

Plan individual de ajustes razonables para una estudiante con baja visión en una institución educativa de la Policía Nacional en Neiva, Colombia

Lizeth Lozano-Vaca  

Especialista en servicio de policía. Psicóloga

Colegio San Miguel Arcángel de Neiva. Neiva, Colombia

Lizlozano_1725@hotmail.com

Eliana Johana González-Vargas 

Magíster en Educación y cultura de paz. Comunicadora social y periodista

Fundación Escuela Tecnológica de Neiva Jesús Oviedo Pérez. Neiva, Colombia

elianagonvar@gmail.com

Resumen

En este artículo se expone la experiencia de implementación del Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) en el proceso de inclusión de una estudiante con baja visión del grado 3° del Colegio San Miguel Arcángel, en la ciudad de Neiva (Huila). La investigación se realizó desde un enfoque crítico-social, mediante una metodología cualitativa que reconoce la multiplicidad y diversidad de supuestos, técnicas e instrumentos; su implementación se desarrolló mediante un diseño de sistematización de experiencias, estructurado en cinco momentos metodológicos: punto de partida, plan de sistematización, recuperación del proceso vivido, reflexiones de fondo y puntos de llegada. La recolección de información se realizó a través de entrevistas semiestructuradas, complementadas con la técnica coffee work, como espacio de retroalimentación. La implementación del PIAR permitió el fortalecimiento de la autonomía académica y autoconfianza de la estudiante, la adecuación de recursos pedagógicos accesibles, la consolidación de redes de apoyo institucional y familiar, y la identificación de barreras tecnológicas y socioemocionales. Así mismo permitió constatar que la educación inclusiva exige que el sistema educativo replantee su arquitectura, sus metodologías, las estrategias pedagógicas y la formación docente. Si bien existe un marco normativo, aún persisten desafíos, como la ausencia de una política de financiamiento, así como la falta de una cultura inclusiva entre los docentes. Por último, PIAR se constituyó en una herramienta transformadora que facilitó la participación plena de la estudiante, evidenciando la necesidad de continuidad en la alfabetización digital, el acompañamiento emocional y la articulación interinstitucional para garantizar una educación inclusiva efectiva.

Palabras clave: PIAR; Educación inclusiva; Baja visión; Accesibilidad educativa.

Recibido: 23/02/2026 | **Evaluado:** 02/06/2026 | **Aprobado:** 16/06/2026 | **Publicado:** 18/08/2026



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

✉ **Correspondencia:** Lizeth Lozano-Vaca. Colegio San Miguel Arcángel de Neiva. Carrera 1ª. No. 39-23, Candido Leguizamón. Neiva, Colombia. Correo-e: Lizlozano_1725@hotmail.com

¿Cómo citar este artículo?

Lozano-Vaca, L., y González-Vargas, E. J. (2026). Plan individual de ajustes razonables para una estudiante con baja visión en una institución educativa de la Policía Nacional en Neiva, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, (42), e21115665. <https://doi.org/10.25100/prts.vi42.15665>

e-ISSN: 2389-993X • <https://doi.org/10.25100/prts.vi42.15665> • Universidad del Valle - Cali, Colombia

Individual plan of reasonable adjustments for a student with low vision at a National Police educational institution in Neiva, Colombia

Abstract

This article describes the experience of implementing the Individual Reasonable Adjustments Plan (PIAR) in the process of including a low-vision student of third-grade at the San Miguel Arcángel School in Neiva, Huila. The research was carried out from a critical-social approach, using a qualitative methodology that recognizes the multiplicity and diversity of assumptions, techniques, and instruments. Its implementation was developed through a systematization design of experiences, structured in five methodological stages: starting point, systematization plan, recovery of the lived process, basic reflections, and arrival points. Data collection was carried out through semi-structured interviews, complemented by the coffee work technique, as a feedback session. The implementation of the PIAR allowed for the strengthening of the student's academic autonomy and self-confidence, the adequacy of accessible pedagogical resources, the consolidation of institutional and family support networks, and the identification of technological and socio-emotional barriers. It also shows that inclusive education requires the educational system to rethink its architecture, methodologies, pedagogical strategies, and teacher training. Although a normative framework exists, challenges still remain, such as the lack of a funding policy, as well as the lack of an inclusive culture among teachers. Finally, PIAR proved to be a transformative tool that facilitated the student's full participation, highlighting the need for continuity in digital literacy training, emotional support and inter-institutional coordination to ensure effective inclusive education.

Keywords: PIAR; Inclusive education; Low vision; Educational accessibility.

Sumario: 1. Introducción, 2. Contexto y participantes, 3. Descripción de la experiencia, 4. Metodología, 5. Hallazgos e interpretación crítica, 6. Conclusiones, 7. Referencias bibliográficas.

1. Introducción

La educación inclusiva busca garantizar el acceso, la participación, la permanencia y el aprendizaje de todas las personas, reconociendo y valorando la diversidad presente en los contextos educativos. En este sentido, contempla el acceso con calidad, participación y equidad de las distintas poblaciones y grupos que históricamente han enfrentado barreras para el ejercicio pleno de su derecho a la educación, entre ellos, la población con discapacidad. Es por ello, que, en la práctica, los estudiantes con discapacidad como la visual continúan enfrentando barreras que dificultan su aprendizaje y permanencia escolar, tales como la falta de ajustes curriculares y la insuficiente capacitación docente para implementar metodologías que respondan a las necesidades específicas de cada estudiante. En este contexto, el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) para estudiantes con discapacidad visual se constituye en una herramienta fundamental para asegurar el acceso equitativo a la educación y promover su desarrollo integral en los ámbitos individual, familiar, académico y social (Instituto Nacional para Ciegos [INCI], 2020a).

A nivel internacional, diversos tratados y convenciones respaldan el derecho a una educación inclusiva. Entre ellos se destaca la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2009), ratificada por Colombia en 2011, que establece en su artículo 24 el derecho de las personas con discapacidad a recibir una educación de calidad y en igualdad de condiciones. De manera complementaria, la Declaración de Salamanca (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1994) exhorta a los Estados a desarrollar sistemas educativos capaces de responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes.

Un PIAR es una herramienta que promueve y garantiza la educación de calidad, equitativa y participativa de los estudiantes, basada en sus necesidades específicas, en este caso, una herramienta personalizada para personas con discapacidad. Por ejemplo, puede incluir mayor tiempo para exámenes, determinar adecuaciones del mobiliario, uso de recursos tecnológicos o ajustes metodológicos. En México, la Unidad para la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (Alvear-Román, 2024) define estos ajustes como las modificaciones y adaptaciones con ayudas técnicas necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, orientadas a permitir el ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad. Esta definición subraya que los ajustes razonables no son concesiones excepcionales, sino condiciones estructurales de justicia educativa que deben integrarse en el diseño cotidiano de la enseñanza.

En Ecuador, Illescas (2014) resaltó la importancia de adaptar la malla curricular para estudiantes con baja visión en áreas como la motricidad gruesa y fina, la percepción cognitiva, la comunicación y el lenguaje, con el fin de favorecer el desarrollo de habilidades sociales.

Asimismo, en México, la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2012) recomendó actividades orientadas a fortalecer la capacidad auditiva y perceptiva de niños y niñas indígenas o migrantes con discapacidad visual, incluyendo ejercicios de localización de sonidos, reconocimiento verbal de objetos, desplazamientos guiados y juegos colectivos para la construcción de identidad personal, social y cultural.

En esta misma línea, distintas instituciones educativas han desarrollado protocolos de atención para estudiantes con discapacidad, una de ellas es la Institución Educativa Guadalupano La Salle (2023) la cual fundamenta su atención en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a través del Decreto 1421 de 2017, y determina su propio procedimiento para llevar a cabo el PIAR, con el objetivo de establecer estrategias que permitan asegurar las adaptaciones curriculares pertinentes para una adecuada atención a los estudiantes con discapacidad en la institución.

Es así como Colombia ha avanzado de manera significativa en la garantía de derechos de las personas con discapacidad mediante la expedición de políticas y marcos normativos que han permitido a los diferentes actores de la comunidad educativa materializar prácticas inclusivas. Entre los principales hitos normativos se encuentran el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia (Constitución Política de Colombia, 1991), el Decreto 1421 de 2017, que reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva, la Ley 1680 de 2013, que garantiza el acceso a la información y a las tecnologías de la información y las comunicaciones para las personas ciegas y con baja visión, y la Resolución 1239 de 2022, que establece disposiciones relacionadas con el procedimiento de certificación de discapacidad y define las distintas categorías de discapacidad, entre ellas la discapacidad visual.

A pesar de los avances normativos en Inclusión, la verdadera transformación en la educación es implementar una cultura inclusiva, que respete, valore y empatice la diversidad de todos los estudiantes. Esto conlleva comprometer a todos los actores educativos para crear un espacio donde cada niño, niña o adolescente pueda desarrollarse plenamente.

En particular, el Decreto 1421 de 2017 reconoce el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) como una herramienta fundamental para garantizar los procesos de enseñanza, participación, desarrollo y aprendizaje de los estudiantes que requieren apoyos específicos. Este instrumento se estructura en tres anexos: Anexo 1. Información General del Estudiante; Anexo 2. Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR); y Anexo 3. Acta de Acuerdos. Su implementación está dirigida a estudiantes con discapacidad, con dificultades en el aprendizaje o con talentos excepcionales, siempre que se identifique la necesidad de realizar ajustes razonables que favorezcan su permanencia, participación efectiva y trayectoria educativa en condiciones de equidad e inclusión.

Según el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2022), para 2021 aproximadamente el 5% de la población colombiana presentaba alguna discapacidad visual, lo que evidencia la necesidad de fortalecer los apoyos educativos. En Neiva, investigaciones como la de Calderón *et al.* (2019) han sugerido recomendaciones para la implementación de ajustes razonables, tales como el respeto por la diversidad, la visibilización de los estudiantes en los registros institucionales, la provisión de recursos y apoyos docentes, y el fortalecimiento de prácticas inclusivas dentro del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

En este contexto, la Dirección de Bienestar Social y Familia de la Policía Nacional en convenio con la Editorial NORMA, inició en 2023 un plan piloto denominado Programa de Inclusión, implementado en los 22 colegios adscritos a la institución. Su propósito fue promover una educación inclusiva para estudiantes con diversas discapacidades, incluida la discapacidad visual, mediante la adecuación de infraestructura, la entrega de materiales accesibles y la formación docente en enfoques inclusivos. Para el año 2025, la Dirección reportó un total de 276 estudiantes con discapacidad, de los cuales seis presentaban discapacidad visual y ninguno contaba con un PIAR.

Uno de los colegios vinculados al Programa de Inclusión, el Colegio San Miguel Arcángel de Neiva, registró en 2025 una matrícula de 551 estudiantes desde transición hasta grado undécimo. De estos, once estudiantes formaban parte del programa y una estudiante presentaba discapacidad visual. Ante esta situación, directivos docentes y docentes diseñaron e implementaron un PIAR basado en las necesidades educativas específicas de la estudiante, considerando criterios de accesibilidad, participación y permanencia.

5

La elaboración e implementación del PIAR tuvo como propósito sistematizar la experiencia institucional en torno a la inclusión de la estudiante con discapacidad visual y evaluar su proceso académico desde el enfoque de la educación inclusiva. Esta experiencia se planteó como piloto para aportar insumos a la adecuación progresiva de la malla curricular estandarizada en los 22 colegios de la Policía Nacional.

Esta iniciativa se relaciona con otras experiencias educativas orientadas a mejorar el aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual mediante recursos accesibles. Por ejemplo, Delgado (2014) propuso el uso de material en relieve y sistema braille para la enseñanza de contenidos de ciencias naturales, demostrando que las adaptaciones curriculares favorecen la participación en el aula. Asimismo, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF, 2024) ha promovido estrategias educativas basadas en juegos, lectura accesible y actividades artísticas adaptadas, como parte de su Modelo de Enfoque Diferencial de Derechos.

En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo principal sistematizar la experiencia de implementación de un PIAR diseñado para una estudiante con baja visión del grado tercero del Colegio San Miguel Arcángel en Neiva. Esta sistematización permite identificar

dificultades, avances y aprendizajes del proceso, así como ofrecer una guía útil para otras instituciones, especialmente aquellas pertenecientes al Programa de Inclusión de la Policía Nacional. Con este trabajo se busca aportar a la construcción de una educación más justa, accesible y adaptada a las necesidades de cada estudiante, en concordancia con las normas nacionales e internacionales sobre educación inclusiva.

2. Contexto y participantes

El estudio se realizó en el Colegio San Miguel Arcángel de Neiva, institución adscrita al programa de Inclusión de la Policía Nacional de Colombia. La población participante estuvo conformada por actores directamente vinculados con el proceso educativo de la estudiante con baja visión: la estudiante de grado tercero (codificada como “rapunsel”), la madre de familia (codificada como “Mommy”), la docente de aula (codificada como “Domay”), la docente de apoyo (codificada como “Tefa”) y docentes (codificados como “D1-Musica”, “D2-Educación física” y “D3-Inglés”) responsables de implementar los ajustes en el proceso pedagógico, la rectora y la coordinadora académica de primaria (codificada como “Corley”), encargada del seguimiento institucional.

Los participantes fueron seleccionados de forma intencional, considerando su relevancia en la comprensión del fenómeno y su relación directa con la experiencia sistematizada, tal como sugieren diversos autores (Hernández y Mendoza, 2018).

3. Descripción de la experiencia

Tejiendo el PIAR: actores y prácticas en su formulación e implementación

La investigación se realizó con una participante de 8 años de edad, quien tiene un diagnóstico médico de discapacidad visual en la tipología de baja visión, emitido por el doctor Diego Germán Quintero, oftalmólogo de la Clínica Oftalmoláser. El diagnóstico reporta trastorno de la retina no especificado (H35.9), hipermetropía (H52.0) y nistagmo y otros movimientos oculares irregulares (H55.X), condiciones asociadas a toxoplasmosis congénita (P37.1), la cual se caracteriza por la pérdida gradual de este sentido. Su escolarización se inició en el municipio de Paujil-Caquetá en el área rural, donde el proceso educativo se realizó en la modalidad “Escuela Nueva”, sin que hubiera un enfoque de educación inclusiva y por tanto, el diseño del PIAR, lo que impidió que los padres de familia recibieran orientación sobre las necesidades específicas de la niña, aspecto que MOM (comunicación personal, 23 de julio de 2025) relata mencionando que “en la otra escuela no había posibilidad de que los docentes le dedicaran tiempo a las necesidades de mi hija”.

Lo expuesto, motivó el traslado de toda la familia a la ciudad de Neiva-Huila, en busca de un entorno educativo que respondiera de manera más adecuada a sus necesidades; cambio que

representó un proceso de adaptación importante para la participante, no solo al ambiente citadino, sino también, en el institucional a nivel escolar (infraestructura, cuerpo docente, administrativo y pares).

A nivel familiar, la niña convive con ambos progenitores, donde la mamá es manicurista y el papá policía, aspecto que dificultó su participación en esta experiencia, dado que, por su labor policial, permanece ocupado por largos periodos; es así como, la progenitora es quien está atenta al cuidado la mayor parte del tiempo y, por tanto, quien se integró en el proceso de valoración pedagógica y de construcción del PIAR.

Ahora bien, para diseñar e implementar el PIAR, fue imprescindible identificar el tipo de discapacidad (Resolución 113 de 2020). Con base en el certificado de discapacidad, se procedió a estructurar la valoración pedagógica de la estudiante, para lo cual se recopiló información de la madre de familia, los docentes de aula (especialmente la directora de curso) y la docente de apoyo, con el fin de conocer las rutinas, características, dificultades e intereses de la estudiante, y a partir de ello, diseñar el PIAR, estableciendo los ajustes razonables requeridos.

Durante este proceso, se evidenció que la niña presentaba un estilo de aprendizaje auditivo; desempeño destacado en asignaturas como matemáticas, ciencias naturales, español y sociales, experimentando dificultades en educación física e inglés. Se reconoció su interés por el dibujo y el pensamiento lógico matemático; se identificó que no interactuaba mucho con sus compañeros de clase, incluso en el descanso, lapso donde permanecía dentro del aula, con la docente; de igual forma, se evidenció inseguridad para desplazarse desde el salón hasta el baño, por lo que había habituado a su cuerpo a retener sus necesidades fisiológicas durante toda la jornada escolar (8 horas). Finalmente, no tenía ningún acercamiento a las herramientas tecnológicas por decisión de sus padres, pese a que el médico tratante había recomendado el uso de la lupa electrónica.

Una vez realizada la caracterización (Anexo 1. Información General del Estudiante y Anexo 2. Plan Individual de Ajustes Razonables sugerido por el MEN), se reconoció la necesidad de disminuir las barreras didácticas, físicas, comunicativas, tecnológicas, de participación y de socialización, implementando ajustes que respondieran no solamente a las asignaturas de mayor dificultad, sino que garantizaran transversalmente que la niña accediera a la información, se integrara y generara mayor autonomía y seguridad, diseñando para ello estrategias pedagógicas, tecnológicas, físicas y familiares, tal como recomiendan los marcos de educación inclusiva orientados al acceso, la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes (UNESCO, 2019).

En este sentido, se implementaron los siguientes ajustes: en el ámbito tecnológico se incorporó el uso de una Tablet y pantalla digital para ampliar textos; en cuanto a las adecuaciones de infraestructura y físicas, se construyeron dos rampas para facilitar los desplazamientos, una en la entrada del salón y otra entre el salón y el aula múltiple, la cual da acceso al baño de niñas de primaria; asimismo, se reorganizaron los pupitres y objetos del salón para facilitar la libre

locomoción y se realizó señalización de espacios físicos para favorecer el desplazamiento seguro (puerta de ingreso al aula con color diferente).

A nivel didáctico, se ajustó la impresión de guías y evaluaciones en letra Arial 28, se utilizaron recursos multisensoriales como audiocuentos y videos educativos para el fortalecimiento de la lectura y el razonamiento lógico matemático, se implementaron apoyos táctiles como el ábaco, de igual forma, se otorgó más tiempo para el desarrollo de evaluaciones y ejercicios en clase; y, finalmente, se adaptaron las pruebas de simulacros PRE-ICFES en formato digital.

Estas propuestas, que fundamentan la accesibilidad educativa y los apoyos multiformato para estudiantes con discapacidad visual (UNESCO, 2020), responden a la intervención pedagógica inclusiva con la aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), en el cual se realiza acompañamiento personalizado y sensibilización a los pares para fomentar la integración, así como a los docentes, para que fomenten la participación y adapten sus metodologías y material didáctico, garantizando el acceso de todos los estudiantes, incluyendo especialmente a los que tienen discapacidad.

Para concluir, la docente de apoyo estableció espacios de diálogo orientados a la sensibilización de la familia, con el fin de que conocieran las necesidades de la niña y se socializaran los ajustes que se implementarían en el colegio. Asimismo, se definieron compromisos relacionados con el acompañamiento familiar constante en las actividades académicas, la impresión de materiales adaptados al tipo de letra y tamaño indicado, el apoyo en la instrucción de la niña para el uso de herramientas tecnológicas con fines educativos y la vinculación de la estudiante a una actividad extracurricular que fortaleciera sus competencias socioemocionales, de acuerdo con lo establecido en el Anexo 3. Acta de Acuerdos.

De la misma forma, la articulación con la familia permitió hacerlos partícipes de las decisiones educativas de su hija, fortaleciendo las redes de apoyo con otras instituciones para que brindaran acompañamiento y promovieran los derechos, la calidad de vida y la accesibilidad de los niños con esta discapacidad, lo que posibilitó que los padres de familia y la niña se acercaran al sistema braille como apoyo al proceso educativo de su hija, tal como lo recomienda el INCI (2020b).

Más allá de implementar estrategias tecnológicas y ajustes físicos, la investigación permitió entender que las barreras que enfrentaba la estudiante no estaban determinadas únicamente por su baja visión, sino por la ausencia de condiciones de acceso en el entorno escolar. En este sentido, los ajustes razonables trascendieron una función compensatoria y se constituyeron en aliados para garantizar la participación efectiva y el desarrollo pleno de la estudiante.

De igual forma se evidenció que las adaptaciones diseñadas para una estudiante con baja visión beneficiaron a otros estudiantes, reafirmando los principios del DUA en calidad educativa.

4. Metodología

Este estudio se desarrolló bajo el enfoque cualitativo con perspectiva crítico-social, orientado a comprender en profundidad una experiencia educativa en su contexto real, a partir de las percepciones y significados construidos por los actores involucrados. Como señalan Hernández y Mendoza (2018), la investigación cualitativa permite analizar fenómenos complejos considerando las voces, interacciones y dinámicas sociales que los configuran.

El diseño metodológico correspondió a una sistematización de experiencias, entendida como un proceso reflexivo, ordenado y crítico que permite reconstruir, analizar e interpretar una experiencia vivida para generar aprendizajes y orientar futuras prácticas (Jara, 2018). Este diseño resultó pertinente para reconstruir el proceso de implementación del PIAR en una estudiante con baja visión, así como para identificar los avances y desafíos derivados de dicho proceso.

La sistematización se desarrolló siguiendo la propuesta metodológica de Jara (2018), aplicada en sus cinco momentos: punto de partida, plan de sistematización, recuperación del proceso vivido reflexiones de fondo y punto de llegada. Esta estructura permitió organizar el análisis de manera progresiva y coherente, reconstruyendo la experiencia desde su origen hasta los aprendizajes alcanzados.

Técnicas e instrumentos de recolección de información

La recolección de información se realizó mediante diversas técnicas cualitativas orientadas a documentar integralmente la experiencia de implementación del PIAR. En un primer momento se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitieron obtener percepciones sobre barreras, apoyos, avances y desafíos del proceso inclusivo. Por otro lado, se desarrolló el *Coffee work* como espacio de diálogo ameno, técnica que facilita la participación activa y la construcción colectiva de conocimiento (Bonilla y Rodríguez, 2005), usado para conocer avances, clarificar experiencias y profundizar en elementos emergentes del proceso. Igualmente, se empleó la guía de caracterización de la estudiante, adaptada del instrumento del MEN, para registrar la información sobre su memoria, lenguaje, habilidades lógico-matemáticas y aspectos personales.

Procedimiento

El proceso metodológico se desarrolló siguiendo los momentos propuestos por Jara (2018), adaptados al contexto de esta investigación:

1. Punto de partida: se formuló e implementó el PIAR para la estudiante con baja visión, ajustando los contenidos del currículo del grado 3 según sus necesidades educativas específicas. Esta construcción mancomunada implicó la identificación inicial de barreras, apoyos disponibles y requerimientos pedagógicos.
2. Plan de sistematización: se definieron las categorías preliminares de análisis, se diseñaron las entrevistas semiestructuradas y se organizaron las técnicas de recolección de información. La propuesta fue validada por el programa de la Maestría en Educación para la inclusión de la Universidad Surcolombiana. En esta fase se recopiló información mediante entrevistas, observación focalizada y revisión de recursos pedagógicos utilizados.
3. Recuperación del proceso vivido: permite reconstruir de manera detallada, cronológica y analítica el desarrollo de la experiencia. En este estudio, implicó documentar los pasos, decisiones, interacciones y transformaciones que ocurrieron durante el diseño e implementación del PIAR. Esta reconstrucción integra percepciones de los actores participantes, registros institucionales, observaciones focalizadas y resultados derivados de las técnicas cualitativas aplicadas.
4. Reflexiones de fondo: se llevó a cabo el análisis teórico-interpretativo, empleando algunos elementos de la teoría fundamentada, siguiendo los procesos de codificación abierta, axial y selectiva. Esto permitió reconstruir la experiencia de manera cronológica, identificar categorías emergentes, analizar la interacción entre los actores y valorar los resultados obtenidos.
5. Punto de llegada: se interpretó el proceso desarrollado, comparando las necesidades identificadas al inicio con los avances observados en la estudiante al finalizar la experiencia. Este momento permitió consolidar los aprendizajes institucionales y proyectar recomendaciones para la implementación del PIAR en los colegios de la Policía Nacional de Colombia.

Sumado a lo expuesto, se empleó la triangulación como estrategia para validar y contrastar la información procedente de los discursos de los participantes y los hallazgos emergentes en las tres categorías centrales (barreras, ajustes razonables y educación inclusiva), garantizando una comprensión completa y confiable del fenómeno, y la identificación de convergencias,

divergencias y complementariedades para fortalecer la validez interna del análisis y del proceso de sistematización.

Codificación y análisis de datos

El análisis se realizó mediante los procedimientos de la teoría fundamentada, que busca generar teorías a partir de los datos recopilados en el contexto donde ocurre el fenómeno estudiado. A diferencia de los métodos tradicionales que parten de un marco teórico previo, la teoría fundamentada propone un proceso inductivo en el que el investigador construye categorías, conceptos y relaciones a partir del análisis constante y comparativo de la información obtenida en campo (Glaser & Strauss, 1967).

El análisis inició con la codificación abierta fragmentando los discursos de los actores en unidades de significado e identificando patrones para posteriormente realizar la codificación axial, en la que se agrupan las categorías centrales y se desarrolla la interpretación de la experiencia (codificación selectiva), no solo como un ejercicio técnico de ajustes razonables, sino como un proceso formativo y relacional que integra acciones pedagógicas, institucionales, familiares y personales.

5. Hallazgos e interpretación crítica

La exposición de resultados se presenta en dos campos temáticos: uno denominado “un viaje por la experiencia: recuperación del proceso y reflexiones” en el cual se observan las percepciones de los actores frente a los ajustes implementados y, el segundo segmento llamado “Lo que deja la experiencia: aprendizajes y rutas para futuros PIAR”, donde se describen los aprendizajes adquiridos y las recomendaciones para futuras investigaciones.

Un viaje por la experiencia: recuperación del proceso y reflexiones

Al reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos y evaluar el impacto del PIAR en la inclusión de la estudiante, se evidenció que, de los ajustes tecnológicos, la pantalla digital y el uso de la Tablet contribuyeron para que los docentes lograran ampliar los contenidos usados, permitiendo la equidad en el acceso a la información, fomentar la autonomía y potencializar las capacidades de la estudiante, la toma de decisiones, la participación en las actividades y la disminución en los tiempos de respuesta (Véase Figura 1).

“Ahora ella toma la Tablet, amplía la letra sola, revisa sus trabajos (...) ya no necesita que alguien le ayude todo el tiempo” (MOM, comunicación personal, 16 de octubre de 2025).

“El cambio de estrategias permitió que la niña utilice la Tablet y participe con confianza; se ha ganado en autonomía y seguridad en el aula” (DOMAY, comunicación personal, 15 de octubre de 2025).

Figura 1. Foto de la estudiante utilizando la pantalla digital.



Fuente: elaboración propia.

Frente a los ajustes razonables de infraestructura y físicos, se destaca que la construcción de rampas, señalización y la organización de los pupitres y elementos en las aulas y espacios de la institución, facilitaron el desplazamiento de la estudiante, previniendo riesgos de caída y generando seguridad en su movilidad. Las acciones implementadas favorecieron que la estudiante fortaleciera su confianza para acudir al baño de manera independiente. De igual forma, mediante un proceso de sensibilización coordinado entre la directora de curso, la docente de apoyo y la madre, se promovió su autonomía en esta actividad, aspecto que disminuyó el riesgo de salud por retención de esfínteres en largos períodos.

Por otra parte, con relación a los ajustes razonables de tipo didáctico, la impresión de las guías y evaluaciones en letra Arial 28 fue fundamental para que la niña lograra acceder a toda la información en equidad de condiciones, a su vez, los recursos multisensoriales como audiocuentos, videos educativos y el uso del ábaco fortalecieron los procesos de lectura y el razonamiento lógico matemático, habilidades por las cuales resaltó grupalmente y que, de manera transversal, fortalecieron su autoestima. De igual forma, la adaptación de las pruebas de simulacros PREICFES otorgó el acceso pleno a las actividades curriculares. Finalmente, y de manera transversal a lo descrito, brindar más tiempo para el desarrollo de evaluaciones y ejercicios en clase redujo el estrés y la ansiedad causada por la comparación con sus compañeros.

Así mismo, se evidenciaron avances en la participación social y lúdica de la estudiante con la estrategia de sensibilización con sus pares y al acompañamiento institucional, pues la niña comenzó a integrarse de manera activa en actividades escolares, culturales y recreativas, participando en concursos, proyectos de aula y obras de teatro, mostrando entusiasmo y

compromiso (véase Figura 2). Del mismo modo, se observó el fortalecimiento emocional y de la autoestima, dado que los logros académicos y sociales contribuyeron a consolidar su confianza y sentido de pertenencia dentro del entorno escolar, como lo indica la directora de grupo “realizar actividades en las que la estudiante pudo participar y potencializar sus habilidades, hizo que sus compañeros y docentes tuvieran una actitud hacia la inclusión, generando espacios reales de interacción entre todos” (DOMAY, comunicación personal, 15 de octubre de 2025).

Figura 2. Participación de la estudiante en actividades culturales.



Fuente: elaboración propia.

Generar estrategias de sensibilización, acompañamiento, formación y autoformación con los docentes, para usar metodologías como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en sus secuencias didácticas e implementar el PIAR, posibilitó que las distintas barreras del entorno fueran identificadas y se redujeran. Es así como en la asignatura de inglés, logró adquirir vocabulario, ya que pasó de levantarse del puesto a escribir cada letra en su cuaderno a tener material impreso según su capacidad visual, y obtener la información en los ejercicios a través de la pantalla digital de manera ampliada. En el caso de la asignatura de educación física, generó gusto porque el docente la integraba con ejercicios oculomanuales adaptados a su capacidad visual.

Sumado a lo expuesto, el involucramiento familiar fue crucial para facilitar el acercamiento y conocimiento de la niña para la utilización de la Tablet; incentivarla para ir al baño en la jornada escolar, utilizando la rampa para ello; expresar sus ideas y emociones con mayor espontaneidad en clase; reconocer el sistema braille como método de lectura y escritura para personas con esta discapacidad; y facilitar el proceso de adaptación de la niña a su nuevo entorno escolar.

Las reflexiones surgidas del proceso destacan que la inclusión efectiva requiere un enfoque integral: adaptaciones curriculares, recursos tecnológicos, infraestructura accesible, sensibilización docente y de sus pares, y acompañamiento familiar, en concordancia con los

principios establecidos por la UNESCO (2020) y por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2009). De igual forma, la experiencia confirma que la baja visión no es un impedimento para el aprendizaje ni para la participación plena, y que, con apoyos y ajustes adecuados, la estudiante puede desarrollar todo su potencial académico, social y emocional, tal como lo señalan las investigaciones sobre accesibilidad y apoyos educativos para estudiantes con discapacidad visual (Ainscow, 2020). En consecuencia, los ajustes razonables, cuando se implementan de manera coherente y contextualizada, generan un impacto positivo en el aprendizaje, la motivación, la autoestima y la autonomía del estudiante, consolidando los principios de la educación inclusiva y reforzando la necesidad de prácticas educativas reflexivas y adaptadas a la diversidad.

La experiencia mostró que la inclusión involucra procesos de reconocimiento social, es decir no se limita a los ajustes físicos y curriculares. Inicialmente, la estudiante permanecía aislada de sus compañeros y mostraba inseguridad en diferentes momentos de la jornada escolar.

Esto fue posible a las estrategias sensibilización grupal que permitieron transformar progresivamente las dinámicas de interacción.

Lo que deja la experiencia: aprendizajes y rutas para futuros PIAR

14

La implementación del PIAR en el contexto de la baja visión ha revelado que la inclusión no es un evento aislado, sino un proceso sistémico de transformación institucional y de trabajo articulado que involucra a la comunidad educativa en general. A partir de la metodología de interacción dialógica, como el *Coffee Work*, se han derivado hallazgos fundamentales que configuran la ruta para futuras aplicaciones.

Los resultados de la experiencia evidencian que el éxito en la implementación del PIAR subyace en la articulación multidimensional entre los actores educativos. Esta sinergia permitió transitar de un modelo médico-rehabilitador a un modelo social de la discapacidad, donde las barreras no residen en el estudiante, sino en el entorno. La participación activa del área administrativa y académica de la institución no se limitó a la gestión administrativa, sino que garantizó el direccionamiento estratégico. Esto asegura que las adecuaciones curriculares tengan respaldo institucional y no dependan exclusivamente de la voluntad docente.

La cooperación interinstitucional (Editorial Norma y Dirección de Bienestar Social) subraya la importancia de la corresponsabilidad. Estas alianzas permitieron la transferencia de conocimiento y la formación continua situada que responde a las necesidades reales del contexto del aula y de la estudiante.

El papel del docente de aula y de apoyo ha evolucionado hacia la planificación e implementación de estrategias pedagógicas inclusivas. La identificación temprana de barreras



pedagógicas permitió la transición hacia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), donde los ajustes razonables para la estudiante con baja visión terminaron beneficiando la flexibilidad didáctica del grupo general.

Las estrategias tecnológicas y físicas implementadas no solo facilitaron el acceso a la información, sino que impactaron directamente en la dimensión socioafectiva, promoviendo el respeto, la autonomía y la independencia. No obstante, la institución identificó diferentes necesidades a subsanar: garantizar la accesibilidad, la adquisición de recursos físicos y tecnológicos, la producción de materiales académicos en formatos accesibles y enriquecidos, así como garantizar la sostenibilidad de programas permanentes de cualificación docente.

La experiencia también permitió reflexionar sobre la importancia de articular con la familia, los docentes y directivos, con el fin de lograr la efectividad del plan individual de ajustes razonables.

De igual forma el proceso evidenció desafíos asociados a la falta de recursos tecnológicos, capacitación continua de los docentes y la sostenibilidad de las acciones inclusivas a largo plazo. El PIAR debe comprenderse como un proceso continuo de mejoramiento y no como un requisito normativo.

La experiencia de implementación del PIAR evidencia que la educación inclusiva tiene un efecto transformador más allá del beneficio directo a estudiantes con discapacidad visual; obliga al sistema educativo a repensar sus estructuras, metodologías y estrategias pedagógicas. Como lo señalan Ainscow (2020) y la UNESCO (2019), la inclusión exige la creación de entornos educativos flexibles que respondan a la diversidad de necesidades, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante y no únicamente en la normativa. Esto se refleja en la reorganización del aula, la incorporación de recursos tecnológicos accesibles y el acompañamiento socioemocional, estrategias que permitieron a la estudiante participar de manera plena en su proceso de aprendizaje. En este sentido, investigaciones recientes sobre inclusión en contextos latinoamericanos confirman que la transformación de las prácticas pedagógicas requiere tanto voluntad política institucional como compromisos sostenidos de los actores educativos (MEN, 2022, Trujillo-Vanegas *et al.*, 2022).

Aunque Colombia cuenta con ocho años de implementación del Decreto 1421 de 2017, que regula los ajustes razonables y su articulación con el INCI, los hallazgos muestran que la aplicación efectiva aún enfrenta desafíos: la falta de una política de financiamiento estable y la persistencia de una cultura escolar que delega la responsabilidad del estudiante al especialista, en lugar de asumirla como un diseño institucional colectivo. La transición hacia una educación verdaderamente inclusiva requiere, por tanto, una reforma en la formación docente inicial y la garantía de recursos tecnológicos que conviertan el ajuste razonable en una práctica cotidiana y no en una excepción. Desde la implementación de la experiencia se evidencia que la

sensibilización docente, la formación continua y la participación de la familia son factores clave que determinan el éxito de los PIAR. Estos resultados coinciden con Illescas (2014) y el INCI (2020a), quienes destacan que las políticas de inclusión requieren seguimiento sostenido y adaptación contextual para superar barreras pedagógicas, tecnológicas y socioemocionales.

Asimismo, la investigación sugiere que la inclusión no depende de la presencia de expertos en discapacidad, sino de la construcción colectiva del conocimiento, los hallazgos de este estudio permiten inferir que la sostenibilidad de las políticas de inclusión escolar no reside en la externalización del apoyo mediante expertos en discapacidad, sino en la consolidación de una cultura colaborativa fundamentada en la construcción colectiva del conocimiento (Vélez-Miranda *et al.*, 2020, Moyano-Vanegas *et al.*, 2024).

Este desplazamiento paradigmático sugiere que el saber pedagógico emerge de la interacción entre directivos, docentes y familias. Bajo esta premisa, el PIAR deja de ser un documento administrativo para transformarse en un instrumento de mediación sociocognitiva, donde la interacción colectiva de la comunidad educativa permite identificar y neutralizar barreras arquitectónicas, comunicativas y metodológicas, garantizando así el derecho efectivo a una educación de calidad desde la equidad.

En coherencia con lo anterior, el PIAR no constituye una respuesta estandarizada a la discapacidad, sino una herramienta de diferenciación curricular profunda (Ravelo-Méndez *et al.*, 2025). Los resultados demuestran que la eficacia de los ajustes razonables está inversamente proporcional a su grado de generalidad. En el caso de la baja visión, la uniformidad en el diseño de materiales (como el uso indiscriminado de macrotipos) ignora la diversidad de patologías visuales y estilos de aprendizaje. Siguiendo la teoría del enfoque Biopsicosocial, esta investigación evidencia que el PIAR debe ser un 'traje a medida' que considere la funcionalidad visual, las competencias socioemocionales y las barreras del entorno inmediato. De este modo, la individualización del ajuste se posiciona como el único camino para garantizar una equidad real, transformando la igualdad de acceso en igualdad de resultados de aprendizaje.

El PIAR debe concebirse como parte de un proceso de transformación cultural dentro del sector educativo, que promueva el reconocimiento, el respeto y la valoración de la diversidad. Esto implica que las instituciones educativas generen espacios inclusivos donde se atiendan y comprendan las diferencias individuales de los estudiantes. Para lograrlo, es fundamental implementar estrategias como la sensibilización y capacitación permanente de los docentes, así como el establecimiento de políticas institucionales inclusivas que favorezcan la construcción de una cultura orientada hacia la equidad, la participación y la inclusión de todos los miembros de la comunidad educativa.

Las prácticas de enseñanza pueden difundirse de manera colaborativa entre docentes, familias y estudiantes, promoviendo la autonomía y la participación de todos los actores. Este

hallazgo se alinea con Bonilla y Rodríguez (2005) y Jara (2018), quienes enfatizan que las estrategias de educación inclusiva se fortalecen cuando se comparten experiencias y se construyen capacidades colectivas dentro de la comunidad educativa. La difusión de estas prácticas constituye, en sí misma, un acto de transformación cultural, pues desplaza la inclusión del ámbito de la excepcionalidad al de la cotidianidad pedagógica (Trujillo-Vanegas et al., 2022).

Finalmente, los resultados evidencian que la disminución de barreras educativas es un proceso dinámico que requiere ajustes constantes, reflexión institucional y articulación entre todos los actores. La educación inclusiva, por tanto, no solo busca el acceso de los estudiantes con discapacidad, sino que transforma la cultura escolar, fomenta la equidad y genera oportunidades de aprendizaje para toda la comunidad educativa, consolidando un enfoque integral que combina recursos pedagógicos, tecnológicos, físicos y socioemocionales. Esta transformación hacia una cultura inclusiva activa implica que las instituciones educativas dejen de concebir la inclusión como una obligación normativa y la asuman como un valor constitutivo de su identidad pedagógica, condición indispensable para garantizar una educación con equidad y justicia social (MEN, 2022; Moyano-Vanegas et al., 2024).

6. Conclusiones

El compromiso y la disposición de los docentes, tanto de aula como de asignaturas complementarias, fue esencial para identificar barreras pedagógicas, adaptar estrategias didácticas y tecnológicas, y consolidar un entorno accesible y equitativo. La colaboración docente permitió que la estudiante desarrollara independencia académica, participación social activa y confianza en sus habilidades, demostrando que la educación inclusiva requiere de un trabajo colectivo y coordinado.

Por otra parte, los ajustes razonables implementados respondieron específicamente a las necesidades particulares de la estudiante con baja visión, evidenciando que, si bien existen siete tipos de discapacidad según la normativa colombiana, el PIAR no se diseña de manera uniforme para cada tipo de discapacidad, sino que debe elaborarse considerando el caso específico y sus características individuales. Esto refuerza la idea de que la inclusión efectiva se basa en la personalización de estrategias y recursos pedagógicos.

Así mismo, la experiencia sistematizada confirma que los PIAR constituyen una herramienta transformadora que promueve la participación plena de estudiantes con discapacidad, integrando recursos pedagógicos, tecnológicos, físicos y socioemocionales. Para garantizar una educación inclusiva efectiva, se requiere la continuidad del acompañamiento familiar, la articulación institucional y la formación docente constante, asegurando que los ajustes se mantengan pertinentes y adaptados a las necesidades de cada estudiante.

Finalmente, la educación inclusiva trasciende la provisión de ajustes razonables en el contexto educativo, al concebir la diversidad como un valor fundamental que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva, busca generar entornos que promuevan la sensibilización, el respeto por las diferencias, la equidad y la participación plena de todos los estudiantes, favoreciendo una cultura educativa más justa e inclusiva.

Financiación

Las autoras declaran que no recibieron recursos para la escritura o publicación de este artículo.

Contribución de las autoras

Lizeth Lozano-Vaca: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, supervisión, escritura (borrador original); Eliana Johana González-Vargas: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, escritura (borrador original), escritura (revisión del borrador y revisión/corrección).

Conflicto de interés

Las autoras declaran que no tienen ningún conflicto de interés en la escritura o publicación de este artículo.

Implicaciones éticas

Las autoras no tienen ningún tipo de implicación ética que se deba declarar en la escritura y publicación de este artículo.

Uso de inteligencia artificial

Las autoras declaran que se emplearon herramientas de inteligencia artificial con fines de apoyo en el mejoramiento de la redacción, sin que ello implicara la sustentación del análisis, la interpretación de los resultados ni la autoría académica del estudio.

7. Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, (49), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- Alvear-Román, A. (2024). *Guía con Propuestas de Estrategias para los Ajustes razonables brindados a los alumnos con discapacidad intelectual para el acceso a la educación superior* [Tesis de maestría,



- Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Archivo digital. https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4846/AndreaAlvearRoman_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Editorial Norma.
- Calderón, M. A., Ortiz, D. C., y Torres, K. Y. (2019). *Prácticas pedagógicas de inclusión en una institución educativa rural de Neiva* [Tesis de maestría, Universidad Surcolombiana]. Archivo digital. <https://grupoimpulso.edu.co/wp-content/uploads/2020/02/Practicas-pedag%C3%B3gicas-de-inclusi%C3%B3n-en-una-instituci%C3%B3n-educativa-rural-de-Neiva.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 68. 4 de julio de 1991 (Colombia).
- Decreto 1421 de 2017. [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Agosto 29 de 2017. DO: 50340.
- Delgado, L. (2014). *Diseño de la cartilla "Elena la ballena jorobada" adaptada al sistema Braille para mejorar el aprendizaje sobre los mamíferos marinos en niños y niñas con discapacidad visual de la provincia de Santa Elena* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Archivo digital. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/6514>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2022). *El diamante del cuidado frente a la experiencia de la discapacidad en Colombia: Una aproximación a los requerimientos diferenciales de las personas con discapacidad y de sus propios cuidadores en 2021*. <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/notas-estadisticas-casen/abril-2023-DiscapCuidadores.pdf>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana editores. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>
- Illescas, M. M. (2014). *Estudio de la situación actual de niños y niñas con baja visión incluidos en las escuelas regulares del cantón Santa Rosa, provincia de el Oro y propuesta de un manual de desarrollo de habilidades sociales dirigido a docentes* [Tesis de maestría, Universidad Politécnica Salesiana]. Archivo digital. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/7411>
- Institución Educativa Guadalupano La Salle. (2023). *Protocolo de atención a estudiantes con discapacidad*. <https://es.slideshare.net/slideshow/06-proyecto-de-inclusion-educativa-en-el-guadalupanopdf/272113214>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2024). *Guía orientadora para la inclusión de niñas, niños y mujeres gestantes con discapacidad en los servicios de atención de primera infancia del ICBF*. <https://www.icbf.gov.co/guia-orientadora-para-la-inclusion-de-nn-y-mujeres-gestantes-con-discapacidad-en-los-servicios-de>
- Instituto Nacional para Ciegos [INCI]. (2020a). *Baja visión y entorno escolar*. <https://www.inci.gov.co/sites/default/files/cartillas1/BajaVisionyEntornoEscolar.pdf>

- Instituto Nacional para Ciegos [INCI]. (2020b). *Estrategias pedagógicas y recomendaciones para la atención de estudiantes con discapacidad visual en el aula escolar*. <https://www.inci.gov.co/sites/default/files/EstrategiasyRecomendaciones.pdf>
- Jara, O. (2018). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- Ley 1680 de 2013. Por la cual se garantiza a las personas ciegas y con baja visión, el acceso a la información, a las comunicaciones, al conocimiento y a las tecnologías de la información y de las comunicaciones. DO: 48980.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2022). *Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia: nota técnica*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf
- Moyano-Vanegas, P. A., Quintero-Ríos, K. L., González-Vargas, E. J., y Trujillo-Vanegas, C. (2024). Sistematización de una experiencia del Plan Individual de Ajustes Razonables para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 15(2), 44-64. <https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.13>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2009). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2019). Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2019: Migración, desplazamientos y educación: construyendo puentes, no muros. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. The UNESCO Salamanca Statement 25 years on*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Ravelo-Méndez, R. de J., Galvis-Pineda, M., Ramírez-Narváez, J., y Rodríguez-González, Y. L. (2025). Plan Individual de Ajustes Razonables y Diseño Universal de Aprendizaje: una revisión de literatura. *Inclusión Y Desarrollo*, 12(1), 91-109. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.12.1.2025.91-109>
- Resolución 113 de 2020. [Ministerio de Salud y Protección Social]. Por la cual se dictan disposiciones en relación con la certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Enero 31 de 2020.
- Resolución 1239 de 2022. [Ministerio de Salud y Protección Social]. Por la cual se dictan disposiciones en relación con el procedimiento de certificación de discapacidad y el Registro de Localización y Caracterización de Personas con Discapacidad. Julio 21 de 2022.
- Secretaría de Educación Pública de México [SEP]. (2012). *Educación pertinente e inclusiva. La discapacidad en educación indígena. Guía-cuaderno 5: Atención educativa de alumnos y alumnas con discapacidad visual*. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/materiales-apoyo-didactico/mad_00024.pdf

- Trujillo-Vanegas, C., González-Vargas, E. J., y Sierra-Barón, W. (2022). Educación para la inclusión, trayectoria y desafíos. En C. Trujillo-Vanegas, E. J. González-Vargas, y W. Sierra-Barón (Comps.), *Educación para la inclusión: aportes desde la investigación* (pp. 11-27). Fondo Editorial Remington. <https://doi.org/10.22209/9789585379756>
- Vélez-Miranda, M. J., San Andrés-Laz, E. M., y Pazmiño-Campuzano, M. F. (2020). Inclusión y su importancia en las instituciones educativas desde los mecanismos de integración del alumnado. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 5-27. <https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.554>