



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.

México

Covarrubias Pizarro, Pedro; Garibay Moreno, Claudia Selene
Enriquecimiento educativo y DUA, estrategias para atender a la diversidad en el regreso presencial
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 12, e1390, 2021, Enero-Diciembre
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1390

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521665144054>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Enriquecimiento educativo y DUA, estrategias para atender a la diversidad en el regreso presencial

Educational enrichment and ULD, strategies to attend diversity in presential return

Pedro Covarrubias Pizarro
Claudia Selene Garibay Moreno

RESUMEN

El presente ensayo documental ofrece una alternativa para la atención educativa que recibirá el alumnado en el regreso presencial a la escuela, posterior a la pandemia del virus SARS-CoV-2. Ante un panorama incierto sobre las condiciones del regreso a las aulas y la diversidad del alumnado, se reflexiona sobre las variables que jugarán un papel para el logro de los aprendizajes. En un primer momento se describe la problemática que se ha vivido en el ámbito educativo y la situación de vulnerabilidad del alumnado durante el confinamiento. De esta población se pone énfasis en aquellos que presentan una condición específica y conforman la diversidad en las aulas. Posteriormente se analizan los documentos normativos que emitió la Secretaría de Educación Pública en México para regular el regreso presencial y la estrategia del estado de Chihuahua. El documento expone dos alternativas para dar respuesta a la diversidad en las aulas, considerando que el mayor reto del profesorado será la organización y optimización del tiempo y la atención a la diversidad. Estas dos estrategias son el enriquecimiento educativo y el diseño universal de aprendizaje como principios de la planeación diversificada. Ambas propuestas son congruentes con las orientaciones académicas para el regreso presencial.

Palabras clave: enriquecimiento, diversidad, diseño universal de aprendizaje, regreso presencial.

ABSTRACT

This paper offers an alternative for the educational attention that students will receive when they return to school in person, after the SARS-CoV-2 virus pandemic. Faced with an uncertain panorama about the conditions of return to the classroom and the diversity of the students, we reflect on the variables that will play a role in the achievement of learning. At first, the problems that have been experienced in the educational environment and the vulnerable situation of the students during confinement are described. Of this population, emphasis is placed on those who present a specific condition and make up the diversity in the classrooms. Subsequently, the normative documents issued by the Secretaría de Educación Pública in Mexico to regulate the return in person and the strategy of the state of Chihuahua are analyzed. The document sets out two alternatives to respond to diversity in the classroom, considering that the greatest challenge for teachers will be the organization and optimization of time and attention to diversity. These two strategies are educational enrichment and universal learning design as principles of diversified planning. Both proposals are congruent with the academic guidelines for the presential return.

Keyword: enrichment, diversity, universal learning design, presential return.

INTRODUCCIÓN

La crisis educativa que enfrenta el mundo a causa de la pandemia generada por el virus SARS-CoV-2 ha puesto a reflexionar a todos los involucrados responsables y corresponsables del aprendizaje de millones de estudiantes en el mundo. Docentes, autoridades educativas, personal de apoyo, servicios de educación especial, padres y madres de familia y, sobre todo, niños, niñas y jóvenes, enfrentan ahora el desconocido reto: volver a la educación presencial ante la nueva realidad. Este reto trastoca todas las áreas que hasta principios de marzo del año 2020 se tenían “controladas”, como el uso de los espacios escolares, los horarios de clase, la organización de los centros educativos, la gestión y promoción de los aprendizajes y la serie de recursos humanos, materiales y didácticos que habrían de emplearse en las aulas para garantizar el ingreso, la permanencia, la promoción y acreditación del alumnado.

El sistema educativo tuvo que reinventarse desde el confinamiento haciendo uso de diferentes mecanismos, sobre todo, recurriendo a la virtualidad que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sin embargo, esta opción fue inequitativa, ya que un grupo considerable del profesorado y alumnado no contó con la capacitación, los equipos indispensables, los apoyos o recursos, o simplemente fueron excluidos por no disponer de conectividad a internet. Si bien es cierto que la Organización de las Naciones Unidas (ONU), por medio de su organismo para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), ha generado la Agenda de Educación Mundial 2030 (UNESCO, 2015) en la cual se abordan temas como el acceso a la educación, la cobertura, las herramientas y su calidad en el mundo, el trance vivido mundialmente puso en el escenario una problemática nunca antes experimentada en tiempos modernos: dar respuesta educativa de calidad a todas y todos los alumnos de manera virtual y/o a distancia.

En el caso de México, de acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) y la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en

Pedro Covarrubias Pizarro. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, México. Es doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua, máster en Educación Especial por la Universidad Autónoma de Tlaxcala y máster en Investigación Educativa por el Centro de Investigación y Docencia de Chihuahua. Es asesor independiente en temas de altas capacidades, excatedrático de la IByCENECH, ponente y tallerista en congreso nacionales e internacionales, asesor de tesis de licenciatura y maestría, y dictaminador de ponencias y artículos para revistas científicas. Cuenta con publicaciones de artículos, ponencias y capítulos de libros. Correo electrónico: pe.covarrubias@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-1072-4462>.

Claudia Selene Garibay Moreno. Profesora-investigadora de la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua Profr. Luis Urias Belderráin, México. Es licenciada en Educación Preescolar; máster en Rehabilitación del Lenguaje, Audición y Aprendizaje, y máster en Terapia Familiar Sistémica. Cuenta con perfil PRODEP. Es diseñadora de los cursos de la malla curricular del plan de estudios 2018 de la licenciatura en Inclusión Educativa y se desempeña además como terapeuta familiar en el Instituto de Terapia y Atención Psicológica. Correo electrónico: garibay.claudia81@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0001-7847-8272>.

la Educación 2020, se señala que de 33.6 millones del alumnado inscrito en el ciclo escolar 2019-2020, 738,400 no concluyeron con sus estudios, y de esta población, el 58.9% no terminó sus cursos como consecuencia de la pandemia. Este panorama hace suponer que gran parte de la población que no concluyó es la que se encuentra en situación de vulnerabilidad asociada a diferentes factores personales, económicos, sociales, geográficos, entre otros.

Particularmente en el estado de Chihuahua, según los datos reportados por el Sistema de Información Educativa (SIE) sobre la evaluación del primer trimestre del ciclo, actualizados al 5 de enero del 2021, el 77% de la población de educación básica había mantenido una comunicación y participación *sostenida*, el 18.5% mantuvo una comunicación *intermitente* y el 4.5% tuvo una comunicación *inexistente* (SEyD, 2021a). Ese último porcentaje de comunicación *inexistente* representa un total de 24,679 alumnos que dejaron de establecer contacto por diversas situaciones y que conforman un grupo vulnerable que perdió el acceso a la educación y la permanencia.

Dentro de la visión de la educación que se tiene para el 2030, de acuerdo con la Agenda de Educación Mundial, se destaca el siguiente punto:

La inclusión y la equidad en la educación y a través de ella son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, y por consiguiente nos comprometemos a hacer *frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades* en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje. Ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos [UNESCO, 2015, p. 3].

Esta reflexión se retoma ya que la población en la que se ha pensado en este ensayo como centro de atención es el alumnado que ha vivido un doble proceso de segregación educativa durante el confinamiento por formar parte de algún grupo vulnerable, ya sea por su condición asociada a alguna discapacidad, alta capacidad intelectual, origen étnico, lingüístico, condición socioeconómica, situación de salud, género, creencias religiosas, o porque el sistema educativo no cubrió sus necesidades específicas de aprendizaje durante el escenario de la pandemia.

La diversidad del alumnado y su atención, que se plantea como un ideal de las escuelas inclusivas, vivió una doble exclusión y ahora se enfrenta al reto de volver a la educación presencial en una situación de vulnerabilidad. La homogenización del trabajo virtual que se vivió durante estos tiempos se sustentó en tres estrategias fundamentales empleadas por el profesorado: la proyección de clases por televisión que resultaron poco atractivas, el envío de trabajos y cuadernillos para fotocopias y las instrucciones para el uso de los libros de texto (De León, Pérez y Vázquez, 2020). Estas estrategias dejaron fuera del contexto educativo a todos aquellos estudiantes que requerían algo diferente como un ajuste razonable o alguna adecuación que cubriera sus necesidades específicas.

De acuerdo con Cruz (2021), es indispensable pensar en un regreso a clases con un principio de accesibilidad comprensiva, que sea sensible a las diferencias y la diversidad del estudiantado. Señala que el regreso presencial debe ser

Basado en relaciones de apoyo mutuo, que se construya a partir de la presencia de vínculos y lazos intersubjetivos. Sostenida en una *justicia afectiva*, donde la distribución de los afectos no esté signada por el rendimiento académico, los logros educativos y los resultados del aprendizaje escolar. Donde exista una separación de las esferas académica y afectiva que constituya un espacio propicio para que los estudiantes puedan sentirse parte de la comunidad y, sobre todo, valorados por lo que son, en su completa dignidad humana [Cruz, 2021, párr. 13].

En el regreso presencial será fundamental idear estrategias didácticas para cerrar las brechas que se generaron con el confinamiento, ya que no solo el alumnado que pertenece a algún grupo vulnerable, sino todos, podrán presentar rezago escolar, pérdida de aprendizajes o dificultades en el proceso de adquisición de los mismos. La nueva realidad va más allá de volver simplemente a las aulas, ya que el trabajo deberá considerar que el contexto del aula, escolar, social y familiar ha cambiado; los propósitos educativos y el acceso a ellos deberán ser afrontados como un nuevo cambio en la concepción de la actividad docente.

Si hablamos en términos de inclusión, es necesario hablar de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) a las que se enfrentará el estudiantado. Este concepto ha sido definido como

... aquellas que hacen referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna, con mayor frecuencia los educandos que están en una situación de vulnerabilidad. Estas barreras surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: instalaciones físicas, organización escolar, relación entre las personas, ausencia de los recursos específicos, la implementación de enfoques de enseñanza y evaluación no adecuados a las características, necesidades e intereses de los educandos, entre otros [SEP, 2019a, p. 2].

Las BAP que habían sido identificadas antes del confinamiento han cambiado ya que estas surgen de la interacción del individuo con los contextos que lo rodean. El cambio en el sistema educativo que se ha vivido modificó esa relación afrontando nuevas realidades, relaciones e interacciones de las niñas, niños y jóvenes con sus contextos. De acuerdo con Booth y Ainscow (2015), las barreras impiden el acceso, la participación y el aprendizaje cuando un alumno “interactúa con la organización escolar, las culturas y las políticas, la relación entre los estudiantes y los adultos o en relación con los distintos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje que mantiene el profesorado” (p. 44). Bajo esta lógica, cualquier estudiante se enfrentará con esta nueva realidad presencial en que la escuela deberá establecer diferentes formas de organización, cambios en las políticas y culturas, así como también nuevas formas de relacionarse con el aprendizaje.

De acuerdo con la *Estrategia nacional de educación inclusiva*, “la exclusión en educación se debe tanto a factores externos al sistema educativo, como son la pobreza, la marginación, la violencia social, el desempleo o la desnutrición, por mencionar algunos” (SEP, 2019, p. 14), pero también reconoce algunos factores internos como el funcionamiento del sistema educativo. Los grupos más vulnerables son los que desafían a ese conjunto de variables externas que pueden afectar en el proceso del aprendizaje y la participación, por lo tanto, son los que enfrentarán ante el regreso presencial las BAP.

Aunada a la exclusión de los más vulnerables en la educación está la desigualdad educativa. Esta sucede cuando una sociedad falla en dar igualdad de oportunidades para ingresar y permanecer en el sistema educativo, cuando no hay igualdad en los resultados obtenidos y la adquisición de habilidades para aprender (Favila y Navarro, 2017). La desigualdad educativa consiste en excluir a determinados actores o colectivos del acceso, permanencia y aprovechamiento del sistema educativo, considerando entre otras variables la condición asociada a la vulnerabilidad, como la diferencia de capacidad –discapacidad o alta capacidad intelectual– género, orientación sexual, condición de salud, creencia religiosa, origen étnico, entre otras variantes que caracterizan a la diversidad.

El reto del regreso presencial a la educación es acotar las brechas educativas, identificar las BAP para poder minimizarlas o eliminarlas, ofrecer estrategias de aprendizaje para todo el alumnado independientemente de la condición de cada estudiante, favorecer nuevos contextos de aprovechamiento escolar, mejorar la organización y planeación de la oferta educativa, atender la diversidad en un contexto inclusivo con equidad de género, restablecer la relación con las familias y la comunidad, entre otros grandes desafíos.

La apertura de las instituciones educativas no puede ser un acto simple de continuidad, ya que las pérdidas humanas y materiales, las problemáticas de salud, tanto físicas como psicológicas, estarán presentes y tendrán un impacto a futuro. La estrategia del regreso presencial deberá pensar en las condiciones actuales para atender a la diversidad desde una perspectiva de equidad y justicia, en la cual el problema educativo se aborde de manera compleja (Cruz, 2021).

La propuesta del presente documento radica en ofrecer una opción viable para atender a la diversidad en el marco del regreso presencial no regular.¹ Para ello se ofrecen dos alternativas que permitirían optimizar los tiempos escolares, diversificar las prácticas y alcanzar los objetivos educativos: el enriquecimiento educativo y el diseño universal de aprendizaje (DUA). Previamente se desarrolla el panorama que

¹ Se considera como un regreso presencial no regular, ya que el alumnado asistirá solamente algunos días a la escuela, no de lunes a viernes como sería de manera regular.

la política educativa ha determinado para dar inicio al regreso presencial, por medio del análisis de las propuestas oficiales y los lineamientos emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en particular en el estado de Chihuahua a través de la Secretaría de Educación y Deporte (SEyD).

EL REGRESO PRESENCIAL DESDE EL ASPECTO NORMATIVO

Para dar inicio a la estrategia del regreso presencial durante el ciclo escolar 2021-2022, la SEP establece el calendario escolar y estipula en el Acuerdo 15/06/21 el calendario aplicable en toda la República, estableciendo 200 días laborables para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria, públicas y particulares incorporadas al sistema educativo nacional. Este acuerdo establece en su artículo cuarto que en caso de que no existan las condiciones sanitarias necesarias en concordancia con la Secretaría de Salud deberán aplicarse las disposiciones legales que en su caso correspondan, con objeto de establecer un marco normativo específico durante la contingencia sanitaria (DOF, 2021).

En el acuerdo, en el que se establecen las diversas disposiciones para reanudar las actividades presenciales del servicio público educativo de forma gradual, escalonada, paulatina y ordenada, con objeto de continuar en el cumplimiento de los planes y programas de estudio de educación básica y demás (SE, 2021), se han estipulado diversas medidas para el regreso presencial. Entre ellas se encuentra la conformación de los Comités Participativos de Salud Escolar (CPSE); garantizar el acceso a jabón y agua o, en su caso, aplicación de solución de alcohol-gel; usar el cubrebocas de manera correcta; continuar con las medidas implementadas de sana distancia; cuidar de los grupos de riesgo de conformidad con lo indicado por las autoridades sanitarias; maximizar el uso de espacios abiertos; suspender cualquier tipo de ceremonias o reuniones que concentren a la comunidad escolar, y desarrollar la detección temprana en el caso de que se detecte o se sospeche que alguna persona presente algún signo o síntoma respiratorio relacionado con el virus SARS-CoV-2.

Estas medidas garantizan de alguna manera la prevención de contagios del virus, tanto para el personal docente como para el alumnado y los padres o madres de familia. El mismo acuerdo también aborda un aspecto fundamental para el regreso presencial, promover el apoyo socioemocional para educandos y docentes. En este sentido estipula que se logrará de la siguiente manera:

- Previo al inicio del ciclo escolar: sensibilización, confianza y comunicación.
- Los primeros días de clases: reconocimiento de emociones, compartir experiencias, espacio seguro, rutina y conexión social y evitar el estigma.
- Las primeras semanas de clases: confianza, apoyo socioemocional, compromiso y calma.

- Durante todo el ciclo escolar: contacto, monitoreo del autocuidado, resiliencia y signos de alarma (SE, 2021, p. 11).

Finalmente, en el artículo décimo cuarto del acuerdo se determina que el servicio público educativo presencial podrá brindarse de forma escalonada mediante los criterios que se muestran en la tabla 1, siempre y cuando existan las condiciones sanitarias correspondientes y de acuerdo con el contexto local.

Tabla 1. El regreso presencial escalonado.

Días	Asistentes
Lunes y miércoles	La mitad del grupo de conformidad con el número de educandos inscritos en la escuela
Martes y jueves	La otra mitad del grupo de conformidad con el número de educandos inscritos en la escuela
Viernes	Cursos extraordinarios de recuperación conforme los planes de atención al rezago educativo

Fuente: SE (2021).

Hablando en términos de atender a la diversidad, en la *Estrategia nacional para el regreso seguro a clases presenciales en las escuelas de educación básica* (SEP, 2021) se rescata como unos de los principios rectores la inclusión y equidad. Se enuncia que “es prioritario considerar la diversidad de contextos sociales de las comunidades educativas –desde los cuales han enfrentado la emergencia sanitaria–, para ofrecer alternativas específicas que sean inclusivas y garanticen la prestación de servicios educativos equitativos” (p. 16). Se hace mención que el proceso de reapertura deberá considerar una perspectiva de género y generar una respuesta que reduzca la brecha que se ha formado debido a la condición en la que viven niñas y jóvenes adolescentes. También enuncia la necesidad de combatir

las desigualdades socioeconómicas, regionales, de capacidades y de género, y se respaldará a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y ofrecerá a todos los educandos una educación pertinente que asegure su acceso, tránsito, permanencia y, en su caso, egreso oportuno de los servicios educativos [SEP, 2021, p. 16].

La *Estrategia nacional* contempla que la diversidad y la vulnerabilidad de muchos estudiantes se ha acrecentado como consecuencia del confinamiento y la inequidad de oportunidades educativas. Será menester que el regreso presencial tome en cuenta diferentes variables como las diversas capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos para eliminar las distintas BAP que se señalan en el marco de una escuela inclusiva. Por ello, esto implica adoptar medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables.

Una de las acciones fundamentales a llevar a cabo será la definición de un programa local de regreso a clases, que permita identificar las acciones, propósitos, metas, seguimiento y evaluación de la instrumentación realizada para el regreso seguro a clases. Con esta acción se garantiza que cada entidad o incluso cada contexto escolar

puedan considerar la serie de variables que influyen para determinar los mecanismos óptimos del regreso presencial y acorde a la realidad que se vive tomando en cuenta las condiciones sanitarias.

Con respecto a la parte académica del regreso presencial, la *Estrategia nacional* (SEP, 2021) contempla otros aspectos fundamentales, ya que no solo se trata de volver a las aulas como si todo siguiera igual que antes de la pandemia, sino que será indispensable repensar la educación y el proceso de aprendizaje bajo una nueva óptica. Entre las estrategias que se proponen se encuentra que las y los docentes deberán diseñar un plan de atención bajo un esquema de nivelación de los aprendizajes necesarios que el educando requiere consolidar o adquirir de acuerdo con el grado escolar o asignatura; asimismo deberán considerar el plan de intervención y/o el proyecto de vida en el caso de educandos en situación de discapacidad.

Tabla 2. Recomendaciones académicas para el regreso presencial.

Estrategia	Propuesta de actividades
1. Estrategias de aprendizaje e innovaciones pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Diversificar las estrategias de aprendizaje a fin de asegurar la atención adecuada a las y los estudiantes, considerando las brechas de aprendizaje que se pudieron haber producido en el periodo de interrupción de las clases presenciales • Valorar la reorganización del trabajo pedagógico de modo que se posibilite el trabajo con grupos heterogéneos de estudiantes y la atención a las necesidades de trayectorias educativas diversas • Favorecer experiencias en las que se ponga en juego el trabajo colaborativo con base en la metodología por proyectos o el aprendizaje basado en problemas • Favorecer la sustitución de tareas o actividades aisladas por experiencias significativas de aprendizaje que involucren integralmente a las y los estudiantes • Integrar, en lo posible, objetivos y contenidos de distintas asignaturas a fin de que las experiencias de aprendizaje cobren mayor sentido para las y los estudiantes • Promover experiencias de aprendizaje que incorporen la iniciativa, la creatividad, la reflexión, así como el espíritu lúdico • Favorecer experiencias de aprendizaje que impliquen el desarrollo de la autorregulación, habilidades de comunicación y competencias sociales • Alentar la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, así como de estrategias educativas para el aceleramiento y la recuperación de aprendizajes de las y los estudiantes que han sido más perjudicados durante la pandemia
2. Recuperación de aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzar el tiempo del aprendizaje dentro de los márgenes establecidos por la SEP para implementar acciones como la extensión de la duración del curso, acortando periodos vacacionales, utilizando las vacaciones de verano o impartiendo clases adicionales, entre otras posibilidades • Promover distintos modelos de recuperación de aprendizaje, tales como tutorías, clases adicionales, aprendizaje acelerado y otras fórmulas que hayan acreditado su eficacia • Alentar la formación de comunidades de aprendizaje, entendidas como grupos heterogéneos unidos por el propósito común de aprender a aprender y ayudar a otros a lograrlo • Prever, en cualquier caso, medidas de apoyo especialmente centradas en estudiantes en riesgo de rezago, abandono o con alguna condición o necesidad especial que los ponga en desventaja frente al resto • Diseñar guías de trabajo o adaptar a las propias necesidades las que centralmente se elaboren

Fuente: SEP (2021).

En la reapertura de las escuelas se deberá considerar el apoyo socioemocional y la atención a las necesidades psicoemocionales de la comunidad escolar. Esta atención se podrá dar en tres niveles: general, con acciones preventivas y formativas, focalizadas para atender grupos específicos, o individualizada para aquellas personas que requieren reducir la severidad, intensidad y complicaciones de problemas psicoafectivos preexistentes y actuales.

Hablando de un punto fundamental relacionado con el objetivo del presente trabajo, en la tabla 2 se muestran las sugerencias que se emiten en el mismo documento de la SEP (2021), como parte de las recomendaciones académicas. Se rescatan principalmente dos de las seis estrategias incluidas que podrían dar respuesta a la atención a la diversidad en las aulas.

Tal como lo propone la *Estrategia nacional*, en el estado de Chihuahua se diseñó la *Estrategia Chihuahua* (SEyD, 2021a). Este documento local plantea los mecanismos de organización y las rutas a seguir para el posible regreso presencial no regular, si la crisis epidemiológica lo permite, considerando las variables geográficas, sociales,

Tabla 3. Ejes generales relativos a la instrumentación del reinicio de las actividades presenciales.

Ejes	Descripción
Eje I. Estrategia de ajuste significativo	La estrategia de ajuste significativo se diseñó con la finalidad de generar documentos de aprendizajes esperados, analizando la posibilidad de establecer criterios de <i>aprendizajes esenciales</i> que posibiliten el perfil de egreso de cada nivel de la educación básica, construyendo rutas a partir de los Planes y Programas de Estudio significativo en el diseño curricular con aprendizajes esperados. En este diseño se determinaron <i>contenidos esenciales</i> , reduciendo la carga académica, pero sin modificar el perfil de egreso. De esta estrategia emanan documentos para preescolar, primaria y secundaria, en donde también se hacen sugerencias para realizar ajustes razonables para el alumnado que enfrenta BAP y alumnado con aptitudes sobresalientes
Eje II. Centros de Asesoría y Seguimiento Académico, CASA	Los espacios educativos se convierten en Centros de Asesoría y Seguimiento Académico, CASA. Esta estrategia contempla dos vertientes que <i>se podrán alternar</i> dependiendo del semáforo epidemiológico. Cuando las condiciones no permitan el regreso presencial no regular, se instrumentan en los CASA, herramientas que complementen a la estrategia <i>Aprende en Casa</i> , por medio de <i>asesorías escalonadas</i> , donde se enfatiza la necesidad de apoyar a alumnos, para minimizar las BAP y dar apoyo pedagógico. La segunda vertiente de CASA se apega a la organización propuesta por la Estrategia Nacional del <i>regreso presencial gradual y escalonado</i> y la organización de la asistencia del alumnado en diferentes días alternando su presencia en las aulas. Ambas vertientes están diseñadas para los diversos niveles de educación básica, además de Centros de Atención Múltiple (CAM), escuelas indígenas y albergues escolares de la región de la Sierra Tarahumara
Eje III. Estrategia multianual para la recuperación académica	La aportación de la estrategia Chihuahua es la descarga académica que reduce los aprendizajes esperados a <i>los mínimos esenciales</i> de cada asignatura para un mayor aprovechamiento y eficiencia de medios, recursos y metodología. Los aprendizajes esenciales, trazan una meta conjunta y posibilitan el aprendizaje de los educandos con independencia del contexto en el que se desenvuelven, considerando los rasgos del perfil de egreso, la progresión de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores; la educación integral y la incorporación de ajustes razonables para alumnos que enfrentan BAP, incluidos los de aptitudes sobresalientes

Fuente: SEyC (2021a, 2021b).

económicas, culturales y educativas del estado. El documento se alinea a las normativas federales emitidas por la SEP, y realiza aportes significativos que fortalecen el trabajo académico, el enfoque inclusivo y la equidad de género. En la tabla 3 se describen los tres ejes rectores de la estrategia estatal.

Este marco normativo que se ha desplegado por parte de la SEP y de la SEyD Chihuahua, para iniciar el regreso presencial a las aulas, pretende garantizar el acceso a la educación de todo el alumnado de educación básica que permaneció aprendiendo desde casa con motivo del confinamiento. Las condiciones que se estipulan consideran desde aquellos aspectos de organización escolar, prevención de contagios y la propagación del virus COVID-19, así como los mecanismos idóneos para el trabajo docente que deberá llevarse a cabo en las aulas.

Bajo el análisis de las normativas podría suponerse que la atención a la diversidad del alumnado que regresará a las escuelas está previsto, que se podrán satisfacer las necesidades socioemocionales y académicas que enfrenten, para minimizar o eliminar las BAP. Las variables de tiempo y permanencia en las aulas jugarán un papel determinante para el logro de los propósitos educativos, y la mayor tarea radicará en la forma en que se diseñen las actividades académicas y la planeación didáctica por parte del profesorado.

Ante este escenario, a continuación se exponen las dos propuestas que pueden dar respuesta a la diversidad de las aulas considerando como eje central el trabajo de planeación y el desarrollo de actividades pensadas para todas y todos los alumnos.

ENRIQUECIMIENTO EDUCATIVO

El mayor reto que enfrentará el profesorado ante un regreso presencial será la optimización de las horas clase y la presencia del alumnado. En un escenario inmediato, las y los docentes de educación básica tendrán una reducción considerable de trabajo presencial, lo que hace menester que ese tiempo sea de calidad y aprovechamiento.

El *enriquecimiento educativo* es una medida y actuación que va encaminada a ofrecer aprendizajes más ricos y variados a través de la modificación y adaptación del contenido y la metodología que se emplea para la enseñanza. Una de las características principales del enriquecimiento es el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. Responde a esa diversidad del alumnado que confluye en el espacio del aula y que presenta condiciones específicas que requieren una respuesta educativa. Estas experiencias educativas pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los educandos, independientemente de que presenten o no necesidades educativas específicas asociadas a alguna condición. Este aspecto es de suma importancia ya que de este modo se favorece a toda la comunidad educativa (Pomar, Calvillo, Irima, Rodríguez y Reyes, 2014).

Ante el regreso presencial, trabajar con el enriquecimiento educativo desde la planeación didáctica resulta ser una forma adecuada para abordar las problemáticas que se enfrentarán y poder minimizar o eliminar las BAP que se identifiquen.

El mayor referente sobre el enriquecimiento es Joseph Renzulli, que desde la década de los años 70 propuso un modelo triádico de enriquecimiento (MET) pensado inicialmente para la población de altas capacidades intelectuales, pero que ha ido evolucionando hasta lograr una propuesta que beneficia a toda la comunidad escolar. La visión de Renzulli (citado en Tourón, 2020) radica en que el enriquecimiento considera los siguientes principios:

1) Cada aprendiz *es único*, por consiguiente toda experiencia de aprendizaje debe atender a las habilidades, intereses y preferencias de aprendizaje del alumno, 2) el aprendizaje es más eficaz cuando el alumno *disfruta* con lo que hace, 3) el aprendizaje es más significativo cuando el contenido y el proceso se producen *en un contexto real*, 4) la instrucción formal puede ser utilizada en los programas de enriquecimiento, pero el principal objetivo de este enfoque es mejorar la adquisición del conocimiento y el desarrollo de destrezas de pensamiento mediante la instrucción del profesor a partir de la *construcción significativa del conocimiento* por parte del alumno [párr. 11].

Si se consideran estos principios fundamentales ante el regreso presencial, el alumnado deberá recibir una formación basada en la atención a la diversidad de necesidades que presente, partiendo de un diagnóstico grupal o individual –cuando se requiera–, en el que se rescaten los estilos, intereses, necesidades, capacidades, condiciones, situación socioemocional, etcétera, así como de la identificación de las BAP. Las estrategias de enseñanza deben basarse en el aprendizaje situado, que expresa crear significados desde las actividades cotidianas de la vida diaria y que se dan en una relación dinámica entre quien aprende y el entorno sociocultural en el que ejerce su acción o actividad (Sagástegui, 2004). Este concepto de aprendizaje permite comprender que el nuevo contexto en que se vivirá la educación actual determinará una nueva relación con el contexto que debe ser considerado al momento de volver a la escuela.

Tabla 4. Modelo triádico de enriquecimiento.

Actividades tipo I	Actividades tipo II	Actividades tipo III
Actividades diseñadas para presentar a los alumnos un amplio espectro de disciplinas, tópicos, profesiones, aficiones, lugares, personas y acontecimientos que, generalmente, no son abordadas en el currículo ordinario	Consiste en el diseño de actividades, estrategias, materiales y metodologías para favorecer el desarrollo de competencias cognitivas y de gestión emocional mediante actividades de entrenamiento en pequeños grupos. Estas actividades se desarrollan en el aula general o como en programas específicos	Estas actividades están dirigidas a alumnos que han trabajado áreas de interés de manera previa y que quieren comprometerse, invirtiendo su tiempo personal en adquirir un conocimiento más profundo en sus áreas de interés y recibiendo orientación de mentores y profesores para investigar sobre problemas reales para la vida real

Fuente: Renzulli (1976); Renzulli y Reis (2003).

Volviendo al enriquecimiento que propone Renzulli, en su propuesta denominada MTE (Renzulli, 1976; Renzulli y Reis, 2003) se plantean tres tipos de actividades que se describen de manera general en la tabla 4.

De este modelo se rescatan para los fines del presente ensayo las actividades tipo II, ya que son una opción para enriquecer las actividades de aprendizaje dentro del aula desde una planeación diversificada que favorezca a todo el alumnado independientemente de sus condiciones personales y socio-contextuales. Este tipo de enriquecimiento pretende desarrollar algunas de las siguientes habilidades:

- Resolución de problemas y desarrollo de la metacognición.
- Habilidades de pensamiento crítico y creativo.
- Desarrollar la inteligencia emocional inter e intra personal.
- Habilidades de aprender a aprender para saber cómo hacer algo, cómo se aprende y cómo se utiliza en otros aprendizajes.
- El uso de la observación y la percepción como fuente de información en situaciones de aprendizaje.
- Estrategias para toma de notas, hacer entrevista, encuestas, análisis y organización de insumos, recopilación de información; procesamiento, agrupación, clasificación y sistematización de datos.
- Uso apropiado de materiales para la iniciación a la investigación o preparación de un trabajo de investigación o producción creativa productiva.
- El uso de bibliografía y diferentes fuentes de información, digital o física.
- Desarrollo de habilidades de comunicación oral, escrita y no verbal.

En México el enriquecimiento educativo no es un tema ajeno, ya que la SEP publicó en el año 2006 la *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes* (SEP, 2006). Esta propuesta, que surgió en respuesta a un grupo educativo específico, plantea también el enriquecimiento como una alternativa de atención con enfoque inclusivo que responde a la diversidad del alumnado beneficiando no solo al sobresaliente, sino a cualquier alumno. El enriquecimiento del contexto educativo se define como

...una serie de acciones planeadas estratégicamente para la mejora de la práctica educativa mediante el enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular que se lleva a cabo al interior de la escuela a través del trabajo colaborativo, dinámico y facilitador del conjunto de sus acciones y que, a su vez, ofrece una mejora en la organización y funcionamiento escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje [SEP, 2006, p. 186].

Los tres tipos de enriquecimiento que se derivan de esta propuesta son los que se plantean en la tabla 5.

Tabla 5. Los tres tipos de enriquecimiento.

Enriquecimiento <i>escolar</i>	Enriquecimiento <i>áulico</i>	Enriquecimiento <i>extracurricular</i>
<p>Consiste en la implementación de una serie de programas o proyectos que son necesario incluir desde la planeación estratégica de la escuela, para ofrecer una respuesta a las necesidades específicas asociadas a diferentes factores como la discapacidad o las aptitudes sobresalientes. Constituye una alternativa para ofrecer una respuesta educativa de calidad, diversificada, atractiva, innovadora, novedosa y creativa, para la adquisición de conocimientos, habilidades básicas y valores en torno a una formación integral</p>	<p>Se refiere a la diversificación y dinamismo que se imprime en la práctica educativa, implica apropiarse de una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje, de sus dimensiones y alcances; es utilizar nuevas técnicas y procedimientos de enseñanza, el uso variado de materiales, la organización de las dinámicas de trabajo, el uso de los espacios, etcétera. La intención es promover el desarrollo de habilidades cognoscitivas, creativas, artísticas, psicomotoras y socioafectivas. Con este enriquecimiento se favorece a todo el grupo escolar</p>	<p>Representa una alternativa de aprendizaje para el alumnado con necesidades específicas y que sus áreas de interés no tienen cabida fácilmente dentro de los programas ordinarios. Se refiere a programas o proyectos que se desarrollan dentro y fuera del ámbito escolar ya que permite ampliar el conocimiento de áreas que están fuera del plan y programas de estudio. Van encaminadas principalmente al alumnado ya identificado como sobresaliente y requiere experiencias más especializadas</p>

Fuente: SEP (2006).

Para el regreso presencial a las escuelas, se considera principalmente el enriquecimiento *áulico* como una estrategia fundamental ya que las disposiciones oficiales no permitirán las agrupaciones o reuniones escolares, como tampoco la exposición del alumnado a experiencias fuera del centro educativo, tal como lo plantea el enriquecimiento escolar o extracurricular.

De entre las actividades que se enuncian para el enriquecimiento *áulico* planteado por la SEP (2006) se rescatan algunas estrategias:²

- Agrupaciones flexibles para el trabajo, considerando intereses, habilidades, preferencias, naturaleza de los contenidos, propósitos educativos, etcétera.
- Implementación de rincones o talleres organizados como núcleos temáticos en donde el espacio y los materiales sean flexibles para llevar a cabo actividades de trabajo individual. Estos rincones pueden ser acordes a los contenidos programados buscando la transversalidad y cubriendo diferentes intereses. Entre las opciones se podrían instalar rincones o talleres de lectura, de matemáticas, de investigación o resolución de problemas, rincón artístico, socioemocional, creativo, etcétera.
- El trabajo cooperativo sigue siendo una estrategia de enriquecimiento en el aula ya que permite el intercambio de ideas y la aportación de diferentes formas de pensar. Este tipo de actividades fortalece habilidades de comunicación, competencias intelectuales, maduración personal y convivencia social.

² Es importante mencionar que en el regreso presencial, algunas de estas estrategias deberán contar con la supervisión y consideración de los docentes para mantener las medidas sanitarias de la sana distancia.

- Diferenciar las actividades que se planeen como repuesta educativa considerando los intereses de los estudiantes y contribuyendo a que descubran otros nuevos; diferenciar por perfil de aprendizaje según el estilo para aprender, el tipo de inteligencia –múltiples–, la cultura o el nivel de desempeño. Para diferenciar las actividades es necesario partir del diagnóstico grupal que se hace al inicio del ciclo para conocer al alumnado.
- Como parte del trabajo cotidiano se sugiere implementar actividades psicomotoras para desarrollar habilidades cognoscitivas, físicas, motrices y afectivo-sociales. Estas actividades no son tarea exclusiva de un docente de educación física, ya que el maestro de grupo puede organizar en su aula o en los espacios abiertos este tipo de actividades.
- Actividades artísticas en el aula, propician distintas formas de expresión y comunicación de ideas sentimientos, experiencias, etcétera. Se pueden vincular con los contenidos programáticos y contribuyen al desarrollo socioemocional.
- Dentro de la planeación se sugiere implementar los activadores de la creatividad por medio de actividades en las cuales se ponga en juego la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Estimulan la imaginación, agilidad mental, la expresión de ideas y conocimientos para aprender de forma constructiva y creativa.
- Actividades que fomenten la investigación científica en el aula por medio de la formulación de hipótesis, la experimentación, la investigación, la invención y el descubrimiento. Estas actividades responden a una metodología basada en problemas o resolución de casos en la cual se vinculan diferentes asignaturas, habilidades y conocimientos.
- El uso del método de proyectos es una propuesta metodológica que promueve situaciones de enseñanza y aprendizaje para identificar temas de interés, abordar contenidos programáticos, solución de problemas, impulsar la creatividad y la investigación.

El enriquecimiento *áulico* responde a las necesidades que enfrentarán el profesorado y el alumnado que regresen a clases, ya que la primicia fundamental es lograr un espacio de aula en donde se beneficien todos y que para aquellos alumnos que requieran satisfacer una necesidad específica esta pueda ser cubierta por medio de la diversidad de estrategias. El eje central de este tipo de enriquecimiento es la planeación diversificada, que considera fundamental conocer al grupo de estudiantes, conocer lo que se quiere lograr, que aprendan y el sentido de este aprendizaje; organizar las experiencias educativas a fin de conseguir el mayor grado posible de participación y aprendizaje de todo el alumnado (Molina, 2008).

Considerando la diversidad de condiciones en las que regresará el estudiantado, los nuevos contextos, la organización escolar, las medidas sanitarias y demás variables,

el profesorado puede emplear el enriquecimiento para diferenciar el *qué, cómo, cuándo y para qué* enseñar y evaluar. Esto implica replantear el proceso de planeación como ese acto intencionado, programado y organizado de la enseñanza, que implica que el docente tome decisiones en relación con una serie de variables.

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

¿Por qué hablar de *diseño universal de aprendizaje* (DUA) como una propuesta para responder a la diversidad? Porque el DUA es un enfoque didáctico que

ayuda a tener en cuenta la variabilidad de los estudiantes al sugerir flexibilidad en los objetivos, métodos, materiales y evaluación que permitan a los educadores satisfacer dichas necesidades variadas. El currículum [sic] que se crea siguiendo el marco del DUA es diseñado, desde el principio, para atender las necesidades de todos los estudiantes, haciendo que los cambios posteriores, así como el coste y tiempo vinculados a los mismos sean innecesarios. El marco del DUA estimula la creación de diseños flexibles desde el principio, que presenten opciones personalizables que permitan a todos los estudiantes progresar desde donde ellos están y no desde dónde nosotros imaginamos que están [Alba, Sánchez, Sánchez y Zubillaga, 2013, pág. 3].

Al reconocer que el alumnado en las aulas es diverso y que las diferencias se verán manifiestas con mayor intensidad durante el regreso presencial, es fundamental comenzar a diversificar el proceso de enseñanza y de aprendizaje considerando a todos los estudiantes al momento de definir los elementos del currículo, independientemente de sus características, necesidades, intereses y gustos, es decir, flexibilizar para generar espacios educativos incluyentes en donde todas y todos accedan, participen, aprendan y alcancen las metas educativas.

Para desarrollar el DUA se plantea una serie de directrices que se basan en los conocimientos neurocientíficos de cómo aprenden los seres humanos. Se organiza en tres principios: compromiso, representación y acción-expresión, y estos en una serie de pautas organizadas para el acceso, la construcción y la internalización (Blanco, Sánchez y Zubillaga, 2016; CAST, 2018).

• Principio 1: Proporcionar múltiples medios de compromiso

Activa la red neural afectiva, es decir, el porqué del aprendizaje; la motivación, el compromiso, la participación, como componentes emocionales básicos en este proceso. Este principio contribuye en gran medida a que el alumnado se implique en el aprendizaje, que capte su interés y atención hacia los nuevos conocimientos. Para ello se proponen tres directrices a seguir: múltiples opciones para captar el interés, para mantener el esfuerzo y la perseverancia, y para lograr la autorregulación.

Cuando se desarrolla un currículum basado en los intereses del alumnado se contribuye a que este acceda a él, al captar su atención conectando saberes previos, partiendo de aquello que le atrae desde su realidad y permitiendo que tome decisio-

nes de cómo alcanzar el aprendizaje, cómo llegar a la meta, qué material seleccionar, en qué contexto desarrollar las actividades o el diseño de los propios recursos. Un currículo basado en los intereses contribuye a que lo que se planee sea relevante y valioso, buscando que sean experiencias reales, atractivas y útiles para el alumnado. La metodología de enseñanza situada a través de actividades auténticas y significativas fomenta la imaginación, la resolución de problemas y la creatividad, son socialmente relevantes, con resultados auténticos, apropiadas a cada contexto sociocultural.

Para lograr el compromiso del alumnado en el proceso de aprendizaje se requiere un espacio seguro, donde se sientan tranquilos, sin distractores o amenazas que les permitan estar atentos y dispuestos. Para que esto suceda es necesario contribuir a minimizar esas amenazas a través de la creación de un clima de aceptación y apoyo, con niveles de novedad y riesgo variados, en donde se perciba el apoyo y protección que cada alumno requiera para alcanzar el objetivo, con rutinas que permitan anticipar, organizar y prepararse a las acciones a desarrollar, así como variar los ritmos de trabajo, la duración de las sesiones y los descansos.

A la par del acceso a la meta de aprendizaje va la construcción del esfuerzo y la persistencia, que permitan a cada estudiante recordar su objetivo y la importancia de lograrlo a corto plazo para que lo lleven a una meta mayor. El alumnado deberá tener presente de manera constante qué se espera lograr y para qué, a través del reforzamiento y del diseño de desafíos personalizados que impliquen distintos niveles de complejidad que permitan el éxito y así establecer los andamios necesarios. La interiorización de las acciones contribuye a la autorregulación, que favorece la motivación tanto extrínseca como intrínseca, de forma que cada alumno pueda gestionar sus emociones y reacciones durante el proceso de aprendizaje. Los espacios destinados para la autorreflexión son ejemplo de cómo lograrlo.

• Principio 2: Proporcionar múltiples medios de representación

Expresa para el acceso al aprendizaje múltiples formas de percepción a nivel de la construcción, opciones para el lenguaje y los símbolos, y para la interiorización, las diversas formas de compresión que deben ser propuestas durante las actividades.

Es importante recordar que el alumnado que regresará a clases presenciales de manera no regular mostrará distintas maneras de percibir y comprender la información de su alrededor, y variar los medios de representación es lo que enriquecerá su comprensión. El acceso a la información tendrá como resultado su adquisición si es que es perceptible para cada uno, por lo que se sugiere mostrarla a través de los tres canales de representación y que el formato por el cual se presente sea adaptable.

La información que se ofrezca debe variar en su tamaño, color, contraste, velocidad, volumen, color, forma; es decir, en todo aquello que personalice la visualización de la información según se requiera. También se demanda trabajar con el canal de

representación auditivo, por lo cual es indispensable que los medios resonantes que se presenten puedan ser percibidos por todos, incluyendo aquellos con dificultades auditivas. Se plantea que se proporcionen transcripciones escritas, uso de lengua de señas, equivalentes visuales o táctiles como modelos físicos o espaciales.

Dentro del mismo principio 2 del DUA (Blanco, Sánchez y Zubillaga, 2016; CAST, 2018), a nivel de la construcción y representación, se sugiere trabajar con distintas opciones para el lenguaje y la comunicación, entre las que se encuentran el vocabulario, los signos o símbolos, los gráficos y las imágenes que se utilizan, las cuales deben tener distintas alternativas en cuanto a su accesibilidad, comprensión y claridad. Con este principio del DUA se pueden favorecer tres aspectos importantes que se destacan en las orientaciones académicas del regreso presencial: (1) prever medidas de apoyo especialmente centradas en estudiantes en riesgo de rezago, abandono o con alguna condición o necesidad especial que los ponga en desventaja frente al resto; (2) diseñar guías de trabajo o adaptar a las propias necesidades las que centralmente se elaboren, y (3) alentar la innovación metodológica y la implementación de formas alternativas de enseñanza, así como de estrategias educativas para el aceleramiento y la recuperación de aprendizajes de las y los estudiantes que han sido más perjudicados durante la pandemia (SEP, 2021).

Los ejemplos de cómo hacer esto están relacionados con integrar texto a las imágenes o gráficos, que permitan al estudiantado comprender con mayor claridad lo que estas quieren transmitir; simplificar aquellas representaciones que pueden ser complejas, o combinarlas con otros elementos alternativos para facilitar su interiorización; resaltar palabras claves o con acceso a descripciones más explícitas y que puedan ser vinculadas a conocimientos previos. Diversificar la lengua en la que se presenta la información debido a que no se suele proporcionar el contenido en distintas alternativas lingüísticas, lo cual bloquea el acceso y la comprensión. Algunas propuestas son que el contenido esté disponible en la lengua materna del estudiante, ya sea el español, una lengua indígena, en LSM,³ o la lengua dominante, así como proporcionar herramientas para su traducción y el apoyo de recursos visuales no lingüísticos que contribuyan a aclarar su significado. Con este principio se fortalece la atención a la diversidad que está asociada a una condición vulnerable.

Hay que brindar distintas opciones para lograr la comprensión, permitiendo con ello que el conocimiento sea adquirido y usado por parte del alumnado, es decir, “lograr la construcción de conocimiento utilizable, conocimiento que sea accesible para la toma de decisiones en el futuro, y esto depende no simplemente de percibir información, sino de habilidades de procesamiento de información activas” (CAST, 2018, párr. 1).

³ Lengua de señas mexicana.

Ayudarles a identificar lo que es relevante e importante también contribuirá a que centren su atención en aquello que es lo más crítico y facilite su comprensión, por lo que se pueden enfatizar elementos claves, usar una variedad de ejemplos, señales para atraer la atención hacia las características fundamentales, resaltar aquellos elementos que les serán útiles posteriormente y usar esquemas u organizadores. Para lograr que la información se transforme en conocimiento utilizable es preciso aplicar estrategias y habilidades mentales como lo es la metacognición, necesaria para que estas se pongan en funcionamiento.

• **Principio 3: Proporcionar múltiples medios de acción y expresión**

Hace referencia a que el alumnado tiene distintas maneras de hacer y expresar lo que sabe, por tanto, es necesario variar las opciones en que cada uno de ellos puede hacerlo. Las directrices de este principio contribuyen a alentar la formación de comunidades de aprendizaje, valorar la reorganización del trabajo pedagógico de modo que se posibilite la acción con grupos heterogéneos de alumnos y la atención a las necesidades de trayectorias educativas diversas. Se favorecen experiencias en las que se ponga en juego el trabajo colaborativo con base en la metodología por proyectos o el aprendizaje basado en problemas.

Es necesario proporcionar medios alternativos de respuesta, selección y composición, por lo que es ineludible diversificar en los ritmos, tiempos, velocidad y rango de acción al interactuar con los materiales o para responder físicamente, para lo cual también se pueden integrar herramientas tecnológicas asistenciales que ayuden a que naveguen en el entorno o en el propio proceso de aprendizaje.

Para la expresión y la comunicación se deberá variar en las formas en que el alumnado pueda dar a conocer lo que sabe, por medio de la expresión escrita, oral, dibujo, movimiento, con material concreto, uso de las redes sociales o herramientas web, *software* para textos de voz, dictado, uso de calculadoras u otras herramientas. Para desarrollar la fluidez se brindan múltiples modelos que demuestren los mismos resultados, pero de distintas formas, como pueden ser el uso de mentores, ya sea entre iguales o de algún maestro que motive, oriente y retroalimente de manera diferenciada a cada estudiante.

En el último nivel del principio 3 del DUA se encuentra proporcionar opciones para las funciones ejecutivas, apuntalando las habilidades de nivel inferior que requieran menos procesamiento ejecutivo para crear un andamiaje de habilidades ejecutivas de alto nivel (CAST, 2018), esto implica que hay que ayudar al alumnado a que establezca metas personales para estimar el esfuerzo, los recursos y la dificultad. Considerando que el aprendizaje requiere de la retroalimentación para las funciones ejecutivas (Blanco, Sánchez y Zubillaga, 2016; CAST, 2018), el proceso de evaluación debe ser formativo, de forma que el estudiante sepa de manera clara su progreso, qué

debe mejorar, o cambiar, y sea capaz de auto-monitorearse. Algunos ejemplos son mostrar el progreso que se tiene a través de las propias evidencias, que propongan el tipo de retroalimentación que desean recibir, mostrarles estrategias de autoevaluación o coevaluación entre iguales, hacerles preguntas de reflexión de sus avances y calidad del trabajo, etcétera.

El DUA, como una estrategia metodológica para la planeación diversificada, parte del principio de crear en los espacios del aula oportunidades que consideren las diferencias como algo enriquecedor para el proceso de enseñanza y aprendizaje; permite que cada estudiante, sin importar las condiciones en las que regrese a la escuela, pueda ser atendido desde sus características, necesidades y condiciones desde un enfoque de equidad, inclusión y respeto a la diversidad.

CONCLUSIONES

La revisión documental expuesta permite concluir que ante el regreso presencial no regular a las aulas se enfrentará una serie de variables dictadas por la situación contextual que se vive, en tiempos en que la pandemia ha evolucionado y el semáforo epidemiológico ha sido modificado. Los cambios que el sistema educativo nacional debe afrontar se rigen no solo por los aspectos académicos sino por las condiciones sanitarias cambiantes y la preservación de la salud física y emocional de docentes, padres y madres de familia y sobre todo del alumnado.

Los centros educativos y colectivos escolares cuentan con un marco regulatorio para iniciar las clases, un marco que podría variar acorde a cada contexto. La estrategia *Aprendamos en casa* no se ha descartado como una posibilidad, sin embargo, no es factible ignorar a la población más vulnerable del país que ha dejado de establecer comunicación con sus docentes o que simplemente abandonó sus estudios por diferentes razones. El retorno a las aulas se ve, entre otras cosas, como una necesidad para dar respuesta a esa población excluida y para abatir los índices de rezago educativo. También hay que considerar que la vacunación de la mayoría de la población puede aminorar el impacto en los contagios, aunque no es garantía de una posible propagación.

Ante estos escenarios, las y los docentes de educación básica enfrentan, quizás, el mayor reto profesional en su quehacer docente: hacer que los tiempos de trabajo presencial escalonado sean lo óptimo posible para diagnosticar, implementar estrategias docentes enriquecedoras, diversas, creativas y eficaces, y sobre todo lograr los aprendizajes. La diversidad a la que se enfrentarán en las aulas con sus estudiantes ya no solo radica en atender alumnado en situación de discapacidad –como tradicional y erróneamente se ha entendido la diversidad–, sino que deberán contemplar que el tiempo de confinamiento ha generado brechas educativas de aprendizaje, ha acentuado las condiciones de vulnerabilidad y exclusión; se han generado nuevas BAP, se vive

un entorno socioemocional diferente, es decir, que las diferencias se han acentuado considerablemente en todos los aspectos.

Para dar respuesta a esa diversidad en las aulas, la propuesta que se plantea es hacer uso del enriquecimiento como estrategia metodológica que ofrece una serie de alternativas que dan respuesta a las diferentes necesidades que presentarán las alumnas y los alumnos. Por medio de una serie de actividades que pueden ser consideradas como parte de una planificación diversificada y situada, y que encuadran perfectamente para ser utilizadas en los diferentes momentos y principios del DUA, se podría lograr la optimización de los tiempos, el logro de aprendizajes esenciales, la satisfacción de las necesidades específicas, la atención y beneficio grupal, o bien la atención individualizada. Por su parte, el DUA también ofrece un abanico de mecanismos que pueden facilitar los procesos de aprendizaje cuando la diversidad en las aulas es un hecho constante. Si se consideran los tres principios fundamentales, atender a esa diversidad desde un diseño universal, se podrá cumplir con hacer accesible al aprendizaje para todas y todos.

Tanto el enriquecimiento como el DUA son congruentes con las propuestas realizadas por parte de la SEP y de la SEyD de Chihuahua para el regreso presencial. Ambas estrategias normativas puntualizan las tareas de protocolo sanitario a seguir, pero también ponen en el centro de las acciones el logro de los aprendizajes por medio de una serie de sugerencias y orientaciones académicas, que rescatan los principios de inclusión, equidad, la identificación de las BAP para minimizarlas o eliminarlas, la atención a la diversidad con un enfoque de género, la reducción del abandono escolar, y erradicar cualquier forma de exclusión o segregación.

REFERENCIAS

- Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el diseño universal para el aprendizaje (DUA)*. Recuperado de: https://educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf (consulta: 5 ago. 2021).
- Blanco, G. M., Sánchez, A. P., y Zubillaga, D. R. (2016). El modelo del diseño universal para el aprendizaje: principios, pautas y propuestas para la práctica. En P. C. Alba, *Diseño universal para el aprendizaje: educación para todos y prácticas de enseñanza inclusiva* (pp. 25-58). España: Morata.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación inclusiva*. España: Organización de Estados Iberoamericanos/FUHEM.
- CAST [Centro de Tecnología Especial Aplicada] (2018). *Las pautas del DUA*. Recuperado de: <https://udlguidelines.cast.org/> (consulta: 2 ago. 2021).
- Cruz, V. R. (2021). *Educación pospandemia: reflexionar sobre la apertura de las escuelas a partir del principio de inclusividad*. Recuperado de: https://upress.mx/desarrollo-humano-y-social/7825-educaci%C3%B3n-pospandemia-reflexionar-sobre-la-apertura-de-las-escuelas-a-partir-del-principio-de-inclusividad-2?fbclid=IwAR0-oOfcX8o0S1xmTs-SxJm7lxEKbobYlO9X70Yr71DUjp9WsI_qrnRGG1KY (consulta: 19 jul. 2021).
- De León, P. L., Pérez, H. J., y Vázquez, S. B. (2020). Educación, desigualdad y pandemia en comunidades indígenas de Chiapas. *Educar en la Diversidad*, (1), 43-49. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/349145240_Educacion_desigualdad_y_pandemia_en_comunidades_indigenas_de_Chiapas_Mexico_En_Educacion_e_interculturalidad_La_educacion_intercultural_frente_a_la_pandemia_I_Coleccion_Boletines_de_Grupos_de_Trabajo_#pf5.
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2021). *Acuerdo 15/06/21*. Recuperado de: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5622116&fecha=24/06/2021 (consulta: 19 jul. 2021).

- Favila, T. A., y Navarro, C. J. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (24), 75-98. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/327756706_Desigualdad_educativa_y_su_relacion_con_la_distribucion_del_ingreso_en_los_estados_mexicanos.
- INEGI [Instituto Nacional de Estadística y Geografía] (2021). *Encuesta para la medición del impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/investigacion/ecovided/2020/> (consulta: 10 jul. 2021).
- Molina, C. M. (2008). Planeación diversificada en el fortalecimiento de prácticas inclusivas. *Acta Educativa*, 1(1), 1-18. Recuperado de: <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2018/12/28/planeacion-diversificada-en-el-fortalecimiento-de-practicas-inclusivas/> (consulta: 27 jul. 2021).
- Pomar, T. C., Calvillo, S. G., Irima, N. A., Rodríguez, C. L., y Reyes, Q. L. (2014). Los programas de enriquecimiento: desarrollo integral de las altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. NEAD Revista de Psicología*, 6(1), 27-32. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790003.pdf>.
- Renzulli, J. (1976). The Enrichment Triad Model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. *Gifted Child Quarterly*, 20(3). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232549273_The_Enrichment_Triad_Model_a_Guide_for_Developing_Defensible_Programs_for_the_Gifted_and_Talented.
- Renzulli, J., y Reis, S. (2003). *The schoolwide enrichment model: a focus on student strengths interests*. Recuperado de: <https://renzullilearning.com/wp-content/uploads/2018/07/The-Schoolwide-Enrichment-Model.pdf> (consulta: 26 jul. 2021).
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf> (consulta: 26 jul. 2021).
- SE [Secretaría de Economía] (2021). *Secretaría de Economía*. Recuperado de: <https://cofemersimir.gob.mx/expedientes/26063> (consulta: 19 jul. 2021).
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2006). *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con asp婷itudes sobresalientes*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2019a). *Normas específicas de control escolar. Anexo 1. Glosario de términos educativos*. Recuperado de: <https://www.planypogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/NORMAS-CONTROL-ESCOLAR-BASICA.pdf> (consulta: 10 jul. 2021).
- SEP (2019b). *Estrategia nacional de educación inclusiva*. Recuperado de: https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf (consulta: 13 jul. 2021).
- SEP (2021). *Estrategia nacional para el regreso seguro a clases presenciales en las escuelas de educación básica*. Recuperado de: https://www.conaliteg.sep.gob.mx/icons/Baja_Estrategia_Nac.pdf (consulta: 19 jul. 2021).
- SEyD [Secretaría de Educación y Deporte] (2021a). *Estrategia Chihuahua. Ciclo escolar 2020-2021, ciclo escolar 2021-2022*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Deporte. Recuperado de: http://educacion.chihuahua.gob.mx/sites/default/files/estrategia_chihuahua_seyd_4_agosto_2021.pdf (consulta: 6 ago. 2021).
- SEyD (2021b). *Lineamientos operativos para la aplicación y desarrollo de la Estrategia Chihuahua*. Chihuahua: Secretaría de Educación y Deporte. Recuperado de: http://educacion.chihuahua.gob.mx/sites/default/files/lineamientos_operativos_para_la_aplicacion_y_desarrollo_de_la_estrategia_chihuahua.pdf (consulta: 5 ago. 2021).
- Tourón, J. (2020). *¿Qué es el enriquecimiento?* Recuperado de: <https://www.javiertouron.es/que-es-el-enriquecimiento/> (consulta: 26 jul. 2021).
- UNESCO [Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura] (2015). *Educación 2030. Declaración de Incheon*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Acción-E2030-aprobado.pdf> (consulta: 5 ago. 2021).

Cómo citar este artículo:

Covarrubias Pizarro, P., y Garibay Moreno, C. S. (2021). Enrichcimiento educativo y DUA, estrategias para atender a la diversidad en el regreso presencial. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1390. doi: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1390.



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.