

Estrategias de co-teaching bajo el enfoque DUA para el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de educación básica

Co-teaching strategies under the UDL approach for the development of creative thinking in basic education students

Andrea Elizabeth Guerrero Cárdenas

Unidad Educativa Provincia de Tungurahua, El Oro, Ecuador

andrea.guerreroc@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0009-1813-8634>

Jessica Aide Elizalde Zapata

Unidad Educativa Padre Juan de Velasco, El Oro, Ecuador

jessica.elizalde@docentes.educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0009-6741-3268>

Shirley Liliana Quezada Patiño

Escuela de Educación Básica Arenillas, El Oro, Ecuador

shirley.quezadap@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-0951-9078>

Jinna Alicia Castillo Torres

Escuela de Educación Básica Dr José María Velasco Ibarra, El Oro, Ecuador

jinna.castillo@docentes.educacion.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0007-6232-4739>

Recibido: 21/12/2025 - **Aceptado:** 24/02/2026 - **Publicado:** 05/03/2026

Autor de correspondencia: andrea.guerreroc@docentes.educacion.edu.ec

Como citar: Guerrero Cárdenas, A. E., Elizalde Zapata, J. A., Quezada Patiño, S. L., & Castillo Torres, J. A. (2026). Estrategias de co-teaching bajo el enfoque DUA para el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de educación básica. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 3(1), 335-352. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v3i1.100>

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



RESUMEN

Introducción: El presente artículo de revisión sistemática analiza las estrategias de co-teaching o enseñanza compartida articuladas bajo el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como herramientas pedagógicas para potenciar el pensamiento creativo en estudiantes de educación básica.

Materiales y métodos: La revisión se fundamentó en la consulta de bases de datos académicas especializadas considerando publicaciones en español del período 2007-2025. Se seleccionaron 28 fuentes que cumplieron los criterios de inclusión definidos: pertinencia temática, indexación en revistas arbitradas o carácter de obra de referencia, y disponibilidad de DOI o identificador persistente.

Resultados: Los hallazgos revelan que la combinación del co-teaching con los principios del DUA genera entornos pedagógicos altamente favorables para el desarrollo de la fluidez, la originalidad y la elaboración como dimensiones del pensamiento creativo.

Conclusiones: El análisis concluye que la implementación exitosa de estas estrategias requiere formación docente especializada, tiempo institucional de coordinación y una cultura escolar comprometida con la inclusión activa. Se discuten implicaciones para la práctica docente y para la investigación futura.

Palabras clave: co-teaching, enseñanza compartida, Diseño Universal para el Aprendizaje, pensamiento creativo, educación básica.

ABSTRACT

Introduction: This systematic review article analyzes co-teaching strategies articulated under the Universal Design for Learning (UDL) approach as pedagogical tools to enhance creative thinking in elementary school students.

Materials and methods: The review was based on a consultation of specialized academic databases, considering publications in Spanish from the period 2007-2025. Twenty-eight sources were selected that met the defined inclusion criteria: thematic relevance, indexing in peer-reviewed journals or reference work status, and availability of a DOI or persistent identifier.

Results: The findings reveal that combining co-teaching with UDL principles creates highly favorable pedagogical environments for the development of fluency, originality, and elaboration as dimensions of creative thinking.

Conclusions: The analysis concludes that the successful implementation of these strategies requires specialized teacher training, institutional coordination time, and a school culture committed to active inclusion. Implications for teaching practice and future research are discussed.

Keywords: co-teaching, shared teaching, Universal Design for Learning, creative thinking, basic education.

INTRODUCCIÓN

La transformación de los sistemas educativos contemporáneos hacia modelos más inclusivos, equitativos y orientados al desarrollo de competencias del siglo XXI representa uno de los mayores desafíos pedagógicos de la actualidad. En este escenario, dos enfoques han ganado relevancia creciente en la literatura especializada en lengua española: el co-teaching o enseñanza compartida, entendido como la práctica colaborativa en la que dos o más docentes comparten la responsabilidad de planificar, enseñar y evaluar a un grupo heterogéneo de estudiantes dentro del aula ordinaria (Huguet, 2006; Mas et al., 2018); y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), un marco teórico y metodológico que orienta el diseño de experiencias de aprendizaje flexibles, accesibles y motivadoras para todos los estudiantes sin excepción (Alba, 2018).

La confluencia de ambos enfoques en la educación básica adquiere especial pertinencia cuando se considera el desarrollo del pensamiento creativo como meta educativa prioritaria. En un mundo caracterizado por la incertidumbre, la complejidad y la demanda constante de innovación, el pensamiento creativo ha sido reconocido como una capacidad esencial que va más allá de la expresión artística para instalarse en el núcleo mismo del aprendizaje significativo (Carvalho et al., 2021; Vásquez, 2021). Desde esta perspectiva, fomentar la creatividad en las aulas de educación básica no es una tarea optativa, sino una responsabilidad estructural del sistema educativo.

Sin embargo, la evidencia disponible sugiere que las aulas de educación básica siguen organizadas, mayoritariamente, bajo modelos de enseñanza individual, frontal y homogeneizadora, que resultan especialmente limitantes para el despliegue del pensamiento divergente y la creatividad (Carbonell, 2015; Rossini y Carcausto, 2024). La presencia de un único docente con grupos numerosos y heterogéneos dificulta la atención personalizada, la gestión de múltiples ritmos de aprendizaje y la implementación de metodologías activas que estimulen la exploración, la originalidad y la producción creativa.

En este contexto, el co-teaching emerge como una respuesta organizativa y pedagógica que, cuando se articula con los principios del DUA, tiene el potencial de transformar de manera profunda las dinámicas de enseñanza-aprendizaje. La presencia de dos o más docentes en el aula permite distribuir la atención pedagógica, gestionar la diversidad del grupo, implementar estrategias diferenciadas y crear un clima de colaboración que, por sí mismo, modela formas creativas de abordar los problemas (González y Carrascal, 2022; Gutiérrez Moñino, 2024). Al mismo tiempo, el DUA proporciona el marco conceptual para que estas intervenciones sean universalmente accesibles, reduciendo las barreras de participación que podrían limitar la expresión creativa de determinados estudiantes (Muntaner Guasp et al., 2016).

A pesar del creciente interés en cada uno de estos enfoques por separado, la literatura en español sobre su articulación específica orientada al desarrollo del pensamiento creativo en educación básica sigue siendo escasa y fragmentada. La mayoría de los trabajos disponibles se centra en el co-teaching como estrategia de inclusión educativa para estudiantes con necesidades de apoyo específicas (Pérez-Gutiérrez et al., 2021; Oller et al., 2018), o en el DUA como marco para la accesibilidad curricular (Echeita y Ainscow, 2011), pero sin explorar sistemáticamente las sinergias que ambos enfoques generan cuando se orientan explícitamente al fomento de la creatividad en el conjunto del alumnado.

El presente artículo de revisión se propone cubrir ese vacío, sistematizando la evidencia disponible sobre las estrategias de co-teaching bajo el enfoque DUA que resultan más eficaces para el desarrollo del pensamiento creativo en estudiantes de educación básica. Los objetivos específicos son: (a) delimitar conceptualmente el co-teaching y sus principales modalidades en el contexto hispanohablante; (b) analizar la articulación entre los principios del DUA y las prácticas de co-teaching; (c) identificar las dimensiones del pensamiento creativo relevantes para la educación básica; y (d) describir las estrategias pedagógicas concretas que, desde la enseñanza compartida bajo el DUA, favorecen el desarrollo de dichas dimensiones creativas.

METODOLOGÍA

El presente trabajo adopta el diseño de revisión sistemática de literatura, siguiendo los lineamientos del método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) adaptado al contexto de revisiones narrativas en ciencias de la educación. Este tipo de metodología permite realizar una síntesis rigurosa, transparente y reproducible de la evidencia científica disponible sobre un fenómeno específico (Rossini y Carcausto, 2024; Tafur et al., 2023).

Se realizaron búsquedas sistemáticas en las bases de datos Scopus, Redalyc, Dialnet, SciELO y Latindex, así como en repositorios institucionales de universidades de España, México, Colombia, Chile, Perú y Ecuador. Los términos de búsqueda empleados, en combinaciones booleanas, fueron: co-teaching, enseñanza compartida, docencia compartida, Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA, pensamiento creativo, creatividad, educación básica, educación primaria, inclusión educativa y colaboración docente. Las búsquedas se limitaron al período 2007-2025 y a publicaciones en lengua española o con resumen extendido en español.

Se incluyeron: artículos publicados en revistas arbitradas indexadas con factor de impacto verificable; libros de referencia de autores con trayectoria reconocida en las áreas temáticas abordadas; trabajos con disponibilidad de DOI u otro identificador persistente verificable; y estudios con abordaje explícito de al menos dos de las tres variables centrales (co-teaching, DUA, pensamiento creativo). Se excluyeron: trabajos duplicados, tesis de grado sin publicación derivada en revista arbitrada, documentos sin filiación institucional identificable, y artículos cuyo acceso completo no pudo verificarse.

La búsqueda inicial arrojó 187 registros. Tras la eliminación de duplicados (n=34) y la revisión de títulos y resúmenes bajo los criterios establecidos (n=125), se procedió a la lectura completa de 56 documentos. Finalmente, 28 fuentes cumplieron todos los criterios de inclusión y

constituyeron el corpus de análisis. El proceso de selección y análisis fue realizado de manera independiente por dos investigadores, con cálculo de acuerdo inter-jueces mediante el índice Kappa de Cohen ($\kappa = 0.82$), valor que indica un nivel de concordancia sustancial.

El análisis de los documentos seleccionados se realizó mediante análisis de contenido temático, identificando categorías emergentes relacionadas con: (a) conceptualización y modalidades del co-teaching; (b) principios del DUA y su operacionalización en aula; (c) dimensiones del pensamiento creativo aplicables a la educación básica; y (d) estrategias pedagógicas concretas de intersección entre co-teaching, DUA y creatividad. Los hallazgos se organizaron en matrices de análisis que permitieron identificar convergencias, divergencias y vacíos en la literatura revisada.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El co-teaching como modelo pedagógico inclusivo

El co-teaching, denominado en la literatura española como docencia compartida o co-enseñanza, puede definirse como un modelo de organización pedagógica en el que dos o más profesionales cualificados comparten de manera planificada y coordinada la responsabilidad de enseñar a un grupo heterogéneo de estudiantes en un mismo espacio educativo (Huguet, 2006; González y Carrascal, 2022). Esta definición supera la noción de mero apoyo o refuerzo externo, para instalar la colaboración docente como un principio estructurante de la organización escolar.

En la literatura revisada se identifican cinco modalidades principales de co-teaching, cuya elección depende de los objetivos pedagógicos, la composición del grupo y la fase de implementación de la enseñanza compartida. La primera es la enseñanza con apoyo (lead and support), en la que un docente asume el liderazgo de la clase mientras el otro circula por el aula, brindando apoyo individualizado. Esta modalidad, aunque la más frecuente en las experiencias documentadas (Oller et al., 2018), es también la que menos aprovecha el potencial colaborativo, pues puede reproducir

jerarquías entre el docente "titular" y el de "apoyo". La segunda modalidad es la enseñanza paralela, en la que los dos docentes dividen el grupo y enseñan simultáneamente el mismo contenido. Mas et al. (2018) señalan que esta modalidad resulta especialmente efectiva para reducir la ratio docente-alumno y facilitar la implementación de estrategias diferenciadas.

La tercera modalidad, las estaciones de aprendizaje, organiza el aula en diferentes rincones o estaciones donde los estudiantes rotan y cada docente atiende una o dos estaciones de manera específica. Esta organización es particularmente afín a los principios del DUA, pues permite ofrecer múltiples representaciones del contenido y diversas formas de expresión sin que ningún estudiante quede marginado (Huguet y Lázaro, 2018). La cuarta modalidad es la enseñanza alternativa, en la que mientras un docente trabaja con el grupo general, el otro atiende a un grupo pequeño con necesidades o ritmos diferenciados. Aunque eficaz para la atención individualizada, Pérez-Gutiérrez et al. (2021) advierten sobre el riesgo de estigmatización si no se gestiona con cuidado la conformación de los grupos. La quinta y más exigente modalidad es la enseñanza en equipo (team teaching), en la que ambos docentes comparten el liderazgo pedagógico de manera simultánea y complementaria, lo que Gutiérrez Moñino (2024) identifica como la modalidad con mayor potencial transformador, aunque también la que requiere mayor coordinación y confianza profesional entre los docentes.

La investigación revisada coincide en señalar que el co-teaching reporta beneficios significativos más allá de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales. Muntaner Guasp et al. (2016) documentan mejoras en la participación activa del alumnado, en el clima de aula y en la percepción docente de la eficacia pedagógica. Arnaiz (2012) señala que las escuelas que implementan el co-teaching de forma sostenida desarrollan culturas escolares más colaborativas y reflexivas. Sin embargo, González y Carrascal (2022) identifican obstáculos recurrentes: la falta de tiempo institucional para la co-planificación, la ausencia de formación específica en modelos colaborativos y las resistencias culturales de un profesorado socializado en prácticas individualistas.

El Diseño Universal para el Aprendizaje: principios y aplicación en el co-teaching

El DUA, desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST) y ampliamente difundido en el contexto hispanohablante a través de la obra de Alba (2018), se estructura en torno a tres principios fundamentales que orientan el diseño de experiencias de aprendizaje: proporcionar múltiples medios de representación, ofrecer múltiples medios de acción y expresión, y facilitar múltiples formas de implicación o motivación del estudiante. Estos principios no actúan como recetas metodológicas fijas, sino como criterios de diseño flexibles que el docente adapta a su contexto específico.

Cuando estos principios se articulan con el co-teaching, se producen sinergias pedagógicas de especial valor. El primer principio múltiples medios de representación implica presentar los contenidos a través de diversas modalidades sensoriales, formatos y niveles de complejidad. En un aula con dos docentes, esta multiplicidad se enriquece notablemente: mientras uno presenta el contenido de manera conceptual o verbal, el otro puede simultáneamente modelarlo de forma visual, manipulativa o a través del movimiento (Mas et al., 2018; Díaz et al., 2024). Esta dualidad representacional no solo facilita el acceso al aprendizaje para estudiantes con diferentes estilos cognitivos, sino que propicia la conexión entre saberes que es condición necesaria para el pensamiento creativo.

El segundo principio múltiples medios de acción y expresión propone que los estudiantes puedan demostrar su aprendizaje de formas diversas, no únicamente a través de la expresión escrita o la respuesta oral convencional. En el contexto del co-teaching, la existencia de dos docentes permite diseñar y gestionar simultáneamente tareas con productos diferenciados: unos estudiantes pueden elaborar una representación gráfica, otros una dramatización, otros un modelo tridimensional, y otros un texto argumentativo, sin que el flujo de la clase se vea perturbado (Oller et al., 2018). Esta diversificación de las vías de expresión es, en sí misma, un ejercicio de pensamiento creativo, pues exige al estudiante seleccionar la forma de representación que mejor comunique su comprensión.

El tercer principio múltiples formas de implicación aborda la dimensión motivacional del aprendizaje, proponiendo conectar los contenidos con los intereses, valores y experiencias previas de los estudiantes, ofrecer niveles apropiados de desafío y promover la autorregulación. En el co-teaching bajo DUA, la presencia de dos docentes con perspectivas y estilos diferentes puede, por sí sola, enriquecer las opciones de vinculación motivacional: un docente puede conectar el contenido con referentes culturales o experienciales de un subgrupo del alumnado, mientras el otro amplía esa conexión a otros contextos o marcos de referencia (Echeita y Ainscow, 2011; Carbonell, 2015).

La articulación entre DUA y co-teaching, sin embargo, no es automática ni garantizada por la mera presencia de dos docentes. Pérez-Gutiérrez et al. (2021) subrayan que, sin una formación específica en el marco DUA y sin tiempo planificado para la co-reflexión pedagógica, los docentes tienden a replicar en el aula compartida los mismos patrones de enseñanza tradicional que el DUA pretende superar. Esta observación subraya la importancia de los procesos de formación y acompañamiento docente como condición estructural de cualquier estrategia de co-teaching bajo el enfoque DUA.

El pensamiento creativo en educación básica: conceptualización y dimensiones

El pensamiento creativo ha sido definido desde múltiples perspectivas en la literatura educativa hispanohablante. Chacón (2011) lo entiende como la capacidad cognitiva que permite generar ideas y conexiones novedosas, pertinentes y elaboradas frente a problemas o situaciones que no tienen una solución predeterminada. Carvalho et al. (2021) enfatizan su dimensión procesual, señalando que la creatividad no es un atributo fijo de la personalidad sino una capacidad que se desarrolla, nutre y expande mediante experiencias educativas apropiadas. Vásquez (2021) agrega la dimensión sociocultural, al argumentar que el pensamiento creativo siempre se despliega en relación con un contexto, una comunidad de aprendizaje y un conjunto de herramientas culturales disponibles.

Para los propósitos del presente artículo, y siguiendo la clásica taxonomía de Guilford retomada por la literatura en español (Moromizato, 2007; Muñoz Silva et al., 2021, Monroy et al., 2024), se identifican cuatro dimensiones del pensamiento creativo especialmente relevantes para la educación básica: la fluidez (capacidad para generar múltiples ideas ante un estímulo o problema), la flexibilidad (capacidad para cambiar de perspectiva o categoría conceptual), la originalidad (capacidad para producir respuestas inusuales, no convencionales, estadísticamente infrecuentes) y la elaboración (capacidad para desarrollar, enriquecer y dar detalle a una idea inicial). A estas cuatro, Atiencie y Carrillo (2023) añaden la sensibilidad ante los problemas como dimensión especialmente vinculada al contexto de las competencias del siglo XXI.

La investigación revisada coincide en señalar que la educación básica constituye un período crítico para el desarrollo del pensamiento creativo, pero que las prácticas pedagógicas dominantes en este nivel tienden a inhibirlo (Rossini y Carcausto, 2024; Tafur et al., 2023). La estandarización curricular, el énfasis en la evaluación de conocimientos declarativos, la organización temporal fragmentada en horas-asignatura y la cultura del "error como fracaso" son identificadas como las principales barreras sistémicas. Landa Souza et al. (2025) documentan que las metodologías activas entre las que el aprendizaje basado en proyectos ocupa un lugar destacado resultan especialmente eficaces para revertir estas tendencias, siempre que se implementen en entornos pedagógicos que garanticen la seguridad emocional y la diversidad de vías de expresión.

Araya et al. (2019) aportan evidencia específica del contexto de la educación primaria chilena, mostrando que los entornos didácticos que combinan desafíos abiertos, discusión entre pares y múltiples representaciones del pensamiento características todas ellas inherentes al co-teaching bajo DUA producen mejoras significativas en las dimensiones de fluidez y originalidad del pensamiento creativo matemático. Delgado (2022), en su revisión meta-analítica, concluye que las estrategias que combinan trabajo colaborativo entre docentes con actividades de aprendizaje abierto tienen un tamaño del efecto significativamente mayor sobre el pensamiento creativo que las estrategias individuales de estimulación de la creatividad.

Estrategias específicas de co-teaching bajo DUA para el pensamiento creativo

La síntesis de la literatura revisada permite identificar un conjunto de estrategias pedagógicas concretas que emergen de la articulación entre co-teaching, DUA y pensamiento creativo. Estas estrategias se presentan a continuación organizadas en función de las dimensiones creativas que priorizan.

Estaciones de aprendizaje creativo con roles docentes diferenciados. Esta estrategia organiza el aula en cuatro o cinco estaciones simultáneas, cada una con un tipo de desafío cognitivo y una modalidad de producción diferente: estación narrativa (construir una historia a partir de un conjunto de elementos); estación visual (representar un concepto a través de diagramas o imágenes); estación corporal (dramatizar o modelar con el propio cuerpo un proceso o relación); estación analítica (identificar problemas y proponer soluciones); y estación digital (explorar y producir con herramientas tecnológicas). Cada docente atiende dos o tres estaciones, facilitando la actividad, formulando preguntas abiertas y documentando los productos del pensamiento creativo de los estudiantes. Esta estrategia favorece especialmente la fluidez y la flexibilidad, al exponer a todos los estudiantes a múltiples modalidades de representación y expresión (Huguet y Lázaro, 2018; Varias, 2021; Ochoa Guevara y Garro Aburto, 2024).

Co-planificación de tareas abiertas bajo los principios DUA. La co-planificación no es solo un proceso administrativo previo a la clase; cuando se desarrolla de forma reflexiva y sistemática, constituye en sí misma una práctica pedagógica de alto valor para la creatividad del alumnado, pues los docentes que co-planifican bajo el DUA deben necesariamente pensar en múltiples formas de acceder al contenido, múltiples vías de expresión y múltiples ganchos motivacionales (Mas et al., 2018; Oller et al., 2018). Esta amplitud de perspectivas en la planificación se traduce en actividades más abiertas y ricas en opciones para el estudiante, lo que favorece la originalidad y la elaboración como dimensiones creativas (Vásquez, 2021; Delgado, 2022).

Enseñanza paralela con grupos de creación colaborativa. En esta estrategia, los dos docentes dividen el grupo en dos mitades heterogéneas y

cada uno facilita un proceso de creación colaborativa (elaboración de un proyecto, diseño de un producto, resolución de un problema abierto). La composición heterogénea de los grupos en términos de habilidades, ritmos, estilos cognitivos e intereses es un elemento crítico identificado por Pujolàs (2008) y Carvalho et al. (2021): la diversidad cognitiva en los grupos de trabajo actúa como motor de la fluidez y la originalidad, pues las ideas generadas desde perspectivas diversas tienden a ser más variadas e inusuales que las producidas en grupos homogéneos.

Aprendizaje basado en proyectos interdisciplinarios con co-docencia. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) ha sido consistentemente identificado como una metodología especialmente potente para el desarrollo del pensamiento creativo en educación básica (Landa Souza et al., 2025; Araya et al., 2019). Cuando se implementa en modalidad de co-docencia con apoyo del DUA, el ABP adquiere características adicionales: la presencia de dos docentes permite gestionar simultáneamente los diferentes estadios del ciclo de proyecto (investigación, diseño, producción, presentación) con grupos que avanzan a ritmos distintos; las pautas DUA garantizan que ningún estudiante quede excluido por razones de formato o modalidad de acceso al contenido; y la perspectiva dual de los docentes enriquece la retroalimentación y el acompañamiento del proceso creativo (Delgado, 2022; Muñoz Silva et al., 2021).

Modelado cognitivo compartido del proceso creativo. Esta estrategia, menos documentada, pero de alto potencial según la literatura revisada (Moromizato, 2007; Chacón, 2011), consiste en que los dos docentes co-modelen de forma visible y explícita el proceso de pensamiento creativo ante el grupo: plantean un problema abierto, verbalizan en voz alta sus procesos de generación de ideas, acuerdan y divergen en público, elaboran conjuntamente una propuesta y reflexionan sobre el proceso. Este modelado compartido cumple una doble función: reduce la ansiedad ante la tarea creativa al demostrar que la incertidumbre y el error son partes naturales del proceso, y ofrece un andamio cognitivo explícito para el pensamiento divergente. El hecho de que sean dos adultos no uno solo quienes modelen este proceso es especialmente significativo, pues ilustra que la creatividad se nutre del diálogo y la colaboración (Echeita, 2019; Carbonell, 2015).

Evaluación formativa diferenciada con retroalimentación creativa. La evaluación en el marco del co-teaching bajo DUA también puede convertirse en una estrategia de estimulación creativa. Cuando dos docentes observan y documentan el proceso de los estudiantes desde perspectivas diferentes uno atendiendo a la dimensión de la fluidez ideacional, otro a la calidad de la elaboración; uno registrando las conexiones conceptuales inusuales, otro la capacidad de comunicación creativa la retroalimentación que reciben los estudiantes es más rica, matizada y orientada al proceso que a los productos finales (Muntaner Guasp et al., 2016; Atiencie y Carrillo, 2023). La evaluación diferenciada bajo el DUA añade el principio de que los instrumentos de evaluación también deben ser múltiples, permitiendo que el estudiante elija la modalidad en que mejor puede mostrar su pensamiento creativo.

La revisión de la literatura permite constatar, adicionalmente, que la eficacia de estas estrategias no depende únicamente de su diseño técnico, sino de un conjunto de condiciones organizativas e institucionales. Arnaiz (2012) y Díaz et al. (2024) coinciden en señalar que el liderazgo pedagógico inclusivo del equipo directivo, la existencia de tiempos institucionales para la co-reflexión docente y la disponibilidad de materiales y espacios flexibles son condiciones sine qua non para la sostenibilidad de cualquier experiencia de co-teaching orientada al desarrollo creativo bajo el DUA.

CONCLUSIONES

La revisión sistemática desarrollada en el presente artículo permite establecer un conjunto de conclusiones de relevancia tanto teórica como práctica para el campo de la educación básica en contextos hispanohablantes. Se confirma que el co-teaching y el DUA son enfoques pedagógicos con una alta compatibilidad estructural y conceptual. Ambos comparten el principio de que la diversidad del alumnado no es un problema para resolver, sino un recurso pedagógico a aprovechar, y ambos implican una redefinición del rol docente desde el experto transmisor hacia el diseñador de entornos de aprendizaje y el facilitador de procesos cognitivos. Esta convergencia no es casual: el DUA proporciona el qué diseñar experiencias accesibles, motivadoras y expresivamente diversas mientras

que el co-teaching proporciona el quién y el cómo implementarlo con la riqueza colaborativa necesaria.

El análisis confirma que el pensamiento creativo en educación básica se beneficia de manera específica de esta articulación. Las dimensiones de fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración encuentran en el co-teaching bajo DUA condiciones especialmente favorables: la diversidad de perspectivas docentes enriquece la representación y la retroalimentación; la heterogeneidad de los grupos de trabajo nutre la generación de ideas inusuales; la variedad de modalidades de expresión amplía las posibilidades de producción creativa; y el modelado visible del proceso cognitivo creativo reduce las barreras motivacionales y emocionales que inhiben la creatividad en contextos escolares convencionales.

La revisión identifica cinco estrategias concretas de alta aplicabilidad: las estaciones de aprendizaje creativo, la co-planificación de tareas abiertas bajo DUA, la enseñanza paralela con grupos de creación colaborativa, el ABP interdisciplinar con co-docencia, y el modelado cognitivo compartido del proceso creativo. Cada una de estas estrategias ha sido documentada en la literatura con evidencia de efectividad en contextos diversos de educación básica, aunque su implementación óptima requiere adaptaciones al contexto específico de cada centro.

Se concluye que la formación docente especializada constituye el principal factor limitante identificado en la literatura. Los docentes de educación básica, en términos generales, no han sido formados ni en el DUA ni en modelos de co-teaching, y la introducción de estas prácticas en las aulas requiere procesos de desarrollo profesional sostenidos, acompañados y contextualizados. Esta formación debe incluir no solo dimensiones técnicas y metodológicas, sino también dimensiones reflexivas sobre las concepciones de la creatividad, la diversidad y el rol docente que subyacen a estas prácticas.

Finalmente, el análisis revela importantes vacíos en la investigación disponible en español que merecen atención futura. En particular, se identifican como líneas prioritarias: estudios longitudinales que documenten el impacto del co-teaching bajo DUA sobre el desarrollo creativo a lo largo de la escolaridad básica; investigaciones que analicen las

condiciones institucionales específicas que favorecen u obstaculizan la sostenibilidad de estas prácticas en centros educativos de diferentes contextos socioculturales latinoamericanos y españoles; y estudios que desarrollen y validen instrumentos de evaluación del pensamiento creativo coherentes con los principios DUA, es decir, instrumentos que sean en sí mismos universalmente accesibles y expresivamente diversos.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas. Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR_.pdf
- Araya, P., Giaconi, V., & Martínez, M. V. (2019). Pensamiento matemático creativo en aulas de enseñanza primaria: entornos didácticos que posibilitan su desarrollo. *Calidad en la Educación*, 50, 319–353. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.717>
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25–44. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/149121>
- Atiencie, R. R., & Carrillo, S. R. (2023). Contribuciones del pensamiento crítico y creativo a la formación técnica industrial en bachillerato técnico. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, IV(2), 3784–3803. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.870>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Octaedro.
- Carvalho, T., Fleith, D., & Almeida, L. (2021). Desarrollo del pensamiento creativo en el ámbito educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 164–187. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.9>
- Chacón, Y. (2011). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 5(1), 1–30. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i1.9120>
- Delgado, C. (2022). Estrategias didácticas para fortalecer el pensamiento creativo en el aula. Un estudio meta-analítico. *Revista Innova Educación*, 4, 51–64. https://www.researchgate.net/publication/356325506_Estrategias_didacticas_para_fortalecer_el_pensamiento_creativo_en_el_aula_Un_estudio_meta-analitico

- Díaz, K., Palacios, L., & Borrego, C. (2024). Educación inclusiva: de las consideraciones teóricas a la praxis social. *Clío. Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, (8), 152–168. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12598876>
- Echeita, G. (2019). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Octaedro.
- Echeita, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26–46. <https://tejuelo.unex.es/index.php/tejuelo/article/view/2497>
- González, B., & Carrascal, S. (2022). La co-enseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social*, (37), 123–147. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Alba.Disen%CC%83oUniversalAprendizaje.PR_.pdf
- Gutiérrez Moñino, Y. (2024). La docencia compartida como estrategia de inclusión en primaria. Una experiencia de investigación-acción. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 33–44. <https://doi.org/10.5209/rced.82587>
- Huguet, T. (2006). Aprender juntos en el aula. Una propuesta inclusiva. Graó.
- Huguet, T., & Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 39–44. <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=6578204>
- Landa Souza, S. E., Landa Souza, M. A., de la A Yagual, J. E., Castro Rodríguez, X. S. P., Soto Franco, R. M., & Guerrero Anchundia, I. C. (2025). El aprendizaje basado en proyectos como motor del pensamiento creativo en estudiantes de educación básica. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(4), 123–130. <https://doi.org/10.70625/rlce/315>
- Mas, O., Olmos, P., & Sanahuja, J. M. (2018). Docencia compartida como estrategia para la inclusión educativa de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 11(1), 71–90. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/342>
- Monroy Villon, A. E., Almachi Orozco, O. J. ., & Lalangui Maldonado, D. D. . (2024). Desarrollo del Pensamiento Crítico y Creativo en la Educación: Estrategias y Perspectivas desde el Aula. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 1(1), 31–58. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v1i1.6>

- Moromizato, R. (2007). El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años. *El Ágora USB*, 7(2), 311–321. <https://www.redalyc.org/pdf/4077/407748997010.pdf>
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R., & De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31–50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Muñoz Silva, F. D., Luna Guevara, J. R., & López Regalado, O. (2021). El pensamiento creativo en el contexto educativo. *Revista Científica de la UCSA*, 8(3), 39–50. <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2021.008.03.039>
- Ochoa Guevara, S. P., & Garro Aburto, L. L. (2024). Creatividad y recursos digitales en educación secundaria. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(2), 1291–1317. https://www.semanticscholar.org/paper/Creatividad-y-Recursos-Digitales-en-Educaci%C3%B3n-Guevara-Aburto/2a986b197ecdacadb4725c21908b6480f260537?utm_source=direct_link
- Oller, M., Navas, C., & Carrera, J. (2018). Docencia compartida en el aula: retos y posibilidades. *Aula de Innovación Educativa*, 275, 45–50.
- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R., & Rodríguez-Conde, M. J. (2021). Evolución del profesorado de apoyo hacia la escuela inclusiva: una perspectiva legislativa autonómica en España. *Revista Complutense de Educación*, 32(2), 237–247. <https://doi.org/10.5209/rced.68357>
- Pujolàs, P. (2008). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo. Graó.
- Rossini, K., & Carcausto, W. (2024). Estrategias innovadoras y pensamiento creativo en educación básica: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), 1–8. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14292043>
- Tafur, E., García, M., & Arana, M. (2023). Pensamiento creativo en los estudiantes de educación básica: Revisión sistemática. *Varona*, 77. http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382023000200009
- Varías, I. (2021). Estrategias de pensamiento creativo en aulas de educación primaria. *Revista Innova Educación*, 4(1), 39–50. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.01.003>
- Vásquez, S. (2021). Estrategias del pensamiento creativo: una mirada desde la educación básica. *Revista Innova Educación*, 3(4), 110–122. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.008>

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

Andrea Elizabeth Guerrero Cárdenas: Conceptualización, Metodología, Investigación, Redacción - borrador original.

Jessica Aide Elizalde Zapata: Software, Curación de datos, Análisis formal, Visualización.

Shirley Liliana Quezada Patiño: Investigación, Validación, Redacción - revisión y edición.

Jinna Alicia Castillo Torres: Recursos, Redacción - revisión y edición, Supervisión, Administración del proyecto.

