DOI: https://doi.org/10.60112/erc.v6.i3.909

Saber pedagógico docente e innovación curricular inclusiva: Una investigación-acción en educación básica primaria del Tolima

Alexander Giraldo Blandón
mjalex629@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-5603-6034
Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)
Panamá

RESUMEN

El estudio analizó el fortalecimiento del saber pedagógico docente y la innovación curricular inclusiva en educación básica primaria del Tolima. Se desarrolló mediante un enfoque cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico y el método de investigación-acción, utilizando entrevistas semiestructuradas, observación participante, diarios de campo, encuesta de valoración, codificación cualitativa y triangulación de la información; los hallazgos identificaron la innovación y las prácticas curriculares inclusivas como categoría central, asociada con la flexibilización curricular, los ajustes razonables, los recursos didácticos, las mediaciones tecnológicas, la evaluación flexible y la participación estudiantil. En la fase diagnóstica se evidenció que las docentes ya realizaban adaptaciones derivadas de su experiencia, aunque estas presentaban limitada sistematización y articulación con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR); tras la implementación del plan de acción, se observó una mayor documentación de las decisiones pedagógicas, el co-diseño de estrategias, el intercambio de experiencias y una mayor vinculación del PIAR con la planeación y las actividades didácticas. En la valoración institucional participaron 25 actores; de ellos, 14 (56 %) reportaron un nivel alto de participación, 10 (40 %) un nivel medio y 1 (4 %) un nivel bajo. Asimismo, predominó una apreciación favorable respecto a la pertinencia, organización y posibilidades de continuidad de la propuesta.

Palabras clave: saber pedagógico, innovación curricular, educación inclusiva, investigación-acción, PIAR

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.
El Editor y los Revisores declararon no tener conflicto de intereses.

Licencia: CC BY NC ND

Teachers' pedagogical knowledge and inclusive curricular innovation: An action research study in primary education in Tolima

ABSTRACT

The study analyzed the strengthening of teachers' pedagogical knowledge and inclusive curricular innovation in elementary education in Tolima. It was conducted using a qualitative approach, within the sociocritical paradigm and the action-research method, employing semistructured interviews, participant observation, field journals, an evaluation survey, qualitative coding, and data triangulation; the findings identified innovation and inclusive curricular practices as a central category, associated with curricular flexibility, reasonable accommodations, instructional resources, technological mediations, flexible assessment, and student participation. During the diagnostic phase, it became evident that teachers were already making adaptations based on their experience, although these adaptations were not systematically applied or aligned with Universal Design for Learning (UDL) and the Individual Plan for Reasonable Accommodations (PIAR); following the implementation of the action plan, there was increased documentation of pedagogical decisions, the co-design of strategies, the exchange of experiences, and a stronger link between the PIAR and instructional planning and activities. Twenty-five stakeholders participated in the institutional evaluation; of these, 14 (56%) reported a high level of participation, 10 (40%) a moderate level, and 1 (4%) a low level. Furthermore, a favorable assessment prevailed regarding the proposal's relevance, organization, and prospects for continuity.

Keywords: pedagogical knowledge, curriculum innovation, inclusive education, action research, PIAR

z

The authors declare no conflict of interest.
The Editor and the Reviewers declared no conflict of interest.

License: 

INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en la básica primaria exige que las decisiones curriculares respondan a las características, ritmos, posibilidades de participación y necesidades educativas presentes en el aula. Desde esta perspectiva, la inclusión trasciende la incorporación formal de lineamientos institucionales y demanda que el profesorado pueda ajustar las estrategias de enseñanza, los recursos, las formas de evaluación y las condiciones de participación cuando las propuestas inicialmente planificadas no responden adecuadamente a la diversidad del estudiantado. En este proceso adquieren especial relevancia referentes como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), la flexibilización curricular y la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En las instituciones educativas abordadas en el departamento del Tolima, el problema de investigación estuvo relacionado con la limitada visibilidad y sistematización del conocimiento pedagógico que el profesorado construye mediante su experiencia cotidiana. Si bien la práctica docente genera aprendizajes sobre las formas de responder a situaciones particulares de enseñanza, dichos conocimientos pueden permanecer vinculados a decisiones individuales cuando no existen procedimientos que permitan documentarlos, analizarlos, compartirlos y relacionarlos con referentes conceptuales de educación inclusiva; esta situación plantea un desafío para la innovación curricular, debido a que la transformación de las prácticas no depende únicamente de incorporar nuevas estrategias, sino también de reconocer el saber construido por los docentes y convertirlo en un conocimiento susceptible de reflexión, intercambio y utilización dentro de las instituciones.

Al respecto, diferentes investigaciones han destacado componentes estrechamente relacionados con esta problemática. Pérez (2024) reconoció la presencia de adaptaciones curriculares en los procesos de atención a la diversidad, mientras que Sánchez-Ávila (2023) resaltó la necesidad de currículos abiertos y flexibles. Asimismo, López (2023) abordó el saber pedagógico desde dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales, y Gajardo (2022) vinculó el fortalecimiento de las prácticas inclusivas con los espacios de reflexión profesional. En el contexto colombiano, Ramírez (2023), Daza (2023), Betancur (2022) y García (2021) también han señalado la importancia de la experiencia docente, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo en los procesos de transformación educativa. Estos

antecedentes permiten advertir la relevancia de estudiar no solamente las estrategias inclusivas empleadas en el aula, sino también los procesos mediante los cuales el conocimiento surgido de la práctica puede organizarse, compartirse y proyectarse hacia nuevas decisiones curriculares.

Desde el plano conceptual, Tardif (2004) permite comprender el saber docente como una construcción plural en la que convergen conocimientos provenientes de la formación profesional, los referentes disciplinares y la experiencia acumulada en los escenarios educativos. Esta perspectiva resulta particularmente pertinente para analizar las respuestas que el profesorado construye frente a situaciones cambiantes del aula. A su vez, los planteamientos de McKernan (2008) sitúan a los docentes como participantes activos en el análisis y transformación de sus propias decisiones curriculares, lo cual establece una relación directa con la investigación-acción y con los procesos de reflexión sistemática sobre la práctica; en consecuencia, la innovación curricular inclusiva puede abordarse como un proceso en el que experiencia, reflexión, fundamentación conceptual y acción pedagógica se articulan para responder a la diversidad educativa.

En este marco, la investigación se orientó a analizar la incidencia de un Plan de Acción sobre el fortalecimiento del saber pedagógico docente y la innovación curricular inclusiva en educación básica primaria del Tolima, propósito que coincide con la orientación metodológica establecida en el estudio; la investigación se desarrolló en tres instituciones educativas oficiales rurales localizadas en Herveo, Fresno y Lérida, mediante un enfoque cualitativo, paradigma sociocrítico e investigación-acción. El proceso comprendió fases de diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento, reflexión y valoración, apoyadas en entrevistas semiestructuradas, observación participante, diarios de campo y una encuesta de valoración; posteriormente, la información fue organizada mediante procesos de codificación cualitativa, construcción categorial y triangulación; esta aproximación permitió estudiar el saber pedagógico desde las experiencias de los participantes y, simultáneamente, desarrollar un proceso de intervención orientado a la revisión y transformación de las prácticas curriculares inclusivas.

METODOLOGÍA

Enfoque, método y diseño de la investigación

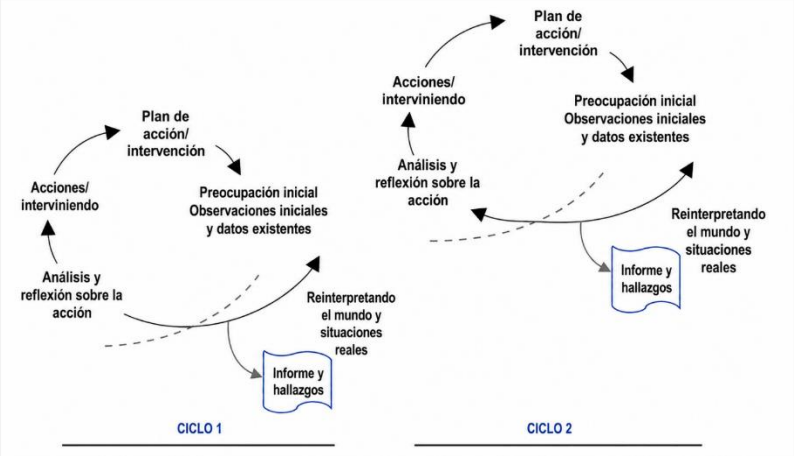
El estudio se desarrolló bajo el paradigma sociocrítico, con enfoque y tipo de investigación cualitativos, método de investigación-acción y diseño de campo. La ejecución se orientó al análisis de la incidencia

del Plan de Acción sobre el saber pedagógico docente y la innovación curricular inclusiva en educación básica primaria del Tolima. Para ello, el trabajo se distribuyó en fases de diagnóstico, diseño, implementación, seguimiento, reflexión y valoración, manteniendo una secuencia en la que la información producida en cada momento se incorporó al análisis posterior.

En la fase diagnóstica, se recogieron las experiencias, saberes y prácticas de los docentes frente a la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, con esta información se organizaron los primeros registros, se identificaron necesidades vinculadas con la práctica curricular inclusiva y se preparó la base empírica que posteriormente fue sometida a codificación, una vez delimitadas estas necesidades, se estructuró el Plan de Acción y se continuó con su implementación en las instituciones participantes, acompañando el proceso mediante observación, registro y reflexión sobre las acciones desarrolladas.

Posteriormente, el proceso se condujo mediante ciclos sucesivos de planificación, acción, observación y reflexión; en cada ciclo se registraron las decisiones adoptadas, las respuestas generadas durante la intervención y los ajustes incorporados a partir de la revisión de la práctica, asimismo la **Figura 1** corresponde al esquema de investigación-acción utilizado para ordenar esta secuencia de trabajo.

Figura 1. Procedimientos de la investigación-acción de la espiral de ciclos de Lewin



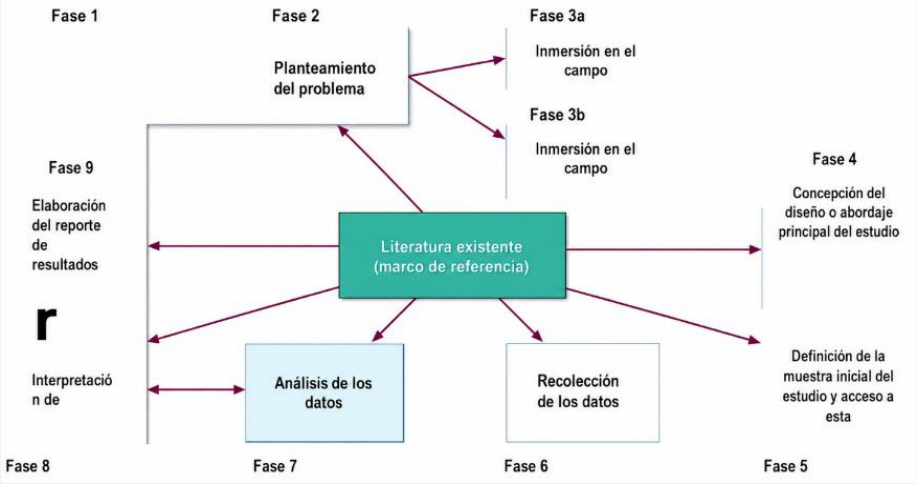
Nota. Tomado de Corrales (2010).

Durante el trabajo de campo, se realizaron las actividades en tres instituciones educativas oficiales rurales del departamento del Tolima: la Institución Educativa Juan XXIII de Herveo, la Institución Educativa Nuestra Señora de la Asunción de Fresno y la Institución Educativa San Francisco de la Sierra de Lérida. La entrada al campo se destinó al reconocimiento de los escenarios y a los acuerdos con los

participantes; durante la inmersión se aplicaron las técnicas e instrumentos previstos; y en la salida se organizaron los registros y se preparó la información para su análisis.

Luego, los datos obtenidos en el campo se organizaron según la secuencia seguida desde el planteamiento del problema hasta la recolección, análisis e interpretación; después de la transcripción y segmentación, se prepararon matrices para relacionar categorías, subcategorías, unidades de significado y fuentes, además la **Figura 2** corresponde a las fases de diseño de campo empleadas en este recorrido metodológico.

Figura 2. *Fases de la investigación de diseño de campo*



Nota. Tomado de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

Participantes y criterios de selección

La población de referencia estuvo constituida por 42 docentes de educación básica primaria vinculados a las tres instituciones educativas objeto de estudio. A partir de esta población se conformó una muestra intencional basada en criterios, integrada por seis docentes, dos por cada institución; para la selección se consideró que hubieran sido premiados por los directivos de la institución, pertenecieran a una de las instituciones participantes, aceptaran voluntariamente vincularse al proceso, manifestaran disposición para cuestionar su saber pedagógico y participar en procesos reflexivos colectivos, y otorgaran consentimiento informado, se excluyeron docentes pertenecientes a otras instituciones y quienes se desempeñaban en niveles educativos diferentes de básica primaria.

Técnicas, instrumentos y producción de la información

En la fase diagnóstica se aplicaron entrevistas semiestructuradas individuales y cara a cara a los seis informantes clave; el guion se construyó a partir de las categorías iniciales de saber pedagógico, innovación educativa y educación inclusiva, mientras que el diario de campo se utilizó para registrar expresiones, situaciones y elementos surgidos durante el contacto con los participantes; las entrevistas se grabaron en audio cuando existió autorización; durante el diseño, implementación y reflexión del Plan de Acción se realizó observación participante y se mantuvieron registros en diario de campo. En la fase de evaluación se aplicó un cuestionario estructurado a docentes, orientadores y directivos para recoger información sobre pertinencia, participación, organización e impacto institucional del Plan de Acción.

Análisis, rigor y consideraciones éticas

Las entrevistas fueron transcritas y convertidas en corpus escritos; posteriormente, el material se organizó en matrices por entrevistado y por categoría. Se efectuó un microanálisis líneo por línea para segmentar los textos y asignar códigos a las palabras o fragmentos relevantes, conformando la codificación abierta; después, los códigos se relacionaron y agruparon mediante codificación axial. En la fase de codificación selectiva se integraron las relaciones construidas alrededor de la categoría central. ATLAS.ti se utilizó durante el proceso de codificación, mientras que las relaciones entre categorías y subcategorías se organizaron en matrices de nodos y vínculos para su representación complementaria en Gephi®.

Después, se trianguló la información procedente de las entrevistas, la observación participante, los registros del proceso y los referentes teóricos; de esta operación analítica surgió la categoría central Innovación y Prácticas Curriculares Inclusivas, junto con categorías conductoras relacionadas con el proceso de enseñanza curricular, la práctica educativa curricular, las debilidades y limitaciones, la tecnología e innovación, los elementos novedosos del desarrollo curricular, los conocimientos para propuestas innovadoras, los recursos didácticos específicos, la enseñanza justa y comprensible, la formación en herramientas tecnológicas y las experiencias de adaptación curricular. Esta organización categorial fue la base utilizada para presentar los hallazgos de la tesis.

Con los resultados del diagnóstico y de la codificación se diseñó el Plan de Acción. Su ejecución incorporó formación conceptual sobre DUA y PIAR, espacios de co-diseño docente, implementación de acciones pedagógicas, observación entre pares, elaboración de fichas, diarios de campo, registros de trabajo estudiantil y sistematización de experiencias; durante la intervención se documentaron las modificaciones introducidas en las prácticas y los productos generados, de manera que el seguimiento quedara vinculado con las necesidades que se habían identificado en la fase diagnóstica.

Para registrar el desarrollo del Plan de Acción, se utilizó el sistema de seguimiento y evaluación formulado en la tesis. En este se relacionaron los objetivos específicos con indicadores de proceso y resultado, metas, evidencias e instrumentos de verificación. La **Tabla 1** conserva esta matriz de seguimiento utilizada para organizar la comprobación de las acciones implementadas.

Tabla 1. Sistema de seguimiento y evaluación

Objetivo Específico	Indicador de Proceso	Indicador de Resultado	Instrumento de Verificación
1. Profundizar comprensión conceptual.	80% de docentes asiste a talleres. Se completan 4 talleres.	Los docentes elaboran un análisis de caso aplicando DUA. Reducen la percepción del PIAR como “trámite burocrático”.	Listas de asistencia. Análisis de casos producidos. Encuesta de percepción pre-post.
2. Dotar de herramientas prácticas.	Se conforman al menos 3 CdC funcionales. Se realizan 2 observaciones entre pares por docente.	Cada CdC produce un mínimo de 5 fichas pedagógicas validadas. 70% de los docentes reporta mayor seguridad para diseñar ajustes.	Actas de sesiones de CdC. Portafolio de fichas diseñadas. Encuesta de autopercepción de competencia.
3. Fomentar co-diseño y colaboración.	100% de los docentes participa en al menos una CdC. Se realizan 2 encuentros de socialización.	Surgen propuestas de trabajo colaborativo espontáneas entre docentes. Se comparten recursos de forma informal.	Registro de participación. Observación y diarios de campo. Entrevistas a docentes.

Objetivo Específico	Indicador de Proceso	Indicador de Resultado	Instrumento de Verificación
4. Implementar y documentar acciones.	90% de los docentes implementa al menos 2 acciones co-diseñadas.	Evidencias de participación y progreso en los estudiantes con NEE objetivo. Relatos de experiencia documentados.	Diarios de campo docentes. Evidencias de trabajo estudiantil. Archivo de relatos de experiencia.
5. Sistematizar proceso y resultados.	Se recopila el 100% de los materiales generados.	Banco de recursos digital publicado y accesible. Se redacta un documento de sistematización.	Banco de recursos en línea. Documento de sistematización final.

Nota. Elaboración propia (2026).

En la fase de valoración institucional participaron 25 actores vinculados con las instituciones: 15 docentes, 3 rectores, antes de consolidar las interpretaciones. La ***Tabla 2*** conserva los procedimientos de validez y fiabilidad empleados durante el tratamiento de los datos.

Tabla 2. Estrategias de credibilidad: validez y fiabilidad de la investigación

Estrategia	Tipo	Selección
Validez	Interna: categorías conceptuales poseen la misma significación y son compartidas por otros	Estrategia de corroboración: aplicación de rejilla de valoración en juicio de inter-pares al instrumento de guion de entrevista semiestructurada para evaluar los conceptos definidores y sensibilizadores.
Validez	Externa: comparabilidad de datos recabados	Estrategia de comparabilidad: aplicación de otros instrumentos para comparar los datos recabados en estos con los datos recabados en la entrevista semiestructurada. Se aplicará diario de campo.

Estrategia	Tipo	Selección
Fiabilidad	Interna: congruencia y coincidencia de los datos	Estrategia de participación: legitimación de los datos tratados, tras los procesos de codificación, con los participantes entrevistados. Estrategia de participación: legitimación de confianza y empatía en las acciones ejecutadas y en las decisiones tomadas a lo largo de los cambios.
Fiabilidad	Externa: repetición que permite replicar los datos	Estrategia de replicabilidad: uso de grabación de audio para repetición posible de los datos grabados en registro, lo que asegura su análisis.

Nota. Elaboración propia con datos tomados de Goetz y LeCompte (1998).

Durante la producción de información se aplicaron los principios de respeto a las personas, beneficencia y justicia. Antes de las entrevistas se obtuvo el consentimiento informado escrito y se comunicaron el propósito del estudio, las condiciones de participación, la duración estimada de 45 a 60 minutos, la posibilidad de grabación de audio y el derecho a retirarse sin consecuencias profesionales o institucionales. Para proteger la confidencialidad, las transcripciones y matrices se trabajaron con códigos alfanuméricos y se omitieron nombres u otros datos que permitieran identificar directamente a los participantes.

Por último, el desarrollo del estudio quedó condicionado por el carácter situado de la investigación-acción y por las condiciones propias de cada institución. La disponibilidad de tiempos, la estabilidad de los equipos docentes, la presencia de apoyos profesionales, el liderazgo directivo, la calidad de los registros y los niveles de participación incidieron en la ejecución y documentación de las acciones. Por esta razón, los resultados se analizaron dentro de las condiciones concretas en las que se implementó el Plan de Acción.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

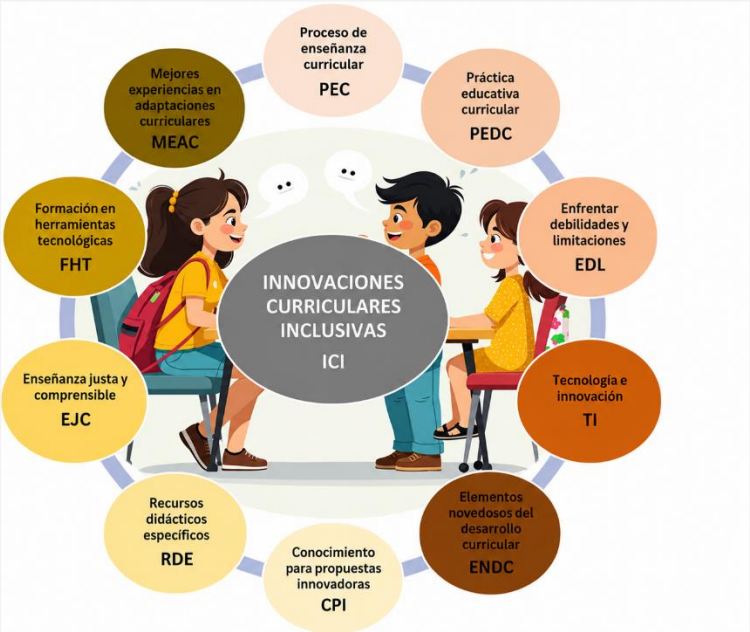
El análisis de las entrevistas semiestructuradas, los registros de observación participante, los diarios de campo y las evidencias generadas durante la investigación-acción permitió identificar que la innovación

curricular inclusiva constituyó el núcleo de los hallazgos; la codificación abierta, axial y selectiva organizó los testimonios alrededor de una categoría central denominada “Innovación y Prácticas Curriculares Inclusivas”, relacionada con diez categorías conductoras: proceso de enseñanza curricular, práctica educativa curricular, enfrentar debilidades y limitaciones, tecnología e innovación, elementos novedosos del desarrollo curricular, conocimientos para propuestas innovadoras, recursos didácticos específicos, enseñanza justa y comprensible, formación en herramientas tecnológicas y mejores experiencias en adaptaciones curriculares; esta configuración mostró que las respuestas inclusivas observadas no dependían de una actuación única, sino de un conjunto de decisiones conectadas con la planeación, la mediación, los recursos, la evaluación, la participación y el reconocimiento de las necesidades presentes en el aula.

En primer lugar, los resultados permitieron observar que las docentes participantes contaban con conocimientos pedagógicos adquiridos a partir de su práctica cotidiana en el aula, a lo largo de su experiencia, habían desarrollado distintas maneras de responder a las necesidades de los estudiantes, especialmente cuando se presentaban dificultades relacionadas con la comprensión, la atención, la interacción o los diferentes ritmos de aprendizaje; estas acciones se reflejaban en la modificación de las actividades, la reorganización de los tiempos, la búsqueda de otras formas de explicar los contenidos y la selección de materiales acordes con las características de cada situación.

Asimismo, las docentes recurrían a recursos visuales y materiales manipulables cuando consideraban que podían facilitar la comprensión de los estudiantes, de igual manera, adaptaban el acompañamiento según las dificultades que se presentaban durante el desarrollo de las actividades; por esta razón, la información obtenida evidenció que no existía una carencia de conocimientos para responder a la diversidad presente en el aula, más bien, se identificaron diferencias en la manera como las docentes expresaban, registraban y sustentaban las decisiones pedagógicas que tomaban durante su práctica; una parte de las acciones inclusivas estaba integrada a la práctica cotidiana, aunque su relación con referentes como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), la flexibilización curricular y las barreras para el aprendizaje y la participación no siempre aparecía claramente sistematizada.

Figura 3. Configuración categorial de las innovaciones curriculares inclusivas



Nota. A partir de la codificación cualitativa realizada en ATLAS.ti. La figura integra la categoría central y las categorías conductoras emergentes del análisis.

A partir de esta organización categorial, la innovación curricular inclusiva se interpretó como una expresión del saber pedagógico en acción. La relación entre categorías mostró que la adaptación de una estrategia podía estar vinculada simultáneamente con la identificación de una dificultad, la selección de un recurso, una forma alternativa de participación, una modificación de la evaluación y una decisión posterior de seguimiento, la categoría central permitió, por ello, representar la interdependencia entre componentes que en la práctica docente no operaban de forma separada; además la **Figura 3** sintetiza esta estructura empírica y sitúa alrededor de la innovación curricular inclusiva las categorías que emergieron de los testimonios y de la contrastación de los registros producidos en las tres instituciones educativas.

Hallazgos de la fase diagnóstica

En primer lugar, durante la fase diagnóstica se identificó que la flexibilidad curricular formaba parte de las decisiones que las docentes tomaban de manera habitual dentro del aula, principalmente cuando las actividades previamente planificadas no favorecían el nivel de participación o comprensión esperado; ante estas situaciones, se realizaban ajustes en los contenidos, las estrategias metodológicas, los recursos utilizados, las formas de explicar, la distribución del tiempo, los apoyos ofrecidos y las maneras en que

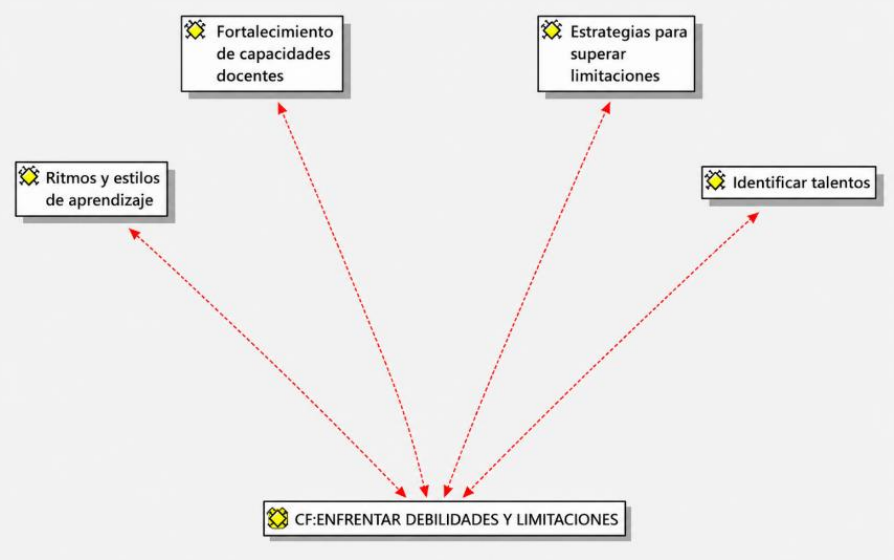
el alumnado podía participar, tales modificaciones buscaban mantener la intención formativa de la actividad, pero adecuando las condiciones de enseñanza según las situaciones que se presentaban durante la clase; de esta manera, la adaptación curricular se manifestó como una práctica vinculada con la observación directa de las necesidades educativas que surgían en el desarrollo de las experiencias escolares, más allá de su consideración como un requerimiento establecido dentro de la planificación institucional.

Por otra parte, la categoría Práctica Educativa Curricular permitió reunir experiencias asociadas con la inclusión, la participación estudiantil, la atención a las diferencias individuales y la incorporación de distintas estrategias pedagógicas; en los registros se observó que las oportunidades de participación se ampliaban cuando las docentes utilizaban actividades lúdicas, promovían la colaboración entre compañeros, incorporaban materiales ajustados a distintas necesidades, modificaban sus explicaciones o proponían tareas que podían desarrollarse de diferentes maneras; en este sentido, la participación adquiría mayor presencia cuando el alumnado encontraba diversas posibilidades para comprender los contenidos y expresar lo aprendido, sin depender de una sola forma de trabajo; a su vez, los testimonios señalaron que estas decisiones estaban relacionadas con el conocimiento construido por las docentes acerca de las características de sus estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, sus formas de comunicarse y las dificultades que manifestaban durante las actividades propuestas.

De igual manera, la categoría Enfrentar Debilidades y Limitaciones permitió establecer que muchas de las decisiones pedagógicas surgían a partir de la identificación de capacidades, dificultades y necesidades de apoyo presentes en el alumnado; cuando se evidenciaban problemas de comprensión, periodos reducidos de atención, dificultades para relacionarse con otros estudiantes o inseguridad durante la realización de alguna tarea, las docentes recurrían a la creación de ambientes de confianza, el trabajo cooperativo, la tutoría entre compañeros, el reconocimiento positivo de los avances y la modificación de las estrategias de enseñanza; al mismo tiempo, los registros evidenciaron que la continuidad de estas acciones inclusivas no dependía exclusivamente de las decisiones individuales de cada docente, puesto que también intervenían factores relacionados con el acompañamiento profesional, la disponibilidad de tiempo dentro de la institución, la coordinación entre los diferentes actores

educativos y la existencia de espacios destinados a revisar de manera conjunta las decisiones pedagógicas implementadas (**Figura 4**).

Figura 4. Relaciones emergentes en la categoría enfrentar debilidades y limitaciones



Nota. Elaboración propia a partir del análisis realizado en ATLAS.ti versión 8 (2026).

En cuanto al uso de la tecnología, los resultados permitieron reconocer dos situaciones presentes en las prácticas docentes, por un lado, se empleaban videos, canciones, juegos interactivos, aplicaciones y distintos recursos audiovisuales con el propósito de presentar los contenidos de maneras variadas y favorecer una mayor participación de los estudiantes; por otro lado, las docentes manifestaron algunas dificultades relacionadas con la falta de formación específica y con las condiciones de infraestructura disponibles en las instituciones, aspectos que limitaban la incorporación frecuente de estas herramientas; de esta manera, la información obtenida mostró que los recursos tecnológicos adquirían sentido dentro del proceso educativo cuando eran seleccionados de acuerdo con una necesidad concreta y se articulaban con las estrategias de enseñanza, por esta razón, el simple uso de dispositivos, aplicaciones o materiales digitales no representaba, por sí solo, una transformación de las prácticas curriculares.

Asimismo, el análisis de las categorías Recursos Didácticos Específicos y Enseñanza Justa y Comprensible permitió observar que la atención a la diversidad se expresaba mediante la adaptación de los apoyos utilizados durante las clases, entre los recursos mencionados se encontraron materiales manipulables, apoyos visuales, pictogramas, herramientas interactivas y otros medios destinados a

facilitar diferentes maneras de comprender y acceder a los contenidos; a su vez, las prácticas de enseñanza estuvieron relacionadas con el empleo de un lenguaje claro, la disposición para explicar nuevamente los temas, la paciencia durante el acompañamiento, la flexibilización de la evaluación y la adaptación de determinadas actividades; en este sentido, los resultados mostraron que las prácticas inclusivas se fortalecían cuando se mantenían los propósitos de aprendizaje, pero se modificaban los recursos, los tiempos, las explicaciones y las formas de participación de acuerdo con las necesidades y características de cada estudiante.

Por último, el diagnóstico permitió reconocer tres necesidades relacionadas con el desarrollo de prácticas curriculares inclusivas de manera más organizada y permanente. En primer lugar, se identificó que, en algunas situaciones, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) eran comprendidos principalmente desde su aplicación instrumental, sin que siempre existiera una articulación amplia con la planeación pedagógica; en segundo lugar, se evidenció una disponibilidad limitada de materiales y recursos didácticos adaptados para responder a las diferentes características presentes en el aula; en tercer lugar, se observaron algunas prácticas de planeación curricular que continuaban organizándose a partir de actividades similares para todo el grupo, lo que reducía las posibilidades de responder a distintos ritmos y formas de aprendizaje; estas situaciones permitieron reconocer los aspectos que posteriormente orientaron la organización del Plan de Acción, especialmente en lo relacionado con el fortalecimiento conceptual, el diseño conjunto de estrategias, el registro de las experiencias pedagógicas, la reflexión entre docentes y la organización sistemática de las prácticas desarrolladas.

Transformaciones observadas durante la implementación del Plan de Acción

En primer lugar, la puesta en marcha del Plan de Acción se llevó a cabo en las tres instituciones educativas priorizadas, tomando como población de referencia a 15 docentes, el proceso se organizó mediante una dinámica de investigación-acción que integró momentos de formación, diseño colaborativo, aplicación en el aula, observación y reflexión sobre la práctica. A medida que avanzaron estas actividades, los registros elaborados permitieron identificar transformaciones en la manera en que se documentaban y revisaban las decisiones pedagógicas; en este proceso, la formación relacionada con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR) dejó

de tratarse únicamente desde contenidos conceptuales y comenzó a relacionarse con la planeación de secuencias didácticas, la adaptación de recursos, la definición de ajustes razonables y la recopilación de evidencias derivadas del trabajo realizado en el aula.

Posteriormente, durante los diferentes ciclos de acción, las fichas pedagógicas, las observaciones realizadas entre pares, los diarios de campo y las producciones de los estudiantes facilitaron la comparación entre aquello que había sido planeado y lo que realmente sucedía durante las clases. Gracias a estos registros, las docentes dispusieron de información que les permitió revisar si las actividades respondían a las necesidades identificadas, reconocer dificultades durante su aplicación y realizar modificaciones en los materiales o en las formas de desarrollar las actividades; asimismo, las decisiones pedagógicas comenzaron a quedar acompañadas por registros concretos que podían ser revisados posteriormente, comparados con otras experiencias y analizados durante los espacios de intercambio docente.

Por otra parte, el trabajo de co-diseño favoreció la circulación de estrategias y experiencias entre las docentes participantes. Algunas propuestas que inicialmente habían sido elaboradas y aplicadas por una docente pudieron ser conocidas, revisadas y adaptadas por otras integrantes del equipo; en este sentido, las fichas de trabajo, los relatos de experiencia, los registros de observación y los recursos compartidos facilitaron el intercambio de alternativas pedagógicas que podían retomarse en diferentes situaciones escolares; de esta manera, la sistematización permitió conservar parte de lo aprendido durante la experiencia y convertirlo en información disponible para el trabajo institucional, teniendo presente que cada estrategia debía modificarse de acuerdo con las características particulares de los estudiantes y las condiciones presentes en cada contexto educativo.

De igual forma, el PIAR comenzó a integrarse con mayor frecuencia a la planeación pedagógica cuando la información obtenida sobre cada estudiante se relacionó con decisiones vinculadas con las actividades, los materiales, los tiempos de trabajo, las formas de evaluación y las posibilidades de participación; los registros elaborados durante la intervención permitieron establecer relaciones entre el PIAR, los ajustes razonables, las adaptaciones curriculares, las actividades didácticas y las acciones de acompañamiento desarrolladas desde la institución; así, este instrumento adquirió un sentido más cercano a la práctica cotidiana, ya que la información registrada sobre el estudiante se utilizó para

orientar la preparación de las situaciones de aprendizaje y para revisar posteriormente los resultados de las decisiones tomadas.

A medida que avanzó la intervención, los cambios registrados fueron más allá del uso de nuevos conceptos o de la incorporación de materiales diferentes, el Plan de Acción incidió en la manera en que las docentes explicaban, registraban y compartían las decisiones relacionadas con su práctica pedagógica. También se observó una mayor producción de evidencias sobre las modificaciones curriculares realizadas y una presencia más constante del intercambio de experiencias entre pares; la experiencia previa de las docentes continuó orientando buena parte de sus decisiones; sin embargo, comenzó a estar acompañada por procesos de registro, análisis y revisión que facilitaron la identificación de los cambios realizados, las razones que sustentaban dichas modificaciones y las evidencias obtenidas durante su aplicación en el aula.

Valoración institucional del Plan de Acción

La valoración institucional incorporó a 25 actores vinculados con las instituciones educativas y permitió examinar el nivel de participación en el seguimiento, la pertinencia de las acciones, la ejecución, la coherencia con prioridades institucionales, los resultados observados y las posibilidades de continuidad. La distribución del involucramiento mostró 14 participantes con nivel alto, equivalentes al 56 %; 10 con nivel medio, correspondientes al 40 %; y un participante con nivel bajo, equivalente al 4 %. Esta composición indica que la valoración estuvo sustentada principalmente en percepciones de actores que mantuvieron una relación directa o intermedia con el desarrollo y seguimiento de la propuesta.

La **Figura 5** permite apreciar el predominio de los niveles alto y medio de participación. Esta distribución es relevante para interpretar las respuestas posteriores, porque muestra que la apreciación del Plan no procedió mayoritariamente de actores alejados de la intervención. El grupo con participación alta concentró más de la mitad de las respuestas y el nivel bajo tuvo una presencia mínima, lo que sitúa la lectura de pertinencia y continuidad dentro de una experiencia institucional con distintos grados de cercanía, pero con predominio de participantes vinculados al seguimiento.

Figura 5. Participación en el seguimiento del Plan de Acción

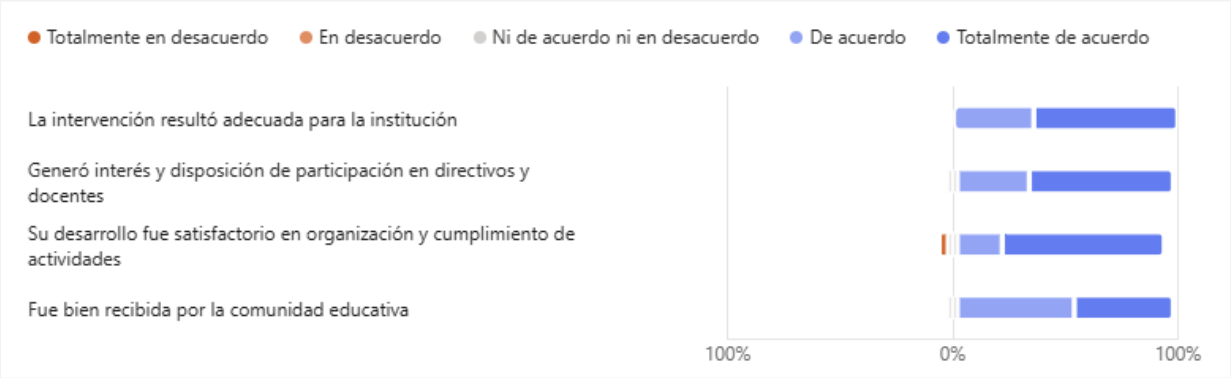


Nota. Alta participación: 14 participantes (56 %); participación media: 10 (40 %); participación baja: 1 (4 %).

En este sentido, la valoración general evidenció una percepción favorable frente a la pertinencia de la intervención en las instituciones, así como al interés y la disposición de los participantes para vincularse a las actividades propuestas; de igual manera, se observaron apreciaciones positivas relacionadas con la organización de las acciones y la manera en que estas fueron recibidas por la comunidad educativa. La mayoría de las respuestas se ubicó en las categorías de acuerdo y totalmente de acuerdo, aunque se presentaron algunas diferencias entre los distintos aspectos evaluados; en particular, los enunciados relacionados con la organización y el cumplimiento registraron variaciones en las respuestas, mientras que la percepción sobre la recepción de las actividades por parte de la comunidad educativa mostró niveles de acuerdo menos uniformes, de esta manera, aunque predominó una valoración positiva, también se identificaron diferencias en la forma en que los participantes vivieron el desarrollo de la intervención.

Por otra parte, la **Figura 6** muestra la distribución de estas respuestas y permite observar con mayor claridad las diferencias entre la aceptación general de la intervención y la experiencia particular de los participantes; los resultados reflejan que las actividades se consideraron pertinentes para las instituciones y despertaron interés entre quienes participaron. No obstante, los aspectos relacionados con la organización, el cumplimiento de lo programado y la recepción de las acciones presentaron una mayor diversidad en las valoraciones; en consecuencia, los resultados no se limitan a mostrar una percepción favorable de la intervención, sino que también permiten reconocer aspectos vinculados con la coordinación, el seguimiento y la continuidad de las actividades dentro de las instituciones educativas.

Figura 6. Valoración global del Plan de Acción de formación inclusiva



Nota. La figura presenta la distribución de los niveles de acuerdo respecto de la adecuación institucional, el interés y la disposición para participar, la organización y cumplimiento de las actividades y la recepción por parte de la comunidad educativa.

En cuanto a la pertinencia, las respuestas no mostraron oposición frente al ajuste de las actividades al contexto escolar, la respuesta a necesidades de inclusión ni la alineación con prioridades institucionales e innovación curricular. En la ejecución apareció una mayor variación respecto de los apoyos institucionales, los tiempos, la coordinación, los recursos y la carga de trabajo, los resultados muestran que la aceptación del Plan y su utilidad percibida no eliminan las condiciones organizativas que intervienen en su continuidad; en este sentido, la permanencia de las prácticas desarrolladas depende de que existan condiciones institucionales que faciliten su continuidad en el tiempo; para ello, resulta necesario disponer de espacios de acompañamiento, momentos destinados al trabajo conjunto, recursos suficientes y mecanismos de seguimiento que permitan incorporar los aprendizajes alcanzados dentro de las actividades habituales de la institución, estas condiciones favorecen que las acciones realizadas no permanezcan aisladas, sino que puedan relacionarse con los procesos pedagógicos y organizativos que se desarrollan de manera cotidiana.

De igual manera, los participantes manifestaron una percepción positiva frente a la posibilidad de dar continuidad a las acciones propuestas, a partir de sus valoraciones, se identificaron oportunidades para incorporar los aprendizajes derivados del Plan en procesos internos relacionados con la planeación, la formación y el seguimiento de las actividades; aunque esta disposición todavía no representa una incorporación permanente dentro de la estructura institucional, evidencia interés por mantener iniciativas vinculadas con la formación docente, el diseño colaborativo y la revisión de las prácticas

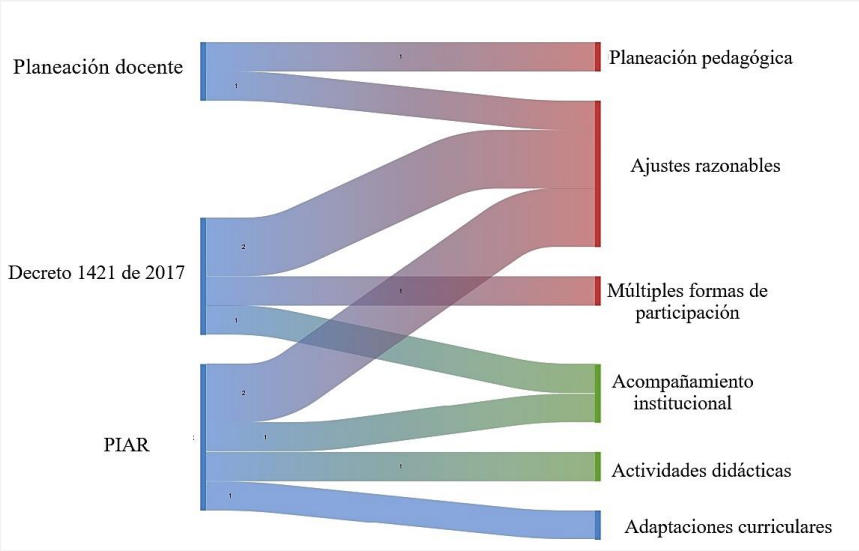
desarrolladas; asimismo, las opiniones recogidas permitieron distinguir entre los resultados obtenidos en el ámbito pedagógico y las condiciones necesarias para conservarlos en el tiempo, dado que la aceptación y pertinencia de una estrategia requieren estar acompañadas de recursos, organización y mecanismos institucionales que permitan su continuidad una vez finalizada el periodo de intervención.

Articulación del PIAR, la planeación y las mediaciones didácticas

El análisis de redes semánticas mostró que el PIAR ocupó una posición de conexión entre referentes normativos y decisiones pedagógicas. La red vinculó el instrumento con la planeación docente, los ajustes razonables, las adaptaciones curriculares, las actividades didácticas, las múltiples formas de participación y el acompañamiento institucional. La relación más intensa se presentó entre PIAR y ajustes razonables, mientras que las demás conexiones mostraron que la respuesta inclusiva se organizaba mediante una secuencia en la que la valoración del estudiante, la planeación y la mediación se traducían en modificaciones concretas de la experiencia educativa.

A partir de estas relaciones, la **Figura 7** permite observar que el PIAR no aparece aislado de la práctica curricular. Su conexión con actividades didácticas y adaptaciones curriculares indica que la información consignada adquiere sentido cuando orienta decisiones de aula; de manera semejante, la vinculación con acompañamiento institucional muestra que la aplicación de ajustes no depende únicamente de la actuación individual del docente. La red también relaciona el Decreto 1421 de 2017 con ajustes razonables y múltiples formas de participación, lo que sitúa la normativa dentro de un circuito pedagógico y organizativo.

Figura 7. Articulación del PIAR con categorías pedagógicas

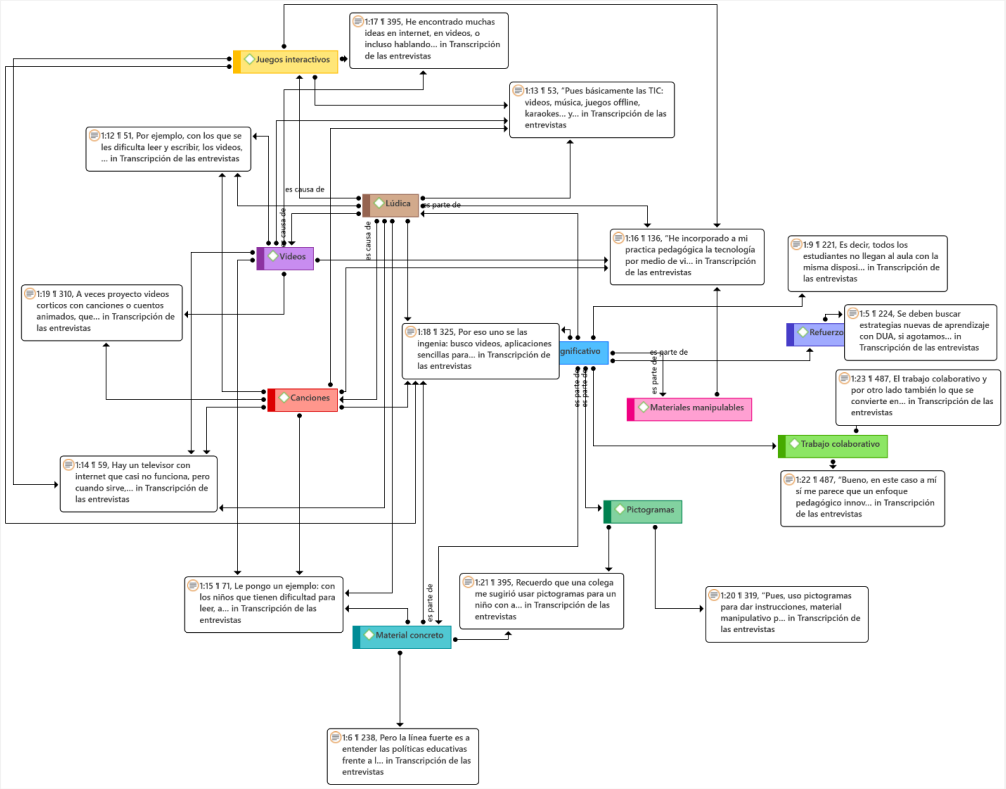


Nota. Elaboración propia mediante ATLAS.ti (2026). El diagrama de Sankey representa los flujos de relación entre planeación docente, Decreto 1421 de 2017, PIAR y categorías asociadas a planeación pedagógica, ajustes razonables, múltiples formas de participación, acompañamiento institucional, actividades didácticas y adaptaciones curriculares.

Asimismo, la red semántica construida a partir de entrevistas y diarios de campo relacionó los cambios de la práctica con actividades lúdicas, videos, canciones, juegos interactivos, material concreto, elementos manipulables, pictogramas, trabajo colaborativo y refuerzo positivo. Los recursos aparecieron ligados a situaciones concretas: dificultades de comprensión, necesidad de motivación, búsqueda de otras formas de participación o requerimientos de apoyos más accesibles. La innovación curricular inclusiva se expresó, en estos casos, en la capacidad de reorganizar la enseñanza a partir de una necesidad identificada y no en la acumulación de materiales o herramientas.

La **Figura 8** conserva los vínculos entre categorías y fragmentos de los testimonios, lo que permite observar cómo una necesidad pedagógica se conecta con una decisión de mediación. Los nodos asociados con videos, canciones, material concreto, pictogramas, refuerzo positivo y trabajo colaborativo muestran que los recursos se integraron a las experiencias relatadas por las docentes según las características del estudiante y la situación de aula. La densidad de relaciones permite reconocer que la respuesta inclusiva se construyó mediante combinaciones de recursos, ajustes y formas de acompañamiento, en lugar de depender de una estrategia única.

Figura 8. Inclusión y reorganización de la práctica docente



Nota. Elaboración propia a partir de la red semántica generada en ATLAS.ti con base en la codificación de entrevistas a docentes sobre saber pedagógico e innovación curricular inclusiva en educación básica primaria del Tolima (2026).

DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos obtenidos, la incidencia del Plan de Acción puede comprenderse como un proceso orientado al fortalecimiento de las prácticas docentes, en el que se hizo más evidente la relación entre la experiencia acumulada, la reflexión pedagógica y la toma de decisiones curriculares, la intervención no significó la aparición de una capacidad docente inexistente para responder a las particularidades del alumnado, dado que el diagnóstico inicial ya había mostrado estrategias desarrolladas desde la experiencia cotidiana; la transformación se manifestó, principalmente, en la posibilidad de identificar dichas respuestas, registrarlas de manera organizada, analizarlas junto con otros docentes y relacionarlas con referentes como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR), los ajustes razonables y la flexibilización curricular; estos resultados guardan relación con lo planteado por Tardif (2004), quien reconoce que el saber docente se conforma mediante conocimientos procedentes de distintas fuentes, entre ellas la experiencia profesional, en el contexto estudiado, dicho planteamiento adquirió una expresión particular al

observarse que el conocimiento construido en la práctica adquiría mayor posibilidad de intercambio cuando era documentado, discutido y transformado en objeto de reflexión colectiva.

De forma complementaria, los hallazgos coinciden con López (2023) en reconocer que el saber pedagógico comprende dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que intervienen en las decisiones adoptadas durante la enseñanza. En las instituciones estudiadas, estas dimensiones se hicieron visibles cuando las docentes interpretaron situaciones concretas del aula, seleccionaron apoyos, modificaron actividades y ajustaron las formas de acompañamiento de acuerdo con las características del alumnado. Sin embargo, mientras el antecedente examina el saber pedagógico desde dichas dimensiones, el presente estudio permitió observar su relación con procesos de documentación y sistematización de la experiencia. Así, una diferencia encontrada estuvo en el interés por analizar cómo los conocimientos construidos durante la práctica podían registrarse, compartirse y utilizarse posteriormente para orientar nuevas decisiones curriculares.

Mientras dicho antecedente se orientó hacia la innovación curricular comunitaria y el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media, la presente investigación examinó el saber pedagógico docente y su articulación con prácticas curriculares inclusivas. Esta diferencia permitió centrar la atención en los ajustes efectuados sobre recursos, tiempos, mediaciones, evaluación y formas de participación, junto con la incorporación del DUA y el PIAR a la planeación pedagógica. En este caso, la innovación curricular fue analizada desde las decisiones que las docentes documentaban, revisaban y ajustaban durante el desarrollo de las prácticas inclusivas.

Por otra parte, los resultados presentan coincidencias con Pérez (2024) respecto a la necesidad de fortalecer los procesos de formación permanente y garantizar recursos que favorezcan respuestas educativas relacionadas con la diversidad del alumnado, en las experiencias desarrolladas en el Tolima, la formación adquirió mayor relación con las dinámicas escolares cuando los contenidos asociados con el DUA y el PIAR se analizaron mediante situaciones concretas, características específicas de los estudiantes, actividades de aula y recursos efectivamente disponibles en cada institución; de esta manera, los referentes de educación inclusiva adquirieron sentido pedagógico al traducirse en decisiones relacionadas con las formas de presentar las tareas, organizar las mediaciones, valorar los aprendizajes y ampliar las posibilidades de participación; esta situación permite interpretar, igualmente,

uno de los aspectos identificados durante el diagnóstico, en el que se evidenció que algunos docentes poseían conocimientos parciales o fragmentados sobre estos referentes, aun cuando desarrollaban acciones que respondían a necesidades particulares de los estudiantes.

Del mismo modo, las experiencias de trabajo colaborativo desarrolladas durante el co-diseño presentan correspondencia con García (2021) y Gajardo (2022), quienes señalan la relevancia del diálogo pedagógico, las comunidades de aprendizaje y las redes profesionales en los procesos de transformación educativa; dentro de los resultados obtenidos, la colaboración adquirió mayor presencia cuando las interacciones entre docentes se tradujeron en materiales pedagógicos, acuerdos de trabajo, observaciones entre pares y experiencias registradas; el intercambio profesional superó así la conversación ocasional sobre las dificultades encontradas en el aula y comenzó a generar productos que podían ser examinados, modificados y utilizados nuevamente; a través de esta dinámica, determinadas respuestas que inicialmente dependían de la iniciativa particular de un docente comenzaron a circular entre colegas y a incorporarse como recursos disponibles para otros escenarios de enseñanza dentro de las instituciones participantes.

Asimismo, la flexibilidad curricular evidenciada durante la intervención mantiene relación con los planteamientos de Sánchez-Ávila (2023), particularmente en lo referente a la necesidad de adaptar las condiciones curriculares a las características y formas de participación del alumnado. Los cambios realizados en los tiempos destinados a las actividades, los materiales utilizados, las mediaciones pedagógicas, las formas de participación y los procedimientos de evaluación mostraron que la educación inclusiva no implicó necesariamente establecer un currículo diferenciado para los estudiantes con necesidades educativas especiales; por el contrario, las experiencias analizadas mostraron una reorganización de las condiciones mediante las cuales cada estudiante podía acceder a las actividades, participar en ellas y demostrar sus aprendizajes, sin perder de vista los propósitos previstos en la planificación curricular, bajo esta dinámica, el PIAR adquirió una presencia distinta cuando comenzó a relacionarse directamente con las decisiones cotidianas de planificación y dejó de percibirse exclusivamente como un requerimiento documental separado de la enseñanza.

De forma complementaria, los hallazgos presentan una relación con lo expuesto por López (2023), quien abordó el saber pedagógico desde dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales. En

las instituciones estudiadas, estas dimensiones se manifestaron en la capacidad de las docentes para interpretar situaciones concretas del aula, seleccionar apoyos, modificar actividades y ajustar las formas de acompañamiento según las características del alumnado; sin embargo, el presente estudio incorporó un elemento adicional: parte de ese conocimiento permanecía ligado a la experiencia individual mientras no existieran mecanismos para registrarlo, compartirlo y revisarlo colectivamente; de este modo, el fortalecimiento del saber pedagógico estuvo asociado tanto con los conocimientos empleados durante la enseñanza como con su sistematización y posterior utilización en nuevas decisiones curriculares.

A su vez, estos resultados coinciden con los antecedentes de Ramírez (2023), Daza (2023), Betancur (2022) y García (2021), en los que se reconoce la importancia de la experiencia docente, la reflexión sobre la práctica y el trabajo colaborativo dentro de los procesos de transformación educativa, en el presente estudio, dicha relación se hizo visible cuando las experiencias acumuladas por las docentes comenzaron a ser examinadas mediante observaciones entre pares, fichas pedagógicas, diarios de campo y espacios de co-diseño. La diferencia radica en que los hallazgos obtenidos permitieron precisar que la experiencia y la colaboración adquirían una función distinta cuando dejaban registros susceptibles de ser contrastados y reutilizados; por tanto, la reflexión sobre la práctica no quedó circunscrita al intercambio de apreciaciones, sino que se vinculó con evidencias concretas utilizadas para revisar y ajustar las decisiones adoptadas en el aula.

En esa misma línea, la experiencia desarrollada en las instituciones rurales del Tolima guarda puntos de encuentro con Daza (2023) en cuanto a la innovación curricular situada en contextos escolares rurales, aunque el énfasis de ambas aproximaciones es diferente; mientras el antecedente se orientó hacia la innovación curricular comunitaria y el desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media, el presente estudio centró su atención en el saber pedagógico docente y en su articulación con prácticas curriculares inclusivas, esta diferencia permitió identificar que, dentro de los escenarios analizados, la innovación también se expresaba mediante ajustes en los recursos, los tiempos, las mediaciones, la evaluación y las formas de participación, acompañados por una vinculación más directa del DUA y el PIAR con la planeación pedagógica, en consecuencia, los resultados amplían

la discusión hacia los procesos mediante los cuales las decisiones inclusivas pueden documentarse, revisarse y mantenerse dentro de la dinámica institucional.

En el ámbito institucional, los resultados de la valoración permitieron diferenciar la aceptación pedagógica del Plan de Acción de las condiciones necesarias para mantener sus prácticas en el tiempo. Aunque los docentes manifestaron una valoración favorable de las actividades desarrolladas, permanecieron diferencias relacionadas con la disponibilidad de tiempo, los recursos pedagógicos, los mecanismos de coordinación, la carga laboral y el respaldo institucional; en consecuencia, la permanencia de las prácticas de innovación curricular inclusiva mostró relación con la existencia de espacios institucionales destinados al análisis pedagógico, al intercambio entre profesionales y a la elaboración conjunta de propuestas; las experiencias examinadas indicaron, además, que las respuestas educativas frente a la diversidad adquirían mayor continuidad cuando las responsabilidades eran compartidas entre docentes, directivos, orientadores y otros actores vinculados al proceso educativo, en lugar de depender exclusivamente de las decisiones particulares tomadas por cada profesor dentro del aula.

En este sentido, la participación de distintos actores permitió reconocer que la inclusión educativa se configuró mediante decisiones pedagógicas e institucionales interdependientes; las modificaciones realizadas por los docentes requerían condiciones organizativas que facilitaran su aplicación, seguimiento y revisión, mientras que las orientaciones institucionales adquirían mayor sentido cuando podían concretarse en prácticas verificables dentro del aula; esta relación permitió observar que la innovación curricular no se produjo únicamente mediante la incorporación de lineamientos o instrumentos, sino por medio de procesos en los que las orientaciones institucionales fueron reinterpretadas a partir de las necesidades encontradas durante la práctica educativa.

De igual manera, el seguimiento de las experiencias permitió identificar que la documentación desempeñó una función relevante dentro del proceso de transformación de las prácticas, además el registro de actividades, ajustes realizados, reacciones de los estudiantes y resultados observados proporcionó elementos para comparar decisiones y reconocer cambios producidos durante la implementación; la sistematización no se limitó a conservar evidencias del trabajo realizado, sino que favoreció la recuperación del conocimiento construido por los docentes durante la experiencia; de este

modo, aquello que inicialmente podía permanecer como una respuesta circunstancial frente a una situación específica comenzó a convertirse en un referente disponible para orientar futuras decisiones pedagógicas.

En relación con el aporte generado por la investigación, la secuencia conformada por diagnóstico, reflexión, co-diseño, implementación, seguimiento y sistematización permitió organizar una ruta de intervención sustentada en el saber pedagógico construido por los docentes, cada uno de estos momentos mantuvo una relación con el anterior: el diagnóstico permitió reconocer prácticas existentes y necesidades de formación; la reflexión facilitó su análisis; el co-diseño promovió la construcción colectiva de alternativas; la implementación permitió observar su funcionamiento en situaciones reales; el seguimiento aportó evidencias sobre los cambios introducidos; y la sistematización favoreció la recuperación y organización de los aprendizajes derivados del proceso; esta secuencia proporcionó posteriormente los componentes para la estructuración del PAF-SPII, en el cual la experiencia docente se mantuvo como punto de partida y se articuló con procedimientos destinados a registrar, contrastar y proyectar dicho conocimiento hacia nuevas decisiones curriculares.

La relación entre los distintos resultados permitió reconocer la innovación curricular inclusiva como un proceso continuo de reorganización de la enseñanza, vinculado con la reflexión profesional, el trabajo entre docentes, la flexibilización de las prácticas y el uso de evidencias obtenidas directamente en los escenarios educativos; los cambios identificados no se concentraron en la incorporación aislada de técnicas o instrumentos, sino en la manera en que los docentes comenzaron a interpretar sus propias experiencias, compartirlas con otros profesionales y utilizarlas para reajustar las decisiones relacionadas con la planificación, la mediación, la participación y la evaluación; en las instituciones estudiadas, esta dinámica estuvo condicionada por las características particulares de cada contexto escolar y por las posibilidades organizativas existentes para mantener espacios de intercambio, seguimiento y construcción colectiva.

CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos permiten establecer que la incidencia del Plan de Acción para el Fortalecimiento del Saber Pedagógico orientado a la Innovación Curricular Inclusiva se expresó, principalmente, en la transformación de experiencias docentes ya consolidadas en conocimientos

pedagógicos más visibles, organizados y disponibles para el análisis compartido; la intervención reconoció que el profesorado disponía de saberes construidos a partir de su experiencia cotidiana frente a la diversidad presente en las aulas; dichos saberes adquirieron mayor consistencia cuando las decisiones relacionadas con las actividades, los recursos, las temporalidades, las mediaciones, la evaluación y las formas de participación fueron registradas, revisadas y vinculadas con principios de educación inclusiva; de esta manera, las respuestas pedagógicas dejaron de permanecer exclusivamente en el plano inmediato de la práctica y comenzaron a formar parte de procesos documentados que facilitaron su seguimiento, análisis y posterior reformulación.

En cuanto al diagnóstico inicial, la información recopilada mostró que las docentes ya efectuaban modificaciones curriculares y didácticas orientadas a atender diferentes ritmos de aprendizaje, dificultades en la comprensión, necesidades de acompañamiento y diversas maneras de integrarse a las actividades escolares; no obstante, también se observaron variaciones en la manera de justificar, registrar y sistematizar tales decisiones. A ello se sumó una apropiación parcial del Diseño Universal para el Aprendizaje y del Plan Individual de Ajustes Razonables en algunos momentos de la práctica pedagógica; asimismo, se identificaron limitaciones relacionadas con la disponibilidad de materiales adaptados y con la continuidad ocasional de planeaciones curriculares concebidas desde criterios uniformes; estas condiciones evidenciaron que la formación requerida no debía desconocer los conocimientos ya existentes, sino favorecer su organización, fundamentación y correspondencia con las situaciones concretas que plantea la educación inclusiva.

Posteriormente, la puesta en marcha del plan permitió identificar un desplazamiento desde actuaciones desarrolladas principalmente de manera individual hacia dinámicas caracterizadas por el diseño conjunto, la observación entre colegas, la elaboración de fichas pedagógicas, la revisión de secuencias de enseñanza y la organización sistemática de evidencias; la formación relacionada con el DUA y el PIAR cobró mayor significado al vincularse con situaciones reales, materiales específicos y decisiones tomadas durante el desarrollo de las clases, a su vez, los diarios de campo, los portafolios, los registros de observación y las producciones del estudiantado permitieron establecer relaciones entre lo proyectado en la planeación y lo sucedido durante la ejecución de las actividades; esta dinámica favoreció la revisión posterior de las estrategias aplicadas y posibilitó que las experiencias desarrolladas

por una docente fueran compartidas, discutidas, reformuladas y adaptadas por otros integrantes de la comunidad educativa.

Asimismo, los resultados evidenciaron que el PIAR adquirió mayor utilidad pedagógica cuando dejó de asumirse como un instrumento independiente y comenzó a vincularse directamente con la planeación, los ajustes razonables, las actividades de enseñanza, las adaptaciones curriculares, la evaluación y las distintas posibilidades de participación; las relaciones identificadas mostraron que la información consignada en dicho instrumento alcanzaba sentido cuando las características y necesidades de cada estudiante se traducían en decisiones curriculares concretas y susceptibles de seguimiento; en consecuencia, su función estuvo asociada con la orientación de apoyos, mediaciones y modificaciones dentro de la dinámica habitual del currículo, lo que permitió disminuir el riesgo de reducirlo a un requisito administrativo sin aplicación efectiva dentro del aula.

De igual forma, el uso de recursos tecnológicos se presentó como un apoyo complementario dentro de los procesos de innovación curricular inclusiva, sin constituir por sí solo una evidencia de innovación, los videos, juegos interactivos, canciones, aplicaciones, pictogramas, materiales manipulativos y demás recursos empleados mostraron mayor pertinencia cuando se seleccionaron a partir de una necesidad pedagógica previamente reconocida, contribuyeron a facilitar la comprensión de los contenidos o ampliaron las oportunidades de participación del estudiantado; desde esta perspectiva, la innovación se relacionó menos con la incorporación de herramientas novedosas y más con la capacidad de reorganizar las estrategias de enseñanza según las barreras encontradas, las características de los estudiantes y los propósitos formativos establecidos.

Por otra parte, la valoración institucional reflejó una participación distribuida en un 56 % de nivel alto, un 40 % de nivel medio y un 4 % de nivel bajo, lo cual indicó que la apreciación del Plan de Acción procedió principalmente de actores con participación directa o intermedia en su implementación y seguimiento; las respuestas registraron percepciones favorables respecto a su pertinencia, interés, organización y posibilidades de continuidad, sin embargo, también aparecieron diferencias asociadas con la disponibilidad de apoyos institucionales, los tiempos asignados, los mecanismos de coordinación, los recursos existentes y la carga laboral del personal docente; por esta razón, la valoración positiva de la propuesta no representó, por sí misma, una garantía de permanencia, puesto que la continuidad de las

prácticas inclusivas requirió condiciones organizacionales capaces de mantener los espacios de colaboración, el seguimiento sistemático y la actualización periódica de los productos pedagógicos construidos.

A partir de la integración de los resultados, la innovación curricular inclusiva quedó configurada como una dinámica continua de reorganización de la enseñanza, en lugar de presentarse como una actividad puntual o independiente; su desarrollo estuvo relacionado con la identificación de las necesidades del contexto, el análisis de las experiencias docentes, la modificación de mediaciones pedagógicas, el intercambio profesional, el registro de evidencias y la revisión de las decisiones implementadas; la categoría central denominada Innovación y Prácticas Curriculares Inclusivas permitió articular estas relaciones y evidenció que el saber pedagógico amplía sus posibilidades de transformación cuando puede ser reconocido de manera consciente, compartido entre los actores institucionales y empleado como referencia para construir nuevas respuestas frente a las diferentes características y necesidades del estudiantado.

Limitaciones

En primer lugar, la investigación se llevó a cabo mediante una dinámica de investigación-acción situada, progresiva y vinculada con las particularidades de tres instituciones educativas oficiales del departamento del Tolima; desde esta perspectiva, los hallazgos estuvieron estrechamente relacionados con las condiciones institucionales, organizativas y socio–pedagógicas presentes en dichos escenarios; en consecuencia, su aplicación en otros establecimientos educativos requiere considerar las diferencias territoriales, las formas de organización escolar, los recursos disponibles, los sistemas de apoyo y las dinámicas que orientan el trabajo docente, dado que cada comunidad educativa presenta circunstancias propias que pueden modificar la manera en que se desarrollan las acciones de inclusión.

Asimismo, la valoración de los avances se sustentó principalmente en información cualitativa y en registros construidos durante el desarrollo de las actividades, entre los que se incluyeron diarios de campo, portafolios, fichas pedagógicas, grupos focales y encuestas; la información recopilada estuvo asociada al grado de participación de los actores educativos, a la regularidad con la que fueron elaborados los registros y a las circunstancias particulares en las que se aplicó cada instrumento; en este sentido, la interpretación de los hallazgos requirió considerar no solo las transformaciones

documentadas, sino también la continuidad, precisión y disponibilidad de las evidencias pedagógicas producidas durante las diferentes etapas del proceso.

Por último, la permanencia de las comunidades de co-diseño, el uso del banco digital de recursos y la continuidad de los mecanismos de seguimiento quedaron vinculados con la existencia de acuerdos institucionales, la asignación de responsables, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la estabilidad de las decisiones adoptadas por cada establecimiento; a estas condiciones se sumaron factores como la conectividad, las competencias para utilizar herramientas digitales, el acceso permanente a plataformas y la actualización de los materiales elaborados, además en instituciones con infraestructura tecnológica limitada, estas circunstancias pueden reducir la circulación y aprovechamiento de los recursos producidos; por esta razón, la continuidad del Plan de Acción depende de su incorporación progresiva a las prácticas de gestión escolar, a la planificación pedagógica y a los mecanismos institucionales destinados al seguimiento de la educación inclusiva.

Recomendaciones

En primer lugar, la permanencia del Plan de Acción demanda consolidar condiciones institucionales que favorezcan la continuidad del trabajo pedagógico compartido, para ello, resulta necesario establecer tiempos destinados a las comunidades de co-diseño, delimitar funciones para el seguimiento de las acciones y vincular estas dinámicas con los mecanismos de gestión escolar; la incorporación de dichos espacios a la organización habitual de la institución favorecería que la revisión de experiencias, el reconocimiento de dificultades, la valoración de estrategias y la documentación de decisiones curriculares se integren de manera regular al quehacer educativo, evitando que su desarrollo quede sujeto únicamente a iniciativas particulares.

Asimismo, se plantea la conveniencia de conservar un mecanismo de seguimiento sustentado en evidencias relacionadas tanto con el desarrollo de las actividades como con los cambios obtenidos, los registros de participación, el estudio de casos, las encuestas de percepción, las actas derivadas del trabajo colectivo, los portafolios docentes, los diarios de campo, las fichas pedagógicas y las producciones elaboradas en el aula pueden constituirse en fuentes complementarias para reconocer transformaciones en las concepciones y actuaciones del profesorado; la revisión sistemática de esta información permitiría identificar las acciones que conservan su pertinencia, aquellas que necesitan

modificaciones y las condiciones institucionales que inciden en su permanencia o generan dificultades para su desarrollo.

Por otra parte, se considera necesario establecer mecanismos periódicos para examinar, seleccionar, reorganizar y actualizar el banco de recursos y las fichas pedagógicas construidas durante el proceso, cada material debería mantener correspondencia con los propósitos de aprendizaje, las necesidades previamente reconocidas, las particularidades del estudiantado y las modificaciones introducidas durante las actividades de enseñanza; en esta dinámica, la observación entre pares y los espacios de conversación reflexiva posteriores a la puesta en práctica pueden contribuir a registrar los cambios efectuados, así como las razones que los sustentaron, procurando que el repositorio conserve una utilidad pedagógica vinculada con las situaciones que se presentan en el aula.

De igual manera, se recomienda dar continuidad a los procesos de formación docente relacionados con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR) y los ajustes razonables, mediante experiencias vinculadas directamente con situaciones educativas concretas; el análisis de casos, la construcción conjunta de secuencias didácticas y la revisión de evidencias obtenidas durante las actividades de aula ofrecen posibilidades para relacionar estos referentes con las decisiones curriculares y las barreras identificadas en los procesos de aprendizaje; de acuerdo con los resultados obtenidos, su apropiación cobra mayor sentido cuando los conocimientos conceptuales se conectan con las situaciones que enfrenta el profesorado y con los procesos de reflexión orientados a comprender las razones por las cuales una estrategia se conserva, se modifica o es reemplazada.

A su vez, se propone favorecer encuentros de intercambio entre instituciones educativas destinados a socializar experiencias documentadas, materiales adaptados y aprendizajes surgidos durante la implementación, la creación de estos escenarios facilitaría la circulación de conocimientos construidos desde la práctica pedagógica y permitiría que las propuestas desarrolladas sean examinadas por otros equipos antes de ser incorporadas en contextos diferentes; la participación conjunta de directivos, orientadores y demás actores relacionados con la gestión educativa también contribuiría a vincular los aprendizajes derivados del Plan de Acción con procesos de formación institucional y con iniciativas orientadas al fortalecimiento de la educación inclusiva en distintos escenarios territoriales.

Por lo tanto, los procesos de transferencia o aplicación en otros establecimientos educativos deberían partir de la caracterización de las condiciones particulares de cada institución, evitando reproducir de manera literal las acciones desarrolladas en los escenarios participantes; la ruta construida puede emplearse como referente para organizar momentos de diagnóstico, co-diseño, implementación, seguimiento y sistematización; sin embargo, su puesta en práctica requiere adecuaciones relacionadas con las necesidades, recursos, dinámicas y características de cada comunidad educativa; en este sentido, la permanencia del PAF-SPII y de Horizontes Inclusivos estará asociada con la capacidad de conservar al estudiante como referente de las decisiones pedagógicas, documentar las transformaciones introducidas durante la enseñanza y mantener espacios de reflexión colectiva en los que las experiencias del aula puedan convertirse en aprendizajes compartidos dentro de la institución.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Viera, P. (2018). Ética e investigación. *Boletín Redipe, 7*(2), 122-149. Retrieved from https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/434

Betancur, J. (2022). La inclusión como posibilidad de reconocimiento en los escenarios educativos. *Universidad de Caldas*.

Booth, T., & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: Developing learning and participation in schools (3rd ed.). *Centre for Studies on Inclusive Education*. Retrieved from https://books.google.com/books/about/Index_for_Inclusion.html?id=FprJMwEACAAJ

Cardona Andújar, J. (2013). Epistemología del saber docente. *Editorial UNED*. Retrieved from https://books.google.com/books/about/EPISTEMOLOG%C3%8DA_DEL_SABER_DOCENTE.html?id=XyEXAgAAQBAJ

Corrales, M. (2010). La espiral metodológica de la investigación-acción. *Metodologías de investigación cualitativa: Investigación-acción / Universidad Estatal a Distancia*.

Daza, J. (2023). Innovación curricular comunitaria en un contexto escolar rural. Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de educación básica y media. *Universidad de La Salle*.

Díaz, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis Educativa. Revista Venezolana de Investigación, 1*(2), 13-40.

Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación, 37*(3), 1-19.

Elliott, J. (1990). La investigación-acción en educación. *Morata*. Retrieved from https://books.google.com/books/about/La_investigaci%C3%B3n_acci%C3%B3n_en_educaci%C3%B3n.html?id=eG5xSYGsdvAC

Ferrándiz, F. (2011). Etnografías contemporáneas. *Morata*.

Gajardo Espinoza, K. (2022). Actitudes y prácticas del profesorado comprometido con la inclusión. Un estudio de casos. *Universidad de Valladolid*. Retrieved from https://portaldelaciencia.uva.es/documentos/65833b7d139b4768e521b223

García, D. (2021). El Programa Todos a Aprender y la transformación de las prácticas pedagógicas: Un estudio desde la visión de los maestros acompañados. *Universidad de los Andes*.

Gobernación del Departamento del Tolima, Secretaría de Educación y Cultura. (2008). Plan departamental de formación docente del Tolima. *Gobernación del Departamento del Tolima*.

Goetz, J., & LeCompte, M. (1998). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. *Morata*.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *McGraw-Hill*.

Latorre, A. (2003). La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa. *Graó*. Retrieved from https://www.grao.com/libros/la-investigacion-accion-1544

López Rodríguez, M. (2023). El saber pedagógico del docente dominicano en el contexto de la educación inclusiva: Una aproximación a partir de los profesionales del nivel primario que laboran en las escuelas de la Regional 06 de La Vega, Distrito 06 de Moca. *Universidad Abierta para Adultos*. Retrieved from https://rai.uapa.edu.do/items/24523f5b-8c60-4104-a16e-6d39e53cf8e2

Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. *Trillas*. Retrieved from https://books.google.com/books/about/Ciencia_y_arte_en_la_metodolog%C3%ADa_cualit.html?id=9khfOgAACAAJ

McKernan, J. (2008). Investigación-acción y currículo. *Morata*.

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Resolución 2565 de 2003, por la cual se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a la población con necesidades educativas especiales. *Ministerio de Educación Nacional*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2016). Innovación educativa. *Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente, Texto 1 / UNESCO*.

Pérez Vera, L. (2024). Formación docente en inclusión educativa y atención a la diversidad. *Universidad de Extremadura*. Retrieved from https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=325945

Ramírez, B. (2023). El saber pedagógico del educador de escuelas normales superiores que orienta la práctica pedagógica y su contribución a la formación de docentes rurales en Colombia. *Universidad de La Salle*.

República de Colombia. (2017). Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *República de Colombia*.

Ruiz Olabuénaga, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa (5th ed.). *Universidad de Deusto*. Retrieved from https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?context=L&docid=alma9910010444197 03936&vid=56UDC_INST%3Acs_sociales

Sánchez-Amaya, T., & González-Melo, H. (2016). Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores, 19*(2), 241-253. https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.2.4

Sánchez-Ávila, C. (2023). El papel del currículo en el camino a la educación inclusiva en Andalucía: claves de una investigación de tesis doctoral. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 4*(2), 137-157. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i2.16779

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. *Paidós*.

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. *Morata*.

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. *Editorial Universidad de Antioquia*. Retrieved from https://books.google.com/books/about/Bases_de_la_investigaci%C3%B3n_cualitativa.html?id=TmgvTb4tiR8C

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. *Narcea*.

Taylor, S., & Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. *Paidós*.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2021). Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities. *UNICEF*. Retrieved from https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/11/Seen-Counted-Included-Children-with-disabilities-Report_Advance-copy_24Nov21.pdf