

Qualitative Research in Education
-Volume 15, Issue 2, 26th June, 2026 Pages 157-170
© The Author(s) 2026
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.15886>

Inclusive Education and Learning: The Importance of Person-Centered Creative Methodology

Liliana Arciniegas¹ 
<https://orcid.org/0000-0002-9783-6554>

Gabriela Guillén-Guerrero¹ 
<https://orcid.org/0000-0003-0268-9852>

Alex Merizalde¹ 
<https://orcid.org/0009-0009-6049-9222>

Gloria Guachún¹ 
<https://orcid.org/0009-0002-9992-5822>

1) *Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador*

Abstract

Inclusive education is often confused with approaches derived from special education, as it is reduced to differential treatment towards certain groups considered different, thus requiring an adapted curriculum. This research challenges this notion by suggesting that it is necessary to recognize diversity as constitutive of human nature, and therefore, it is essential to develop creative methodological proposals that consider these differences in the educational process. With a sociocritical paradigm and a qualitative approach, utilizing action research as the method and semi-structured interviews as the technique, the results allowed understanding that teachers associated inclusion with students with problems or disabilities; following the application of workshops, lesson plans were designed considering Universal Design for Learning and Design Thinking, revealing a redefinition of the idea of inclusion, as well as the importance of personalized learning.

Keywords

Inclusive education, personalized learning, universal design for learning, design thinking

To cite this article: Arciniegas, L., Guillén, G., Merizalde, A. & Guachún G. (2026). Inclusive Education and Learning: The Importance of Person-Centered Creative Methodology. *Qualitative Research in Education*, 15(2), pp. 157-170. <http://dx.doi.org/10.17583/qre.15886>

Corresponding author: Liliana-Arciniegas

Contact address: mlarciniegass@gmail.com

Qualitative Research in Education
Volumen 15, Número 2, 26 de junio de 2026, Páginas 157-170
© Autor(es) 2026

<http://dx.doi.org/10.17583/qre.15886>

Educación Inclusiva y Aprendizaje: La Importancia de la Metodología Creativa Centrada en la Persona

Liliana Arciniegas¹ 

<https://orcid.org/0000-0002-9783-6554>

Gabriela Guillén-Guerrero¹ 

<https://orcid.org/0000-0003-0268-9852>

Alex Merizalde¹ 

<https://orcid.org/0009-0009-6049-9222>

Gloria Guachún¹ 

<https://orcid.org/0009-0002-9992-5822>

1) *Universidad Nacional de Educación, UNAE, Ecuador*

Resumen

La educación inclusiva se confunde con los planteamientos que se derivan de la educación especial, pues se reduce al tratamiento diferencial hacia ciertos grupos que se consideran distintos y en consecuencia requieren de un currículo adaptado. Esta investigación rompe con esta idea para plantear que es necesario reconocer la diversidad como constitutiva de la naturaleza humana, y, por lo tanto, que es imprescindible construir propuestas metodológicas creativas que consideren esas diferencias en el proceso educativo. Con un paradigma sociocrítico y enfoque cualitativo, usando como método la investigación acción y como técnica la entrevista semiestructurada, los resultados permitieron comprender que los docentes relacionaban la inclusión con la presencia de estudiantes con discapacidad; posterior a la aplicación de talleres, se diseñaron propuestas educativas que consideraron el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Design Thinking, evidenciándose una resignificación de la idea de inclusión, así como de la importancia de la personalización del aprendizaje.

Palabras clave

Educación inclusiva, personalización del aprendizaje, diseño universal para el aprendizaje, design thinking

Cómo citar este artículo: Arciniegas, L., Guillén, G., Merizalde, A. & Guachún G. (2026). Educación Inclusiva y Aprendizaje: La Importancia de la Metodología Creativa Centrada en la Persona. *Qualitative Research in Education*, 15(2), pp. 157-170.
<http://dx.doi.org/10.17583/qre.15886>

Autor de correspondencia: Liliana Arciniegas-Sigüenza

Dirección de contacto: mlarciniegass@gmail.com

Cada vez que en la educación se hace referencia a la inclusión, lo común suele ser relacionarla con la presencia de estudiantes que por sus características o condición son considerados diferentes al resto, lo cual hace que se adapten estrategias didácticas que permitan su presencia, en algunos casos su participación y de forma remota su aprendizaje. En este sentido, se requiere pasar de un modelo centrado en las individualidades y en quién es percibido como distinto (Ainscow y Miles, 2008); a un enfoque que reconoce la diversidad reflejada en estudiantes de los más diversos orígenes y en otras diferencias que pueden ser desde étnicas y religiosas, hasta de orientación sexual y de género (Rodríguez, 2023). La interpretación que se hace de los procesos inclusivos recae en la absorción de grupos minoritarios, en quienes sigue estando presente la idea de personas raras, con algún tipo de problema o deficiencia y como consecuencia, la atención se centra en la intervención de sus necesidades específicas o especiales. Esta visión técnica y reduccionista de la educación inclusiva es la que se tiene que resignificar, desde el cuestionamiento a la idea de homogeneidad que puede estar presente en las instituciones educativas, hasta la actividad diferenciada que se plantea como solución a una realidad caracterizada por la diversidad y las múltiples singularidades.

Es imprescindible que las diferencias individuales sean vistas como múltiples características de las personas (Guirado-Rivero, 2024); lo cual involucra reestructuraciones físicas y normativas, pero sobre todo reformas de pensamiento que concluyan en acciones y en una labor pedagógica consecuente con estas implicaciones, dejando de lado la estandarización de habilidades, capacidades e intereses (Hurtado et al. 2023). La gramática escolar y social requiere que se cambie por completo, porque al enfocarse en lo estructural, como refiere Ocampo (2018), la educación inclusiva busca intervenir en los formatos de poder, sistemas de relación, símbolos y normas que modelan su tarea y discurso, propiciando una práctica educativa que se fundamenta en la multiplicidad de diferencias y en una ontología pluralista. Por lo tanto, se requiere consolidar propuestas que rompan con los individualismos metodológicos y den paso desde la metáfora de la red, a pensamientos relacionales heterogéneos y dinámicos que permitan el desarrollo de cada singularidad y como consecuencia una nueva manera de pensar el mundo y sus ámbitos de interpretación. Desde esta perspectiva, en esta investigación se planteó como objetivo promover un cambio en la idea de inclusión que tenían los docentes de una escuela de educación básica de la ciudad de Azogues (Ecuador), en función a la creación de una propuesta metodológica centrada en la persona que aprende y sus singularidades, articulando el Diseño Universal de Aprendizaje y el Design Thinking.

El principal protagonista de todo acto educativo es la persona, por lo que el diseño e implementación del aprendizaje debe tener en cuenta su singularidad, lo cual implica trabajar desde sus diferencias individuales. El diseño de los procesos formativos tiene que responder a las características y necesidades de los estudiantes, considerando una distinción cualitativa y cuantitativa, porque cada uno es como es y es distinto a los demás. Los estudios recientes del genoma demuestran este carácter singular, así como también, su constante búsqueda y esfuerzo de personalización hacia la conquista de sí mismo y hacia el propio aprendizaje en relación con las circunstancias que le rodea (Perochena et al., 2016).

La personalización del aprendizaje implica la transformación del enfoque educativo, si bien esta perspectiva mantiene la premisa de que el aprendiz es el protagonista del proceso educativo y que la enseñanza debe adaptarse a sus características y necesidades, introduce una ruptura cualitativa al considerar sus intereses, objetivos y opciones de aprendizaje; también, reconoce la capacidad que tiene para tomar decisiones sobre su aprendizaje, lo que implica ajustar la ayuda ofrecida en función de sus preferencias. No solo se requiere adaptar los contenidos, actividades y secuenciación del currículo, sino también reconocer y atender las experiencias previas, actuales y futuras del estudiante, lo cual puede contribuir a la construcción de su identidad porque el sentido del aprendizaje se deriva de una experiencia subjetiva donde se entrelazan la naturaleza del contenido, las necesidades de quien aprende y las características del contexto educativo (Coll, 2018).

Con estos antecedentes, se establece que para la personalización del aprendizaje es importante conocer la forma como se debe implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), herramienta didáctica adaptada de la arquitectura al ámbito educativo por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2008) en los años 90 y que se contrapone a la existencia del estudiante de talla única, por lo que establece planificar currículos accesibles para todos, considerando la diversidad desde su diseño inicial. Además, existe la posibilidad de fusionarlo con otras estrategias pedagógicas tales como la enseñanza multinivel y el diseño de programaciones con múltiples opciones que permiten responder a un grupo heterogéneo (Alba et al., 2014), en lugar de centrarse únicamente en la mayoría, como se ha hecho históricamente en la educación (Meyer et al., 2014). La creación de múltiples medios de representación, expresión y compromiso conforme a sus tres principios básicos permite que cada estudiante acceda al aprendizaje de manera adecuada.

Por otro lado, desde el ámbito educativo la creatividad es un aspecto importante de la singularidad, siendo esta una capacidad ligada a lo nuevo u original, por lo que al ser inherente a todo ser humano, requiere de experiencias y conocimiento para conjugar nuevos saberes con ideas previas que despierte la curiosidad y el interés (Perochena et al., 2016). Duan et al. (2019) refieren que en los entornos educativos la creatividad implica la generación de soluciones innovadoras, en este sentido, también debe ser una característica presente en los docentes, lo cual se refleja en la confianza en sí mismos, la persistencia, el sentido del humor y la disposición para asumir riesgos razonables, fomentando un ambiente propicio para situaciones impredecibles; además, este tipo de educadores respetan las individualidades de sus estudiantes y promueven la autonomía, alentando la producción de ideas y la búsqueda de nuevos conocimientos. Para Lasky & Yoon (2020) la creatividad debe ser una parte integral del currículo y no un concepto aislado; no se reduce a logros excepcionales, sino a experiencias cotidianas que posibilitan la conexión entre distintos conocimientos, la expresión creativa de todos los estudiantes y en consecuencia, la promoción de prácticas inclusivas; fundamentadas en experiencias de aprendizaje con énfasis en enfoques pedagógicos colaborativos (Florian, 2014), entornos accesibles y equitativos (Arnaiz, 2012) centrados en la transformación de actitudes y acciones para una enseñanza que responda a la diversidad de estudiantes (Echeita, 2008).

Una metodología que permite liberar el potencial creativo de los profesores es el Design Thinking, ofreciendo un enfoque centrado en el proceso, la creatividad y la colaboración, lo cual posibilita diseñar experiencias educativas significativas para todos los estudiantes. Al

priorizar la empatía y la resolución de problemas, se convierte en una herramienta poderosa para abordar los desafíos complejos de la educación inclusiva y fomentar una participación equitativa y activa del estudiantado. Se desarrolla mediante la detección de desafíos, la definición de características desde diversas perspectivas innovadoras, la generación de ideas y soluciones efectivas, así como la creación de prototipos evaluados y modificados continuamente a lo largo del proceso (Goldman y Kabayadondo, 2017). Al adoptar una perspectiva de diseño, se promueve la generación de empatía e innovación, facilitando la exploración y la comprensión profunda de las necesidades y experiencias de los estudiantes; además, al hacer que los docentes se conviertan en diseñadores de sus propias experiencias educativas, pueden responder de manera más efectiva a la diversidad, creando entornos de aprendizaje auténticos y valiosos que fomenten el compromiso y el éxito académico (Cross, 1982; Henriksen y Richardson, 2017; IDEO, 2012; Johnson y Pierre, 2021; Lee, 2019; McGlyn y Kelly, 2019; Norton y Hathaway, 2015).

En consecuencia, la educación inclusiva requiere de cambios paradigmáticos, Zohar (1997; citado por Retolaza, 2010), plantea que para tener un sentido del mundo se requiere contar como sustento con paradigmas, sin embargo, son estos los que terminan empantanando la realidad, sin que se pueda avanzar en el ámbito educativo a la misma rapidez que lo hace la sociedad; por lo que generar una postura diferente no es sencillo, pues se requiere de un proceso social que posibilite relaciones distintas. Para trabajar el cambio social es necesario analizar los niveles, para Retolaza (2010) existen tres, como se observa en la Figura 1 los de primer orden se dan a nivel operativo y se relacionan con lo conocido o lo inmediato; los de segundo orden están relacionados con los patrones, los modelos mentales, las creencias, los prejuicios, dicho de otra forma, con las maneras de pensar sobre las cosas; y los cambios de tercer orden ejercen su acción a nivel ontológico, en consecuencia sobre las maneras de entender la realidad a través de la cultura, los mitos y símbolos.

Figura 1

Niveles de Cambio y sus Relaciones



Fuente. Retolaza (2010, p.6). Teoría de cambio. Serigrafía S.A. Litografía.

Esta investigación se enmarca en una idea de educación inclusiva que posibilita realizar cambios en cada uno de los niveles, iniciando desde los más profundos que son los que generan un efecto de cascada a los otros dos niveles más superficiales; si se quiere que el cambio sea duradero, lo primero que debe considerarse es impactar el nivel ontológico o las formas de entender la inclusión y la diversidad. Por otro lado, es necesario propiciar la personalización del proceso educativo y de las experiencias de aprendizaje que garanticen que todos los estudiantes tengan acceso a la educación en equidad e igualdad de oportunidades (UNESCO, 2020). En este sentido, frente a las deficiencias identificadas en los currículos tradicionales, que han llevado a la exclusión de ciertos estudiantes, se reconoce la necesidad de adoptar un enfoque más flexible y diversificado; esto implica pasar de programas segregadores y prácticas discriminatorias a una propuesta que reconozca y valore las diferencias individuales o múltiples singularidades como una fuente de riqueza educativa (Casanova, 2011). Desde esta perspectiva, la pregunta de investigación que se construyó fue: ¿la metodología que articula el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Pensamiento de Diseño genera transformaciones en la forma de comprender la educación inclusiva?

Metodología

Paradigma y Enfoque

Este estudio se enmarca en un paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo (Creswell, 2013) con el fin de comprender y asignar significado a un fenómeno de naturaleza social y educativa: la educación inclusiva. En esta línea, se plantea la articulación entre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y el Pensamiento de Diseño (Design Thinking), como una propuesta metodológica que permite responder a la diversidad de estudiantes de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la Universidad Nacional de Educación (UNAE), situada en Azogues (Ecuador). Por lo tanto, el propósito de esta investigación fue promover un cambio en relación con la idea de educación inclusiva que tenían los docentes del centro educativo antes mencionado, en función a la creación de una metodología centrada en la persona que aprende y sus singularidades.

Método

Se utiliza la investigación-acción participativa que combina la investigación académica con la acción colectiva y participativa de los individuos involucrados en el proceso (Reason, 2006). El método propuesto implicó la realización de tres encuentros en modalidad semipresencial, los mismos que se desarrollaron en el transcurso de un año: un inicial con los participantes (marzo de 2023), un intermedio de avance (julio de 2023) y un final para la retroalimentación (enero de 2024). Fue necesario implementar un aula virtual para apoyar a los docentes, generar actividades periódicas y responder inquietudes de forma permanente. El primero fue un taller de dos días que incluyó una parte teórica en la que se revisaron planteamientos epistemológicos y ontológicos de la educación inclusiva y una parte práctica en la que se experimentó las fases del Design Thinking y los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Para la fase

“empatizar” se trabajó fortalezas y debilidades de docentes y estudiantes, incluyendo la aplicación de herramientas y estrategias para conocer las características de quienes aprenden. Para la fase “definir” se establecieron barreras y facilitadores para el aprendizaje y la participación de los estudiantes, así como los problemas que pueden experimentar los profesores para la aplicación del DUA.

Para la fase “idear” se trabajó con las reglas del brainstorming que permitieron generar ideas para reducir las barreras antes planteadas, así como actividades, recursos y formas de evaluar considerando la diversidad del aula. Para la fase “experimentar” se realizaron prototipos para probar las ideas antes señaladas, además se exploraron herramientas que cumplen con este fin. Para la fase “evaluar” se socializó una rúbrica que posibilita hacer cambios y mejoras en las actividades antes, durante y después de su implementación, considerando los principios del DUA y fases del Design Thinking. Todos los recursos y actividades desarrolladas se presentaron utilizando diferentes formas de representación.

En el encuentro intermedio se reflexionó sobre las actividades realizadas y se retroalimentaron las actividades de evaluación subidas al aula virtual, además, se socializaron las planificaciones diseñadas que integran la metodología aprendida en los talleres anteriores. En los dos últimos encuentros se generaron espacios de reflexión e intercambio en función a las experiencias desarrolladas en la Escuela de Educación Básica, se plantearon recomendaciones para los planes y para la acción, de tal manera que se garantice el proceso cíclico que establece el método. Las planificaciones que elaboraron los profesores participantes articularon las metodologías en función a la realidad del contexto y a la caracterización que hicieron de sus estudiantes.

Contexto, Participantes y Procedimiento

La investigación se llevó a cabo en la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE, una institución educativa de sostenimiento fiscal que cuenta con niveles de inicial, preparatoria y educación general básica. Como parte del equipo de participantes, se contó con nueve docentes y dos miembros directivos. En cuanto al procedimiento, fue necesario tener el permiso de las autoridades de la institución, desarrollar una primera reunión para explicar el proceso de investigación y el objetivo, elaborar el cronograma para realizar el proceso diagnóstico a través de entrevistas semiestructuradas aplicadas a las autoridades y docentes de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la UNAE quienes firmaron los consentimientos informados, luego se socializaron los resultados y el plan de acción, el mismo que se desarrolló y evaluó a través de tres encuentros realizados en el año lectivo 2023 - 2024.

Técnica e Instrumento

Para este estudio se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual según Folgueiras (2016) implica la predeterminación del tipo de información requerida y la elaboración de un conjunto de preguntas. Es importante destacar que una de las características principales es su flexibilidad, que permite ajustar el orden, realizar comentarios y añadir o eliminar interrogantes según sea necesario. En este caso, la entrevista se diseñó para obtener información sobre la

categoría de análisis de la investigación: educación inclusiva. En cuanto a los instrumentos, se elaboró una guía con un conjunto de temas orientativos (Ibertic, 2013) y con cinco preguntas que permitieron reunir información relacionada con los conocimientos teóricos y prácticos.

Análisis de Resultados

Utilizando el método de análisis de contenido, se revisó la información recolectada en función a la categoría y subcategorías de análisis construidas previamente (Tabla 1) con la intención de comprender el objeto de estudio; es decir, se buscó destacar aquellos aspectos que no están explícitos pero que están presentes en un texto determinado (Fernández, 2002).

Tabla 1

Definiciones Conceptuales, Categoría, Subcategorías y Preguntas Empleadas para la Recolección y el Análisis de la Información

Definición conceptual	Categoría	Subcategorías	Preguntas
Contempla la posibilidad de cumplir el derecho que todos poseen de tener acceso y participación en una educación adecuada y pertinente, en la que se requieren prácticas que conviertan a la institución en un entorno propicio para la convivencia y el respeto (Calle, 2021); además, para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones, ni eufemismos, tengan oportunidades para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de la educación (Echeita, 2017).	Educación inclusiva	Idea de educación inclusiva	¿Qué idea tiene cuando se hace referencia a la educación inclusiva?
		Identificación de características y necesidades	¿Cómo identifica las características y necesidades que tiene un grupo de estudiantes?
		Homogeneidad o heterogeneidad	¿Piensa usted que hay estudiantes que pueden ser considerados diferentes?
		Adaptaciones curriculares	¿Qué opina de las adaptaciones curriculares?
		Diseño de experiencias de aprendizaje	¿Cómo diseña experiencias de aprendizaje que respondan a la diversidad del aula?

Resultados

En relación con la categoría **educación inclusiva**, se observa un cambio en la concepción de los docentes, al inicio del proyecto manifestaban la importancia de integrar al niño con discapacidad a las actividades escolares, al final destacan la necesidad del trabajo conjunto con todos los miembros de la comunidad educativa, además, que sea interdisciplinario en función a la formación constante que permita responder a las necesidades de cada estudiante, resaltando la presencia de la diversidad en los contextos áulicos: *“el proyecto me permitió entender que no se debe planificar una clase enfocada en estudiantes con necesidades educativas especiales,*

*sino crear una experiencia que empatices con todos los estudiantes del aula” (D2). Al indagar sobre la **identificación de características y necesidades** en los estudiantes, en un primer momento mencionaron que se las reconoce tomando en cuenta la forma cómo desarrollan las actividades escolares o considerando la información compartida por los padres en relación con las necesidades de aprendizaje de sus hijos; en la información posterior se hace referencia a la observación y al diagnóstico inicial, así como al empleo del Design Thinking, de forma concreta al primer paso que plantea empatizar; también refieren que se lo hace a través del DUA, herramienta que permite conocer a cada estudiante: “mi aula es diversa en todo sentido, el DUA me permite identificar que comparto mis clases con estudiantes que tienen varias habilidades, formas de concebir la realidad y maneras de expresar sus ideas” (D4).*

Se tuvo la oportunidad de preguntar a los docentes sobre lo que piensan de la **homogeneidad y heterogeneidad**, al inicio no tenían una idea clara, plantearon que todos son iguales y que únicamente cambian sus intereses; al final refirieron que hay diferencias en todas las aulas, niveles y edades, lo cual implica no centrarse únicamente en los estudiantes que presentan necesidades educativas asociadas a la discapacidad, sino en toda la población estudiantil, quienes son diferentes por su forma de pensar, por las creencias y cultura, por el ritmo de aprendizaje y por las características que están presentes en el grupo: “en realidad, tengo varias aulas porque soy docente de asignatura especial, por tanto, tengo diversidad en todo aspecto: social, económico, emocional, político, etc.” (D.6).

Sobre la subcategoría **adaptaciones curriculares**, los resultados muestran al inicio la presencia de una variedad de opiniones, por un lado dicen que son necesarias porque de acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación se convierten en guías para el aprendizaje de estudiantes con alguna dificultad, y por otro, las plantean como segregadoras porque generan clasificaciones entre los niños; al final del proceso los profesores refirieron que no están de acuerdo con las mismas porque se convierten en una camisa de fuerza que no permite cambios y que excluye al realizar diferentes actividades en relación a las que se diseñan para el resto de la clase: “siempre he creído que las adaptaciones en lugar de ayudar sirven para categorizar y apartar a un estudiante del resto”(D.3). Plantean que, en función a la experiencia del proyecto, el DUA permite conocer al estudiante y con base a sus gustos y potencialidades trabajar el mismo contenido con todos a través de distintos medios o recursos, diseñando diferentes caminos que llevan al mismo objetivo.

Cuando se indagó sobre la forma como se diseñan **experiencias de aprendizaje**, al inicio manifiestan la necesidad de salir de la cotidianidad y romper esquemas, pero no identifican de forma específica alguna estrategia que permita responder a la diversidad del aula. En la fase posterior los docentes mencionan que existe poca flexibilidad en la normativa y directrices vigentes en el nivel educativo; dan relevancia a tener la mentalidad abierta y a considerar procesos de aprendizaje cuyo punto de partida sea conocer a los niños para posteriormente diseñar propuestas educativas que permitan proponer ideas, planificarlas y evaluarlas: “la educación inclusiva se da en contextos que desarrollen actividades innovadoras, diferentes, especiales. Es allí donde entra el Design Thinking y sus herramientas para la generación de ideas que en coherencia con el DUA logran una sinergia perfecta para generar prácticas inclusivas” (D.2).

Discusión

En la investigación se evidencia que hay una forma diferente de entender la educación inclusiva, pasando de un modelo integrador y asimilacionista, al reconocimiento de las diferencias presentes en el estudiantado, lo cual coincide con Caparrós et al. (2021), cuando señala que la inclusión no implica un formato técnico que se puede implantar sin más, si no hay antes un deseo por repensar lo que se ha heredado de la educación especial y de un sistema poco flexible. En consecuencia, la inclusión no solo implica realizar ajustes curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales, sino enriquece la experiencia educativa de todos, fomentando la empatía y contribuyendo a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Piña et al., 2024); en este sentido, la creación de comunidades educativas que reconocen y valoran la diversidad es fundamental (Ministerio de Educación de Chile, 2023).

Por otro lado, la costumbre para caracterizar a un grupo de estudiantes ha sido partir de los diagnósticos clínicos, situación que se evidencia en los docentes que participaron en el estudio, sin embargo, atribuyen también importancia a los procesos de observación, lo cual es imprescindible, porque como bien refiere Guzmán et al. (2022), esta es una estrategia que se constituye en la base de la planeación de acciones en el aula; además, en el proceso de aprendizaje se presentan necesidades por parte de todo el estudiantado que es importante se reconozca sin necesidad de etiquetar (Vera et al. 2019). Desde esta perspectiva, la educación inclusiva debe asumir nuevos retos en función a las necesidades de cada uno de los estudiantes, considerando sus condiciones sociales, interculturales y/o personales, situaciones que no se convierten en etiquetas sino derivan en diferentes acciones que buscan lograr presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos, así como contextos de estudio (Delgado et al., 2022).

Para López (2008) el docente es fundamental en la creación de un ambiente psicológicamente seguro, acogedor y estimulante que brinde oportunidades de expresión y desarrollo del pensamiento creativo, así como en la posibilidad de mejorar sus técnicas y estrategias de enseñanza; en este sentido, piensa en varias alternativas a la hora de solucionar un problema, aporta experiencias pasadas, nuevos conocimientos y enfoques, tiene la intención de aplicar principios de enseñanza creativa y de utilizar lo que ha aprendido de sus estudios y experiencias educativas. Al respecto, los participantes en la investigación plantearon la necesidad de salir de la cotidianidad y tener una mentalidad abierta, a pesar de la normativa que en muchas ocasiones deja poco espacio para la creatividad e innovación; por lo que promover la transformación de los procesos educativos para ofrecer respuestas a las diversas necesidades, demandas y particularidades de los estudiantes sigue siendo un desafío para los profesores comprometidos con la transformación del sistema educativo y la escuela democrática e inclusiva (Parody et al., 2022).

En relación con la metodología, si bien los docentes refieren que es necesario adaptar los contenidos a las características de los estudiantes con discapacidad, posteriormente comprendieron que se puede personalizar el proceso a través de distintos recursos, formas de evaluar o estrategias que respondan a la diversidad del aula. En este sentido, el Diseño Universal para el Aprendizaje encamina el trabajo pedagógico considerando las características

de todos los estudiantes, aleja las prácticas educativas de estándares pensados en un hipotético estudiante promedio y las acerca a una visión que considera todas las circunstancias y formas de aprender (Alba, 2022). Además, moviliza todos los recursos de expresión y representación de la información para atender de una forma personalizada a las necesidades de aprendizaje de todo el alumnado con una mirada distinta a la tradicional, sobre todo porque promueve la motivación como recurso clave para lograr mejores aprendizajes (Saldivia et al., 2021).

Al combinar con el Design Thinking se contribuye a que los docentes, a la hora de enseñar un tema, brinden un abanico amplio de posibilidades a sus estudiantes para que todos y cada uno pueda acceder al conocimiento usando sus sentidos y desarrollando sus habilidades (Moreno, 2022). La propuesta que se llevó a la práctica con los docentes que fueron parte del estudio, permitió que una vez que se caracterice al grupo de estudiantes, se generen acciones para las etapas empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar (Hasso Plattner Institute of Design at Stanford, s.f.), proporcionando una estructura flexible y colaborativa que permite comprender los intereses y fortalezas y logra la participación en el proceso de aprendizaje. Si bien los docentes deben estar preparados para afrontar los retos de esta sociedad cambiante, esta metodología basada en el conocimiento de la realidad permite adaptarse al cambio y resolver conflictos (Llorent-Vaquero y Ortega, 2023).

Conclusiones

La investigación permite establecer que, si bien hay un cambio en la forma de pensar de los profesores y en la práctica áulica cuando se hace referencia a la educación inclusiva, es necesario que se profundicen aspectos teóricos, epistemológicos, ontológicos y metodológicos, además, es imprescindible la sintonía con las autoridades de la institución que posibiliten acciones articuladas, pero también un trabajo colaborativo que beneficie a la comunidad educativa en general.

La metodología que responde a la diversidad del aula considera procesos de aprendizaje que parten del conocimiento y caracterización de los estudiantes, para en un segundo momento diseñar propuestas educativas que permitan proponer ideas, planificarlas y evaluarlas, este aspecto se logra con el conocimiento y aplicación articulada del Diseño Universal para el Aprendizaje y el Design Thinking.

En función a la pregunta de investigación planteada ¿la metodología que articula el Diseño Universal para el Aprendizaje y el Pensamiento de Diseño genera transformaciones en la forma de comprender la educación inclusiva? se concluye que es imprescindible un cambio en la forma de pensar de los docentes, en la idea que tienen de sus estudiantes y de forma particular de quienes han sido por tradición categorizados como diferentes, con capacidades especiales o con necesidades educativas específicas. Sin este precedente muy difícilmente se pueden construir propuestas pedagógicas que consideren la diversidad del aula.

La propuesta de intervención que se generó en este estudio posibilitó que los docentes comprendan que la educación inclusiva se fundamenta en el reconocimiento de la singularidad y las diferencias presentes en todos sus estudiantes, una vez que identificaron sus características, construyeron propuestas educativas innovadoras y creativas, ajustadas al contexto y a la realidad áulica.

Agradecimiento

Agradecemos a la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) por el financiamiento de este proyecto a través de los fondos de la convocatoria 2022 “Hacia la integración de las funciones sustantivas de la UNAE con un enfoque de innovación e igualdad”. Así mismo a los docentes de la Escuela de Educación Básica de Innovación de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE) por su participación y apoyo en este proyecto.

Financiación

Esta investigación fue financiada por la Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador, a través de los fondos de la convocatoria 2022 “Hacia la integración de las funciones sustantivas de la UNAE con un enfoque de innovación e igualdad”.

Contribución de Autoría

Contribución de autoría: Conceptualización, L.A.; metodología, G.G-G.; validación, L.A.; análisis formal, L.A., G.G-G., A.M. y G.G; investigación, L.A., G.G-G., A.M. y G.G; recursos, G.G-G.; curación de datos, L.A., G.G-G., A.M. y G.G; redacción del borrador original L.A., G.G-G., A.M. y G.G; revisión y edición del manuscrito, L.A.; visualización, G.G-G.; supervisión, L.A.; administración del proyecto, G.G-G.; adquisición de financiación, G.G-G. Todos los autores han leído y aprobado la versión publicada del manuscrito.

References

- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: Where Next? *Prospects*, 38(1), 15–34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alba, C. (2022). Enseñar pensando en todos los estudiantes. El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). *Estudios sobre Educación*, 45, 219-221. <https://doi.org/10.15581/004.45.219>
- Alba, C., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Arnaiz, P. (2012). *La educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Calle, G. (2021). La educación inclusiva en Ecuador: Aplicabilidad durante la virtualidad en el nivel inicial. *Orientación y Sociedad*, 21(1).
- Caparrós, E., García, M. y Sierra, J. E. (2021). Educación inclusiva hoy: sentido y sensibilidades. Entrevista a Ángeles Parrilla. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (2), 226-230. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v2i1.11696>
- Casanova, M. A. (2011). Educación inclusiva: un modelo de futuro. Wolters Kluwer Education.
- Center for Applied Special Technology. (2008). *Universal design for learning guidelines version 2.0*. CAST. <https://udlguidelines.cast.org>
- Coll, C. (2018). La personalización del aprendizaje escolar, una exigencia de la nueva ecología del aprendizaje. *Dossier Grao*, 5–13.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sage
- Cross, N. (1982). Designerly ways of knowing. *Design Studies*, 3(4), 221–227. [https://doi.org/10.1016/0142-694X\(82\)90040-0](https://doi.org/10.1016/0142-694X(82)90040-0)
- Delgado, K., Vivas, D., Carrión, C., y Reyes, B. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales (Ve, XXVIII)*(Especial 5).
- Duan, W., Li, Y., Tang, X., Zhang, H., & Cheng, X. (2019). Determination of the Classification Role of Person–Environment Fit Scale for Creativity in Workplace Context. *Creativity Research Journal*, 31, 198 - 206. <https://doi.org/10.1080/10400419.2019.1594522>
- Echeita, G. (2008). *Inclusión y exclusión educativa: voces que inquietan*. Narcea Ediciones.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), Article 2. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. <https://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>
- Florian, L. (2014). *Reimagining Special Education: Why New Approaches Are Needed*. Routledge. <https://doi.org/10.4135/9781446282236.n3>
- Folgueiras, P. (2016). Técnicas de recogida de información: la entrevista. *Repositorio digital de la Universidad de Barcelona*. <https://www.ub.edu/digital>
- Goldman, S., & Kabayadondo, Z. (2017). *Taking design thinking to school*. Taylor & Francis.

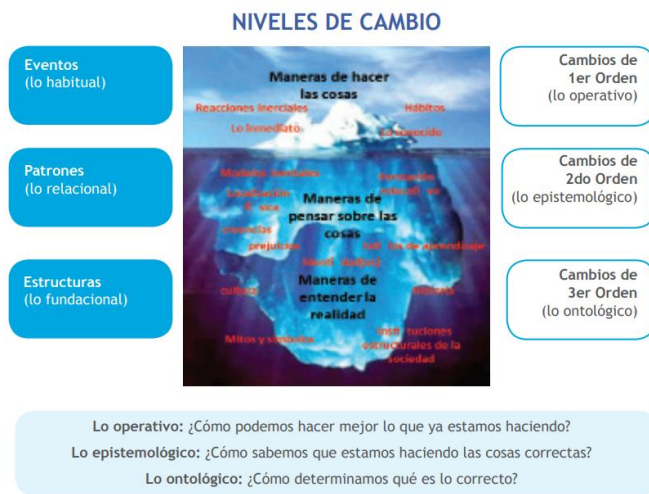
- Guirado-Rivero, V. C. (2024). La educación inclusiva en la formación profesional, retos y perspectivas. *Educación y sociedad*, 22 (1), 170-183.
- Guzmán, R., Chocontá, J., García, S., Ghitis, T., Hernández, M., Rodríguez, J., y Ruíz, C. (2022). *La observación del desarrollo infantil: Orientaciones para educadores*. Universidad de la Sabana.
- Hasso Plattner Institute of Design at Stanford. (s.f.). *Introduction to design thinking. Process guide*. En [web.stanford.edu](https://web.stanford.edu/~mshanks/MichaelShanks/files/509554.pdf).
<https://web.stanford.edu/~mshanks/MichaelShanks/files/509554.pdf>
- Henriksen, D., y Richardson, C. (2017). Teachers are designers: Addressing problems of practice in education. *The Phi Delta Kappan*, 99(2), 60–64.
<http://www.jstor.org/stable/26388274> <https://doi.org/10.1177/0031721717734192>
<https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12363/11167>
- Hurtado, M., Montoya, M., Valencia, Á. y Calzada, G. (2023). La educación inclusiva en la prosocialidad desde una perspectiva de la diversidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 79-96. <https://doi.org/10.21500/22563202.5467>
- Ibertic. (2013). *Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo*. Ibertic. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators*. <https://www.ideo.com/post/design-thinking-for-educators>
- Johnson, L., & Pierre, Y. (2021). Solving Wicked Diversity, Equity, and Inclusive Problems From a Design Thinking Lens. En A. Peck, & D. De Sawal (Ed.), *Applying Design Thinking to the Measurement of Experiential Learning*, 60-76. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-7768-4.ch004>
- Lasky, D. & Yoon, S. (2020). A creative classroom for everyone: An introduction to a small ‘c’ creativity framework, *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100660>
- Lee, B. J. (2019). *Tangible ideation: ¿How to design for and with children?* [Disertación doctoral publicada]. Aalto University.
- Llorent-Vaquero, M., y Ortega, J. (2023). Design Thinking y redes sociales en la formación de futuros docentes: creatividad y comunicación digital. *Hachetetepe. Revista Científica de Educación y Comunicación*, 26(26), 1-12. <https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2023.i26.1203>
- López, O. (2008). Enseñar creatividad: El espacio educativo. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, 35, 61-75. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cfhycs/n35/n35a05.pdf>
- McGlynn, K., y Kelly, J. (2019). Making it work: Incorporating design thinking into all areas of instruction to fit the needs of unique learners. *Science Scope*, 43(2), pp. 20–25. <https://www.jstor.org/stable/26899062> https://doi.org/10.2505/4/ss19_043_02_20
- Meyer, A., Rose, D., & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory & Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023). *Marco General de Educación Inclusiva*. Ministerio de Educación de Chile. <https://www.mineduc.cl/documento-educacion-inclusiva-2023/>

- Moreno, M. (2022). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): algunas experiencias en Colombia. *Universidad Nacional de Colombia - Facultad de Medicina Sede Bogotá*. <https://n9.cl/mztuja>
- Norton, P., y Hathaway, D. (2015). In Search of a Teacher Education Curriculum: Appropriating a Design Lens to Solve Problems of Practice. *Educational Technology*, 55(6), 3–14.
- Ocampo, A. (2018). Educación inclusiva: una teoría sin disciplina. Legados y recuperación de los saberes diaspóricos para una epistemología heterotópica. *I Congreso Iberoamericano de Docentes, REDIB-Universidad de Cádiz*. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/3.pdf>
- Parody, L., Leiva, J., y Santos-Villalba, M. (2022). El Diseño Universal para el Aprendizaje en la formación digital del profesorado desde una mirada pedagógica Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 109-123. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200109>
- Perochena, P., Coria, G., y Calderero, J. (2016). La singularidad según la educación personalizada en la era digital. *Educación*, 26(50), 162–181. <https://doi.org/10.18800/educacion.201701.009>
- Piña, L., Rodríguez, R., Rodríguez, H. y Galarza, J. (2024). Educación inclusiva, una mirada al futuro. *RECIMUNDO*, 8(1), 367–376. [https://doi.org/10.26820/recimundo/8.\(1\).ene.2024.367-376](https://doi.org/10.26820/recimundo/8.(1).ene.2024.367-376)
- Reason, P. (2006). *Acción y conocimiento: rompiendo el monocultivo del pensamiento*. Narcea Ediciones
- Retolaza, I., (2010). *Teoría de cambio*. Serigrafía S.A. Litografía.
- Rodríguez, J. (2023). La importancia de la diversidad y la inclusión en el ámbito educativo. *Estudios y Perspectivas, Revista Científica Multidisciplinaria*. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v3i2.30>
- Saldivia, X., Navarro, C. y Levicoy, D. (2021). Diseño universal para el aprendizaje como metodología para la enseñanza de la matemática en la formación de futuros profesores de educación especial. *Roteiro*, 46(1), 19-37. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.23731>
- UNESCO. (2020). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Todos y todas sin excepción*. https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf
- Vera, K., Salazar, I., Casquete, R., y Nagua, J. (2019). Educación Inclusiva: Atención a la diversidad de las Necesidades Educativas Especiales de los Estudiantes de la Universidad Técnica De Babahoyo, Extensión Quevedo. *Revista Ciencia e Investigación*. 4.

Anexo A

Figura 1

Niveles de Cambio y sus Relaciones



Fuente. Retolaza (2010, p.6). Teoría de cambio. Serigrafía S.A. Litografía.

Tabla 1

Definiciones Conceptuales, Categoría, Subcategorías y Preguntas Empleadas para la Recolección y el Análisis de la Información

Definición conceptual	Categoría	Subcategorías	Preguntas
Contempla la posibilidad de cumplir el derecho que todos poseen de tener acceso y participación en una educación adecuada y pertinente, en la que se requieren prácticas que conviertan a la institución en un entorno propicio para la convivencia y el respeto (Calle, 2021); además, para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones, ni eufemismos, tengan oportunidades para el desarrollo pleno de su personalidad, fin último de la educación (Echeita, 2017).	Educación inclusiva	Idea de educación inclusiva	¿Qué idea tiene cuando se hace referencia a la educación inclusiva?
		Identificación de características y necesidades	¿Cómo identifica las características y necesidades que tiene un grupo de estudiantes?
		Homogeneidad o heterogeneidad	¿Piensa usted que hay estudiantes que pueden ser considerados diferentes?
		Adaptaciones curriculares	¿Qué opina de las adaptaciones curriculares?
		Diseño de experiencias de aprendizaje	¿Cómo diseña experiencias de aprendizaje que respondan a la diversidad del aula?