana De Gerencia*, 29(Especial 12), 1620-1632. doi:<https://doi.org/10.52080/rvgluz.29.e12.46>
- Ley 115. [Diario Oficial No. 41.214]. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Ley 1346. [Diario Oficial 47.427] Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=37150>
- Ley 1618. [Diario Oficial 48717]. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- Lizarazo, F. (2023). *Educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual desde las prácticas pedagógicas en educación básica primaria en Colombia*. [Tesis doctoral, UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/498/476>
- Marchesi, Á. (7 de enero de 2020). *Inclusión educativa: ocho competencias de los docentes*. Fundación SM. <https://oes.fundacion-sm.org/eduforics/inclusion-educativa/>

- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *El sector educativo cierra el 2021 con un trabajo decidido hacia una educación equitativa, inclusiva y de calidad*. https://mineducacion.gov.co/1759/w3-printer-408544.html?utm_source=chatgpt.com
- Mora, E. (2022). *Aproximación teórica de la praxis docente frente a la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior*. [Tesis de doctorado, UPEL-IPRGR] <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/507/482>
- Murillo, F., Castañeda, E., Cueto, S., Donado, J., Fabara, E., Hernández, M., Herrera, M., Murillo, O., Román, M., y Torres, P. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Convenio Andres Bello. <https://www.researchgate.net/publication/287431068>
- Norwich, B. (2013). *Abordar tensiones y dilemas en la educación inclusiva: vivir con incertidumbre*. Routledge.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas. (12 de diciembre de 2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>
- Organización de las Naciones Unidas. (2014). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Guía de formación. Serie de capacitación profesional N° 19: https://acnudh.org/wp-content/uploads/2015/10/CRPD_TrainingGuide_PTS19_Accessible_sp.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023: Edición especial*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*de70uk*_ga*MTMzNTAwMjcxOS4xNzM5Nm5Mjg3*_ga_TK9BQL5X7Z*czE3NTg1ODk1NzUkbzUkZzEkdDE3NTg1ODk2MTYkajE5JGwwJGgw
- Osorio, A. (2016). El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 12(1), 39-52. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134149742003/html>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pegalajar, M., y Colmenero, M. (2017). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(1), 84-97. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15549650008.pdf>
- Real Academia Española. (2024). *Cultura*. <https://dle.rae.es/cultura>
- Reyes, L. (2007). La teoría de acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes. *Investigación Educativa*(7), 66-77. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjehfnqoO2PAxUyTjABHWHQAelQFnoECCEQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F2358919.pdf&usq=AOvVaw1CLXT7kFC3b3MnUuozuJOS&opi=89978449>

- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045
- Santos, B. (2009). *Una Epistemología del Sur: la Reinención del conocimiento y la emancipación social* (Primera ed.). México: Siglo XXI CLACSO. <https://secat.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2020/03/BONAVENTURA-SOUSA-EPISTEMOLOGIA-DEL-SUR..pdf>
- Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40(229), 22-39. <https://sid.usal.es/docs/F8/ART11724/Schalock.pdf>
- Schein, E. (2010). *Cultura organizacional y liderazgo*. John Wiley & Sons.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Suárez, Y. (2019). *Constructo teórico sobre de la inclusión de estudiantes con discapacidad desde las creencias de los actores educativos en contextos de la educación primaria*. [Tesis de doctorado, UPEL-IPRGR]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/515/490>
- Ticona, E. (1 de marzo de 2023). *Implementación de políticas educativas*. Universidad Peruana Cayetano Heredia: <https://educacion.cayetano.edu.pe/noticias/implementacion-de-politicas-educativas/>
- Torres, L. (2019). *Impacto del modelo Kotter para la gestión del cambio, como herramienta de mejora continua en las organizaciones*. [Tesis de grado, Universidad Militar Nueva Granada], Repositorio UMNG. <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/ed10ca45-53d4-48ca-91c2-0c55b9646fa6/content>
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa
- Universidad Internacional de La Rioja [UNIR]. (21 de mayo de 2024). *Poner en marcha la teoría del cambio para mejorar la sociedad*. <https://www.unir.net/revista/ciencias-sociales/teoria-cambio/>
- Ayala, M. (24 de agosto de 2022). Paradigma interpretativo. Liferder. <https://www.liferder.com/paradigma-interpretativo-investigacion/>
- Baltodano, G., y Leyva, O. (2024). Innovación, Liderazgo y Desafíos Estructurales en América Latina: Un Análisis Multidimensional. *Política, globalidad y ciudadanía*, 10(20), 1-5. doi:<https://doi.org/10.29105/rpgyc10.20-332>
- Blanco, R. (2024). Apoyo Inclusivo. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 18(1), 17-22. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782023000200017>

- Carrión, N., Naranjo, F., y Salinas, B. (2022). El aprendizaje organizacional: conceptualizaciones, teorías e implicaciones. *Visión Empresarial* (12), 103-113. doi:<https://doi.org/10.32645/13906852.1179>
- Díaz, M., Maureira, Ó., Newton, P., y Mora, C. (2023). Liderazgo distribuido en educación. Perspectivas, desafíos y discusiones. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. https://interleader.org.mx/v2/wp-content/uploads/2024/08/Liderazgo_distribuido_en_educacion_libro_pdf.pdf
- Herrera, J., Reyes-Jedlicki, L., y Ruiz, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1-12. doi:<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1110>
- Torres, L. (2019). Impacto del modelo Kotter para la gestión del cambio, como herramienta de mejora continua en las organizaciones. [Tesis de grado, Universidad Militar Nueva Granada], Repositorio UMNG. <https://repository.umng.edu.co/server/api/core/bitstreams/ed10ca45-53d4-48ca-91c2-0c55b9646fa6/content>
- Universidad Internacional de La Rioja [UNIR]. (21 de mayo de 2024). Poner en marcha la teoría del cambio para mejorar la sociedad. <https://www.unir.net/revista/ciencias-sociales/teoria-cambio/>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: la importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 51-66. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n16/2448-8550-ierediech-9-16-51.pdf>
- Vega, E., y Rivera, E. (2023). Actitudes hacia la educación inclusiva en docentes y futuros docentes: una revisión de la literatura de tres instrumentos. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 18(1), 153-173. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwilt_7Dq-2PAxUzVzABHdt0IJsQFnoECBgQAQ&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F9159413.pdf&usg=AOvVaw38SIGHg2mhRBSdJIiHUuC&opi=89978449
- Victoria, J. (2013). El modelo social de la discapacidad: una cuestión de derechos humanos. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 46(138), 1093-1109. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332013000300008#:~:text=El%20modelo%20social%20de%20la%20discapacidad%20se%20presenta%20como%20nuevo,%2C%20en%20gran%20medida%2C%20sociales.
- Vygotsky, L. (1978). *La mente en la sociedad: El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

ANEXO A-1

Formato de consentimiento informado del participante



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: _____

2. Responsable de la investigación: _____

3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: _____

4. Duración de la investigación: _____

5. Descripción de la participación: _____

6. Condiciones de la participación: _____

7. Nombre del participante: _____

8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del responsable de la investigación

C.C: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____

Firma del Participante Consistente

C.C: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: _____

C.C: Participante y Comité de Ética

ANEXO A-2

Formato de Prueba Piloto – Guía de Entrevista



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Título de la investigación:

El PIAR como cultura organizacional para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

Objetivo general del instrumento:

Recolectar información de docentes, directivos y padres de familia acerca de sus percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), con el fin de analizar su papel en la construcción de una cultura organizacional inclusiva en la educación primaria.

Datos sociodemográficos (rellenar según aplique al participante)

Rol: Docente () Directivo () Padre de familia ()

Edad: _____

Género: _____

Años de experiencia en el ámbito educativo (si aplica): _____

Grado escolar en el que se relaciona (si aplica): _____

Preguntas del instrumento

Pregunta 1: ¿Desde su perspectiva, qué utilidad tiene el PIAR (Plan Individual de Ajustes Razonables) en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 2: ¿Resulta efectivo el PIAR para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 3: ¿Cuál es la actitud de docentes y directivos en cuanto al desarrollo del PIAR?

Pregunta 4: ¿Qué beneficios se pueden obtener al considerar el PIAR en todas las asignaturas de un estudiante con discapacidad intelectual?



Pregunta 5: ¿Cómo crees que el PIAR debería ser integrado en la cultura organizacional de la escuela?

Pregunta 6: ¿Cómo elabora y aplica el PIAR en su aula, y qué actividades o prácticas pedagógicas realiza en la institución para atender a estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 7: ¿Qué adaptaciones o ajustes razonables utiliza en el PIAR para estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 8: Describa el acompañamiento que se ofrece desde la institución a los actores educativos para la elaboración y desarrollo del PIAR.

Pregunta 9: ¿Qué valoración le da al proceso de elaboración e implementación del PIAR?

Pregunta 10: ¿Cómo considera que la implementación del PIAR podría transformar la cultura organizacional hacia una educación más inclusiva?

Instrucciones para la aplicación:

El cuestionario está dirigido a docentes, directivos y padres de familia vinculados con estudiantes de educación primaria.

La participación es voluntaria, anónima y confidencial.

Las respuestas deben expresarse con la mayor claridad posible.

El investigador utilizará la información únicamente con fines académicos y de investigación.

Firma del responsable de la investigación

C.C: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____

ANEXO A-3

Formato de entrevista para docentes



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

Título de la investigación:

El PIAR como cultura organizacional para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

Objetivo general del instrumento:

Recolectar información de docentes acerca de sus percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), con el fin de analizar su papel en la construcción de una cultura organizacional inclusiva en la educación primaria.

Datos sociodemográficos

Edad: _____

Género: _____

Años de experiencia en el ámbito educativo: _____

Grado escolar en el que se relaciona: _____

Preguntas del instrumento

Pregunta 1: Desde tu perspectiva como docente, ¿qué utilidad tiene el PIAR en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en tu aula?

Pregunta 2: ¿Consideras que el PIAR es efectivo para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual a los que enseñas?

Pregunta 3: ¿Cuál es tu actitud y la de tus colegas docentes y directivos frente al desarrollo del PIAR?

Pregunta 4: ¿Qué beneficios has observado al considerar el PIAR en las asignaturas que impartes a un estudiante con discapacidad intelectual?

Pregunta 5: En tu opinión, ¿cómo crees que el PIAR debería ser integrado en la cultura organizacional de la escuela desde la perspectiva docente?



Pregunta 6: Describe cómo elaboras y aplicas el PIAR en tu aula. ¿Qué actividades o prácticas pedagógicas realizas para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 7: ¿Qué adaptaciones o ajustes razonables utilizas al elaborar el PIAR para estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 8: Describe el acompañamiento que recibes como docente por parte de la institución para la elaboración y desarrollo del PIAR

Pregunta 9: ¿Qué valoración le das al proceso de elaboración e implementación del PIAR en tu institución?

Pregunta 10: ¿Cómo crees que tu rol en la implementación del PIAR podría transformar la cultura de la escuela hacia una educación más inclusiva?

Instrucciones para la aplicación:

El cuestionario está dirigido a docentes de educación primaria.

La participación es voluntaria, anónima y confidencial.

Las respuestas deben expresarse con la mayor claridad posible.

El investigador utilizará la información únicamente con fines académicos y de investigación.

Firma del responsable de la investigación

C.C: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____

ANEXO A-4

Formato de entrevista para directivos



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”

Título de la investigación:

El PIAR como cultura organizacional para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

Objetivo general del instrumento:

Recolectar información de docentes acerca de sus percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), con el fin de analizar su papel en la construcción de una cultura organizacional inclusiva en la educación primaria.

Datos sociodemográficos

Edad: _____

Género: _____

Años de experiencia en el ámbito educativo: _____

Preguntas del instrumento

Pregunta 1: Desde su perspectiva como directivo, ¿qué utilidad estratégica tiene el PIAR en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la institución?

Pregunta 2: ¿Considera que el PIAR es efectivo para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad intelectual a nivel institucional?

Pregunta 3: ¿Cuál es la actitud de los docentes y del equipo directivo en cuanto al desarrollo del PIAR?

Pregunta 4: ¿Qué beneficios se pueden obtener a nivel institucional al considerar el PIAR como una herramienta clave en todas las asignaturas para estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 5: ¿Cómo considera que el PIAR debería ser integrado en la cultura organizacional de la escuela para garantizar su éxito a largo plazo?



Pregunta 6: Describa los procesos y prácticas institucionales que se utilizan para asegurar la elaboración y aplicación del PIAR

Pregunta 7: ¿Qué adaptaciones o ajustes razonables se promueven desde la dirección para apoyar la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual?

Pregunta 8: Describa el acompañamiento que se ofrece desde la dirección a los docentes y demás actores educativos para la elaboración y desarrollo del PIAR

Pregunta 9: ¿Qué valoración le da al proceso de elaboración e implementación del PIAR en la escuela?

Pregunta 10: ¿Cómo cree que la implementación del PIAR puede transformar la cultura de la escuela hacia una educación más inclusiva, y qué papel juega la dirección en ese proceso?

Instrucciones para la aplicación:

El cuestionario está dirigido a directivos de la Institución Educativa Rural San José de Calasanz.

La participación es voluntaria, anónima y confidencial.

Las respuestas deben expresarse con la mayor claridad posible.

El investigador utilizará la información únicamente con fines académicos y de investigación.

Firma del responsable de la investigación

C.C: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____

ANEXO A-5

Formato de entrevista para padres de familia



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"

Título de la investigación:

El PIAR como cultura organizacional para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

Objetivo general del instrumento:

Recolectar información de docentes acerca de sus percepciones, actitudes y prácticas relacionadas con la implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), con el fin de analizar su papel en la construcción de una cultura organizacional inclusiva en la educación primaria.

Datos sociodemográficos

Edad: _____

Género: _____

Grado escolar en el que se relaciona: _____

Preguntas del instrumento

Pregunta 1: Desde su perspectiva como padre o madre, ¿qué utilidad tiene el PIAR en la educación e inclusión de su hijo(a) con discapacidad intelectual?

Pregunta 2: ¿Considera que el PIAR está siendo efectivo para que las necesidades de su hijo(a) sean atendidas en la escuela?

Pregunta 3: ¿Cuál es su actitud frente al PIAR y cómo percibe la actitud de los docentes y directivos de la escuela en su desarrollo?

Pregunta 4: ¿Qué beneficios ha notado en la educación de su hijo(a) desde que se implementó el PIAR en todas sus asignaturas?

Pregunta 5: En su opinión, ¿cómo cree que la escuela debería integrar el PIAR en su forma de trabajar para que sea un proceso más colaborativo y exitoso para las familias?



Pregunta 6: ¿De qué manera participa usted en la elaboración y aplicación del PIAR de su hijo(a)?
¿Qué actividades conjuntas realizan con la escuela para apoyar su desarrollo?

Pregunta 7: ¿Qué adaptaciones o ajustes ha visto que se utilizan en la escuela para ayudar a su hijo(a) con discapacidad intelectual?

Pregunta 8: ¿Qué tipo de acompañamiento recibe usted por parte de la escuela para entender y apoyar el desarrollo del PIAR de su hijo(a)?

Pregunta 9: ¿Qué valoración le da al proceso de elaboración e implementación del PIAR en la escuela de su hijo(a)?

Pregunta 10: ¿Cómo considera que la implementación del PIAR podría transformar la cultura de la escuela para que sea más acogedora e inclusiva para su hijo(a) y otras familias?

Instrucciones para la aplicación:

El cuestionario está dirigido a padres de familia de educación primaria de la Institución Educativa Rural San José de Calasanz.

La participación es voluntaria, anónima y confidencial.

Las respuestas deben expresarse con la mayor claridad posible.

El investigador utilizará la información únicamente con fines académicos y de investigación.

Firma del responsable de la investigación

C.C: _____

Correo electrónico: _____

Contacto celular/teléfono: _____