

## Revisión de modelos de atención integral de la diversidad que garantizan los aprendizajes en educación superior<sup>1</sup>

Mario Ernesto Morales Martínez<sup>1</sup>; Karen Milena Velasco Rey<sup>2</sup>

Recibido: septiembre 2021 / Evaluado: noviembre 2021 / Aceptado: diciembre 2021

**Resumen.** Introducción: la presente revisión de literatura trata acerca de los modelos de atención integral para atender la diversidad y garantizar los aprendizajes en educación, reconociendo desde una perspectiva histórica sus orígenes y evolución a lo largo del tiempo, hasta constituirse en las herramientas que actualmente configuran espacios educativos capaces de responder a las necesidades de la población estudiantil, independientemente de sus contextos físicos, sociales, económicos y culturales. Objetivo: Describir la forma como se abordan conceptualmente los modelos de atención integral para los aprendizajes en la educación superior de acuerdo a la literatura de los últimos cinco años. Metodología: Se realizó una revisión documental de bibliografía vinculada al tema en reconocidas bases de datos. Resultados: Se encontró un total de 52 documentos en idioma español, provenientes en su mayoría de países de América Latina y España, publicados entre el 2015 y el 2020. Conclusiones: La literatura encontrada identifica los nombres que pueden recibir los modelos de atención integral de acuerdo a su lugar de origen o su enfoque para atender las necesidades específicas de las instituciones educativas. Así mismo, permitió reconocer que estos modelos se encuentran fundamentados sobre unos principios orientadores; que cuentan con unos marcos filosóficos, normativos, conceptuales y organizativos que requieren de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa involucrada en cada una de las ocho fases necesarias para su diseño e implementación. **Palabras clave:** aprendizaje; atención a la diversidad; atención integral; educación inclusiva; educación superior; modelo de atención.

## [en] Review of comprehensive care models for diversity that guarantee learning in higher education

**Abstract.** Introduction: This literature review deals with comprehensive care models for attending diversity and guaranteeing learning in education, recognizing from a historical perspective their origins and evolution over time, until they constitute the tools that currently configure educational spaces that are capable of responding to the needs of the student population regardless of their physical, social, economic and cultural contexts. Objective: To describe how comprehensive care models for learning in higher education are conceptually addressed in accordance to the literature of the last five years. Methodology: A documentary review of bibliography related to the topic was carried out in recognized databases. Results: A total of 52 documents were found in the Spanish language, mostly from Latin American countries and Spain, published between 2015 and 2020. Conclusions: The consulted literature identifies the names that models of comprehensive care that they can receive according to their place of origin or their approach to meeting the specific needs of educational institutions. It also recognized that these models are based on guiding principles, which have philosophical, normative, conceptual and organizational frameworks that require the participation of all members of the educational community that are involved in each of the eight phases necessary for their design and implementation. **Keywords:** learning; attention to diversity; comprehensive care; inclusive education; higher education; care model.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 3.1. Evolución histórica de los MAI. 3.2. Denominaciones y enfoques de los MAI. 3.3. Propósitos de los MAI. 3.4. Componentes de los MAI. 3.4.1. Principios sobre los que se fundamentan los MAI. 3.4.2. Marcos constitutivos de los MAI. 3.4.4. Participantes involucrados en los MAI. 3.4.5. Fases para el diseño e implementación de los MAI. 3.5. Desafíos a superar en el diseño e implementación de un MAI. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Morales Martínez, M. E.; Velasco Rey, K. M. (2022). Revisión de modelos de atención integral de la diversidad que garantizan los aprendizajes en educación superior. *Revista Complutense de Educación*, 33(3), 35-52.

<sup>1</sup> Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS). (Colombia).  
E-mail: [memorales@fucsalud.edu.co](mailto:memorales@fucsalud.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0021-2647>

<sup>2</sup> Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS). (Colombia).  
E-mail: [kmvelasco@fucsalud.edu.co](mailto:kmvelasco@fucsalud.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7166-3838>

## 1. Introducción

El informe presentado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura en el año 2015, titulado *Replantear la educación* (Unesco, 2015), afirma que la educación, a pesar de ser un derecho, en algunas zonas geográficas todavía se constituye como un privilegio al que solo acceden miembros de ciertos grupos sociales que poseen algún estatus socioeconómico, lo que genera fuertes procesos de exclusión, segregación y desigualdad social desde la misma educación. Ante las diferentes transformaciones sociales de los últimos años, se ha sugerido una nueva manera de entender y atender la diversidad de la población en el ámbito educativo, en la que se dejen de lado los imaginarios tradicionales homogeneizantes y se desarrollen nuevas alternativas que permitan la creación de sociedades más inclusivas, tolerantes y respetuosas con la diversidad. Es así que la presente revisión de literatura explora una de estas alternativas, que son los *Modelos de Atención Integral* (MAI, de ahora en adelante), los cuales según la Secretaría de Educación Pública de México (2013), se definen como aquellos lineamientos que al estar fundamentados sobre ciertos principios y los derechos del estudiantado, orientan el trabajo educativo desde un enfoque inclusivo para favorecer el desarrollo de capacidades. En atención al concepto previo, esta revisión reconoce el origen de los MAI desde una perspectiva histórica, así como su evolución a lo largo del tiempo para constituirse en las herramientas que actualmente permiten configurar espacios educativos capaces de responder a las necesidades del estudiantado, independientemente de sus contextos físicos, sociales, económicos y culturales (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015), tal y como se planteó también en las conferencias mundiales de Jomtiem (Beltrán-Villamizar et al, 2015) y de Salamanca (Ramírez Íñiguez, 2020), con el objetivo de promover una educación inclusiva y equitativa que reconozca las diferencias como oportunidades y no como limitaciones (Tallón Rosales et al, 2019).

Esta revisión de literatura se deriva del proyecto “Diseño de un modelo de atención integral para atender la diversidad y favorecer el desarrollo de los aprendizajes esperados en el estudiantado del programa de instrumentación quirúrgica de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud (FUCS)”, el cual surgió a partir de la pregunta de investigación ¿Cómo atender de manera integral la diversidad para favorecer el desarrollo de los aprendizajes esperados en el estudiantado del programa de Instrumentación Quirúrgica de la FUCS? y tiene como objetivo inicial identificar, a través de una revisión de la literatura, los componentes de un modelo de atención integral para atender la diversidad y favorecer el desarrollo de los aprendizajes esperados en el estudiantado, para posteriormente, caracterizar la diversidad presente en este estudiantado, sus efectos en el desarrollo de los aprendizajes esperados y su atención integral desde el cuerpo docente y los líderes de área de la institución educativa, para finalmente establecer de manera conjunta con la comunidad educativa, los elementos constitutivos que debe contener el diseño de este modelo de atención integral, pertinente para el contexto de este estudiantado. Dado lo anterior, en esta revisión se reconocieron los diferentes tipos de MAI que se pueden encontrar en los contextos educativos, se identificaron las aproximaciones conceptuales que diferentes autores han hecho respecto al tema, se describieron los principios y marcos sobre los cuales se fundamentan los MAI, se presentaron los participantes que deben estar involucrados en cada una de sus fases de diseño e implementación (Correa y Restrepo, 2017; Secretaría de Educación Pública de México, 2013), y se identificaron los desafíos más relevantes que han tenido que enfrentar las Instituciones de Educación Superior (IES, de ahora en adelante) al momento de diseñar y poner en práctica estos modelos (Martín et al, 2017; Rodríguez Ríos, 2020; Riquelme y Bascañán, 2016).

Por lo anterior, es posible considerar que el presente trabajo, no solo genera una fundamentación teórica para el desarrollo del proyecto mencionado, sino que también proporciona una guía para que al interior de las IES se puedan diseñar e implementar modelos de este tipo que reconozcan, respeten y atiendan de manera integral la diversidad del estudiantado actual, de manera tal que no solo se favorezca el desarrollo de los aprendizajes esperados, sino que además se movilice el servicio educativo hacia una concepción de derecho humano fundamental, que al ser verdaderamente tolerante e inclusivo en la práctica, contribuya a la formación de un nuevo modelo de sociedad en el que todas las personas tengan las mismas posibilidades, independientemente del contexto del cual provengan.

## 2. Metodología

Se realizó una revisión documental en la cual la estrategia de búsqueda se orientó hacia el hallazgo de publicaciones de los últimos cinco años vinculadas al tema de modelos de atención integral para atender la diversidad y garantizar los aprendizajes en educación; la búsqueda se realizó en bases de datos como Scielo, Dialnet, Redalyc, Latindex y EBSCO, utilizando diferentes ecuaciones de búsqueda construidas a partir de las palabras clave con los operadores booleanos AND, NOT y OR. En lo referente a los descriptores, se utilizaron las palabras clave normalizadas en términos DeCS, MeSH y Tesouro de la UNESCO y otros términos naturales tales como: modelos de atención, modelo de gestión, atención a la diversidad y atención integral. Los resultados de la búsqueda arrojaron un total de 52 documentos en idioma español, provenientes en su mayoría de países de América Latina y España, publicados entre el 2015 y el 2020. Se excluyeron documentos escritos en otros idiomas y aquellos que no trataban el tema de interés. Los aspectos más relevantes de los documentos encontrados se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Características principales de los documentos encontrados

Característica		n	%
Año de publicación	2020	6	11.5
	2019	8	15.4
	2018	8	15.4
	2017	9	17.3
	2016	10	19.2
	2015	11	21.2
	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100</b>
País de origen	Colombia	13	25
	México	12	23.1
	España	10	19.2
	Chile	7	13.5
	Costa Rica	2	3.8
	Nicaragua	1	1.9
	Ecuador	2	3.8
	Venezuela	1	1.9
	Argentina	1	1.9
	Cuba	2	3.8
	Honduras	1	1.9
	<b>Total</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Para llevar a cabo el análisis literario, inicialmente se procedió a leer los títulos y los resúmenes de los textos encontrados. Aquellos documentos que aportaban información concerniente al tema, se descargaron y se leyeron en su versión de texto completo. Luego, se construyó una matriz de análisis en Excel con variables tales como el país de origen del texto, nombres que reciben los modelos de atención integral, sus definiciones, propósitos o enfoques, características, componentes y las dificultades o desafíos que deben superar los modelos de atención integral en sus fases de diseño e implementación. También se incluyeron en la matriz de análisis variables con aspectos emergentes como la evolución histórica de los modelos de atención integral y los participantes que deben estar involucrados en todas sus etapas de diseño e implementación. Vale la pena resaltar aquí que todas las variables mencionadas, aparecieron en varios documentos que inicialmente abordaban otros temas como la discapacidad funcional (Álvarez y López-Aguilar, 2015), Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Zamora Reytor et al, 2019), deserción escolar (Flores López et al, 2016), modelos de gestión y sistemas educativos inclusivos para la diversidad estudiantil (Arnaiz y Martínez, 2018). Una vez diligenciada la matriz de análisis, se procedió a identificar los puntos convergentes entre los diferentes autores, a realizar la segmentación y organización de la información de acuerdo al nivel de relevancia, facilitando así el análisis y la presentación de la información recabada en un orden cronológico y coherente.

### 3. Resultados

#### 3.1. Evolución histórica de los MAI

Los MAI tal y como se conocen en la actualidad, surgieron a partir de diversas aproximaciones conceptuales formuladas desde las áreas del conocimiento de la psicología, la sociología y la economía. Desde la perspectiva psicológica, a partir del año de 1975 se comenzaron a buscar factores asociados a la deserción estudiantil universitaria relacionados con los rasgos de personalidad y algunos atributos propios del estudiantado. Simultáneamente, desde el área de la sociología, se encontraron factores asociados a la deserción estudiantil relacionados con el contexto familiar del estudiante y con la capacidad de los IES para responder de manera efectiva a sus necesidades, concernientes en ese momento a la calidad de las instalaciones físicas y de las interacciones entre pares. De esta manera, en ese mismo año Tinto (1975) integró las propuestas realizadas desde la psicología y la sociología en un modelo denominado interaccionista, el cual plantea que la deserción universitaria disminuye en la medida que el estudiante se integra académica y socialmente con la institución. Más adelante, hacia el año de 1990, desde el área de la economía surgieron otros factores determinantes en la deserción estudiantil tales como el nivel de ingreso familiar, el nivel educativo de los padres, las limitantes económicas para desarrollar un plan de estudios y la relación costo beneficio que le permite al estudiantado analizar si el valor económico del programa es proporcional a las ventajas que este le ofrece a corto, mediano y largo plazo (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

Lo anteriormente expuesto permitió reconocer la importancia que tienen todas las dimensiones bio-psico-socio-culturales del estudiantado, así como las características propias de las IES, tales como factores organizacionales que incluyen disponibilidad de recursos, bienestar estudiantil y calidad en los procesos de enseñanza; al momento de desarrollar proyectos que buscan mejorar la calidad de los procesos educativos, bien sea para evitar la deserción estudiantil, promover la permanencia universitaria, favorecer la mediación pedagógica entre todos los actores que participan en el proceso educativo, lograr el éxito académico y la graduación o atender la diversidad a través de un servicio educativo inclusivo (Beltrán-Villamizar et al, 2015; Terraza-Beleño, 2019).

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), para diseñar un MAI, resulta importante considerar dentro del factor psicológico del estudiantado los rasgos de su personalidad que involucran sus creencias, expectativas de éxito, motivación para el logro, entre otras; también se debe tener en cuenta en su factor sociológico, condiciones externas como el entorno familiar, el ambiente institucional, los compañeros y compañeras de estudio, la satisfacción con el sistema académico y las respuestas efectivas dadas a sus necesidades; finalmente se debe considerar también en su factor económico, la situación financiera del estudiantado, el nivel educativo de sus progenitores y como este permanece al interior del programa académico según su análisis del costo-beneficio. Es así que los factores mencionados, según diversos autores se agrupan para consolidar cuatro categorías sobre las cuales se fundamenta la integración social del estudiantado y su desempeño académico en la institución. Estas categorías se conocen como: Individuales, académicas, institucionales y socioeconómicas (Campoverde-Quijano y Quiroga-López, 2016; Rodríguez, 2017; Daura, 2017; Fonseca-Grandón, 2018).

### 3.2. Denominaciones y enfoques de los MAI

La literatura encontrada permitió identificar que los modelos de atención integral pueden denominarse de diferentes maneras de acuerdo con su lugar de origen o según su enfoque. Los nombres que se identificaron con mayor frecuencia se presentan a continuación en la tabla 2.

Tabla 2. Denominaciones que reciben los MAI según su lugar de origen o enfoque

Autor (es)	Nombre del modelo	Lugar de origen	Enfoque
Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015)	Modelo de Gestión de Permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior	Colombia	Atender la deserción estudiantil desde un enfoque integral y preventivo, promoviendo así la permanencia y graduación, direccionada desde la multicausalidad
Beltrán-Villamizar et al. (2015)	Modelo educativo flexible para atender necesidades de formación en diferentes contextos	Colombia	Intervenir de manera preventiva en la atención de la diversidad estudiantil al atender con calidad las necesidades comunes y específicas del estudiantado de educación superior, desde un enfoque inclusivo que promueva la equidad
Orozco Lara (2016)	Modelo de atención integral al estudiante- MAIE	Colombia	Desarrollar estrategias de trabajo colaborativo para identificar, seguir y evaluar las condiciones personales, académicas, e institucionales que intervienen en el éxito académico de los estudiantes
Correa y Restrepo (2017)	Modelo para la atención a la diversidad	Colombia	La justicia educativa y la equiparación de oportunidades para garantizar el acceso a la educación superior, haciendo énfasis en que no debe ser una oferta educativa si no que debe ser una condición del contexto educativo que permita reconocer la diversidad de todos los estudiantes
Arnaiz y Martínez (2018)	Medidas de atención a la diversidad	España	Autoevaluar la manera como el profesorado considera la situación del alumnado (especialmente el más vulnerable), para a partir de allí, trabajar en el desarrollo de valores inclusivos, hábitos de buena conducta, resolución dialógica de conflictos y aplicar estrategias, medidas y apoyos que facilitan el aprendizaje y el egreso escolar
Luna (2019)	Modelo para la evaluación de las condiciones contextuales (MECC)	México	Orientar el análisis sistémico y organizado de los factores en situación, para identificar acciones que mejoren la enseñanza y promuevan una formación integral, que permita la permanencia, tránsito y egreso de los estudiantes en una institución educativa
Rodríguez Ríos (2020)	Modelo de Educación Inclusiva o Modelo de integración educativa	Costa Rica	Proporcionar apoyos pertinentes, mediante el uso de estrategias y acciones precisas, para responder a las necesidades educativas dentro de las instituciones.

### 3.3. Propósitos de los MAI

Autores como Arnaiz y Martínez (2018) y Ramírez Íñiguez (2020) afirman que el diseño de un MAI se basa en una evaluación diagnóstica que permite identificar las debilidades que se presentan con mayor frecuencia al interior

de una institución educativa, con el fin de generar estrategias y acciones que permitan mitigar dichas debilidades. Considerando lo anterior, además de los enfoques vistos en la tabla 2, un MAI también puede servir para:

- Diseñar y aplicar acciones concretas, procedimientos, métodos y procesos de mediación pedagógica para favorecer los aprendizajes, al abordar al interior de las IES de manera interdisciplinaria las necesidades formativas y las potencialidades del estudiantado (Martín et al, 2017; Zamora Reytor et al, 2019; Lazo et al, 2017; López y González, 2019; Rodríguez Ríos, 2020).
- Integrar el estudiantado con la universidad y promover la igualdad de oportunidades (Álvarez y López-Aguilar, 2015).
- Fomentar la participación del estudiantado en sus procesos formativos para alcanzar el éxito académico y su desarrollo con el mayor bienestar posible (Rodríguez Ríos, 2020; Arnaiz y Martínez, 2018).
- Incluir en todos los niveles, estructuras y formas organizativas de las IES procesos en los cuales los agentes educativos promuevan la formación integral del estudiantado para que este elabore un proyecto de vida que le permita integrarse al contexto laboral y social y transformar su entorno (Paz Maldonado, 2018b; Lazo Fernández et al, 2019).
- Elaborar políticas y estrategias que ayuden al estudiantado a desarrollar capacidades, habilidades, intereses y motivaciones para enfrentar los retos de su vida diaria y de su proceso formativo (Secretaría de Educación Pública de México, 2013; Paz Maldonado, 2018a; Riquelme y Bascuñán, 2016)
- Recuperar la confianza del estudiantado en el sistema educativo, al considerarlo el eje central del proceso educativo independientemente de sus características individuales e intelectuales (López Lira et al; 2015)

### 3.4. Componentes de los MAI

De acuerdo con la literatura encontrada, el diseño de un MAI para atender la diversidad y garantizar los aprendizajes en educación debe, en primer lugar, encontrarse fundamentado sobre unos principios rectores para su guía y caracterización; en segundo lugar, debe estructurarse sobre unos marcos filosófico, normativo, organizativo y conceptual; en tercer lugar, debe establecer quienes serán los actores que participarán en su desarrollo y por último, debe contar con ocho fases para su diseño e implementación. Cada uno de estos elementos se describen a continuación.

#### 3.4.1. Principios sobre los que se fundamentan los MAI

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015), la Secretaría de Educación Pública de México (2013) y Correa y Restrepo (2017), el diseño de un MAI debe cimentarse sobre unos principios guía que caracterizarán el modelo y tendrán serias implicaciones en la prestación del servicio educativo. Estos principios son:

- *Universalidad*: este puede ser considerado desde dos perspectivas, por un lado, puede hacer referencia a la capacidad que tienen las IES de implementar programas para cumplir los propósitos establecidos en el modelo de atención, independientemente de si se trata de una institución educativa pública o privada, de su tamaño o de su carácter académico, por otra parte, este principio también puede referirse al respeto y cumplimiento que merecen los derechos de todas las personas que hacen parte del sistema educativo.
- *Prevención*: busca que los esfuerzos de las IES se enfoquen en aumentar la calidad de los procesos formativos, y no solo en el diseño de programas de apoyo para el estudiantado que se encuentra en desventaja.
- *Integralidad*: se refiere a la importancia de la existencia de una cultura organizacional en la cual participen de manera articulada todas las dependencias institucionales, ya sean estas académicas o administrativas, según las características propias de cada institución. Este principio también puede reconocerse como *indivisibilidad*.
- *Pertinencia*: hace alusión a que un MAI debe responder a las necesidades propias de la institución de acuerdo al tipo de población que atiende y al contexto social en el cual se desenvuelve.
- *Sostenibilidad*: busca que las estrategias planteadas en el MAI funcionen de manera prolongada a lo largo del tiempo, hagan parte de la dinámica institucional y se encuentren alineadas con los objetivos planteados en el proyecto educativo institucional (PEI) de cada institución educativa.
- *Eficacia*: busca que todas las actividades que se ejecutan durante la implementación del MAI, sean susceptibles de medición, monitoreo y evaluación a través de la definición de indicadores para establecer el verdadero impacto de estas actividades. Este principio también puede ser reconocido como *rendición de cuentas*.
- *Eficiencia*: consiste en la capacidad que deben tener las IES para establecer políticas acertadas que permitan el cumplimiento de los propósitos del MAI, optimizando el uso de los recursos destinados para tal fin y posibilitando así, la toma de decisiones acerca de su funcionamiento.
- *Participación*: implica considerar a los educandos como sujetos capaces de expresar opiniones, tomar decisiones de acuerdo a su entorno y utilizar su iniciativa para desarrollar sus actividades diarias de acuerdo con sus intereses.

### 3.4.2. Marcos constitutivos de los MAI

De acuerdo con autores como Correa y Restrepo (2017), el diseño de un MAI también requiere de una estructura que se fundamenta sobre cuatro marcos de referencia conocidos como marcos filosófico, normativo, conceptual y organizativo.

Lo *filosófico* concibe el desarrollo de los individuos de acuerdo a las posibilidades que tienen y al respeto que se brinda a cada una de sus características particulares que los diferencian de los demás. Adicional a lo anterior, considera diferentes valores, el perfil del docente en el contexto de la diversidad y el perfil del estudiantado en situaciones de vulnerabilidad que requieren de atención prioritaria.

Lo *normativo* involucra las políticas nacionales e internacionales que se relacionan con la atención integral a la diversidad de acuerdo con los diferentes grupos poblacionales, haciendo un especial énfasis en sus intenciones dentro del contexto educativo.

Lo *organizativo* establece las estrategias, mecanismos y responsabilidades de todos los procesos de gestión que manejan las IES, para posteriormente evaluar el cumplimiento de las políticas mediante el uso de indicadores de atención educativa que permitan identificar las condiciones y la manera cómo se atiende la diversidad estudiantil (Correa y Restrepo, 2017; Gonzales Fernández et al, 2016; García Medina et al, 2020).

Lo *conceptual* reúne todos los puntos de vista en relación a la diversidad y cómo estos repercuten en el sistema educativo e incluye el término de *justicia educativa*, para hacer alusión al respeto que merecen todos los saberes y prácticas sociales, así como diferentes estrategias y mecanismos según la manera como se concibe el aprendizaje a lo largo de la vida de forma dialógica (Correa y Restrepo, 2017; Fonseca y García, 2016, Ainscow et al, 2015; Cruz y Casillas, 2017; Wee et al 2020; Paz y Cardona, 2018).

Es así, que la atención educativa a la diversidad debe responder satisfactoriamente a las necesidades de los colectivos históricamente excluidos, los cuales pueden estar inmersos en el estudiantado y se presentan a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Colectivos históricamente excluidos que pueden encontrarse en el estudiantado

Diversidades	Características
Socio económicas	Personas con niveles socioeconómicos bajos o muy bajos Personas que trabajan y estudian Personas con otros miembros familiares a cargo Personas desmovilizadas Personas reinsertadas Personas con determinado contexto familiar Personas en rehabilitación social Personas consumidoras de sustancias psicoactivas Personas de la primera generación familiar en asistir a la escuela
Generacional	Población infantil Población adolescente Población adulta Población de la tercera edad
Geográficas	Personas de cierto país o región Personas de zonas rurales o urbanas Personas víctimas de la violencia o del conflicto armado Personas desplazadas Personas refugiadas Personas habitantes de frontera Población inmigrante
Cultural y étnica	Población Rom o gitana Población raizal Población indígena o de pueblos originarios Población afrodescendiente Población perteneciente a culturas urbanas Personas pertenecientes a etnias Poblaciones con determinadas características lingüísticas
Sexual	Personas con determinada orientación sexual Personas adscritas a determinada identidad de género
Personas con NEE	Personas con discapacidad física, sensorial o mental leve o severa de tipo transitorio o permanente Personas con pluri-discapacidad Personas con capacidades o talentos excepcionales Población analfabeta Población con inclusión tardía al sistema educativo

Diversidades	Características
Religiosa	Personas con alguna filiación religiosa Católica Protestante tradicional o no evangélica Religiones orientales no cristianas Budista Musulmana Judía Agnóstica Ateísmo Testigos de Jehová
Ideológica o política	Personas con determinadas ideologías o posturas políticas
Capacidades	Personas con diferentes potenciales, talentos, habilidades, intereses, ritmos de aprendizaje, preferencias, necesidades, y posibilidades de empoderamiento
Emergentes	Diversidades desconocidas o inexploradas

### 3.4.4. Participantes involucrados en los MAI

De acuerdo con diversos autores, el diseño e implementación de un MAI requiere del compromiso y del trabajo articulado de los actores que se muestran a continuación en la figura 1.

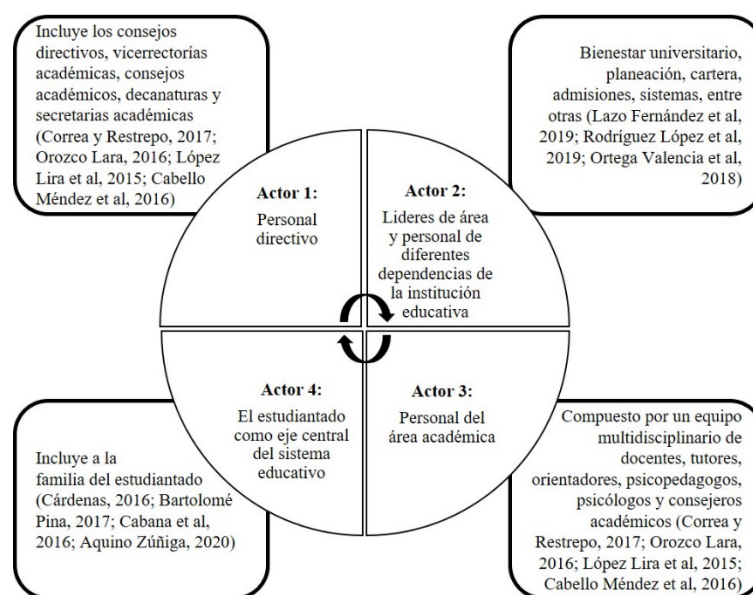


Figura 1. Actores participantes en el diseño e implementación de un MAI

### 3.4.5. Fases para el diseño e implementación de los MAI

De acuerdo con la literatura encontrada, las ocho fases a seguir para diseñar e implementar un MAI se presentan a continuación en la tabla 4.

Tabla 4. Fases a seguir para diseñar e implementar un MAI

Nombre de la fase	Descripción de la fase	Autores que identifican la fase
Planeación	Consiste en idear acciones acordes a las prioridades y a la capacidad de gestión de la institución educativa de manera concertada con las diferentes dependencias de la misma, con el fin de definir responsabilidades, para dar respuesta a las necesidades de la población estudiantil según sus características, desde un enfoque multidisciplinario.	(Correa y Restrepo, 2017; Beltrán-Villamizar et al, 2015; Orozco Lara, 2016; Ortega Valencia et al, 2018)
Sensibilización	Consiste en realizar actividades de sensibilización para identificar los imaginarios más predominantes en el estudiantado, docentes, administrativos y demás miembros de la comunidad universitaria; aplicar estrategias de prevención y mitigación de dichos imaginarios; reconocer la diferencia en el otro como algo propio; fomentar el respeto frente a las diversidades, la integración y la participación de toda la comunidad educativa en su atención integral.	(Correa y Restrepo, 2017)

Nombre de la fase	Descripción de la fase	Autores que identifican la fase
Revisión	Consiste en hacer una revisión de experiencias e investigaciones significativas sobre IES que hayan adelantado procesos de diseño e implementación de modelos de atención integral.	(Correa y Restrepo, 2017)
Recolección	Consiste en llevar a cabo procesos de recolección de datos con estudiantes, docentes y el personal administrativo y directivo de la institución educativa, para obtener información relevante que permita construir el documento que se consolidará en una política de atención integral a la diversidad.	(Arnaiz y Martínez, 2018; Lazo Fernández et al, 2019; Bravo y Santos, 2019; Correa y Restrepo, 2017)
Consolidación	Consiste en consolidar y validar con la comunidad educativa el documento que contiene la política de atención integral que se elaboró en la fase de recolección y que servirá como elemento orientador para la ejecución, seguimiento y evaluación del MAI. Este documento contiene los alcances, objetivos, valores sociales, principios, participantes, responsables del proceso y marcos de referencia conceptual, normativo, filosófico y organizativo.	(Rodríguez López et al, 2019; Paz Maldonado, 2018a; Correa y Restrepo, 2017)
Ejecución	Consiste en ejecutar el documento que contiene la política de atención integral y poner en marcha cada una de las estrategias, procedimientos, acciones formuladas para la atención integral de la diversidad.	(Orozco Lara, 2016; Correa y Restrepo, 2017)
Divulgación	Consiste en utilizar los diferentes medios de comunicación que tiene la institución educativa, para divulgar y socializar los procesos que se encuentren en ejecución.	(Correa y Restrepo, 2017)
Seguimiento y evaluación	Consiste en hacer seguimiento periódico y detallado de todo el proceso de ejecución del documento que contiene la política de atención integral a la diversidad y se evalúa el mismo, con el fin de identificar debilidades del proceso y establecer planes de mejora continua.	(Correa y Restrepo, 2017)

### 3.5. Desafíos a superar en el diseño e implementación de un MAI

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015) y Martín et al (2017) plantean que uno de los desafíos que deben enfrentar las IES que buscan diseñar e implementar un MAI, es la falta de trabajo articulado entre las diferentes dependencias institucionales y entre las diferentes IES que han desarrollado este tipo de modelos, ya que esto afecta la construcción colectiva del conocimiento que puede surgir a partir del análisis de las experiencias de éxito y fracaso.

Por su parte, Jiménez y Montecinos (2018) y Espinosa y Valdebenito (2016) afirman que otro desafío a superar es la concepción tradicional homogeneizante que impera en las IES, que las hace considerar la diversidad del estudiantado como un factor negativo y no como un valor agregado. Dado que superar este desafío hace que se desarrollen prácticas pedagógicas inclusivas, que van más allá del discurso, trascienden las acciones aisladas y emplean acciones diferenciadas de calidad para garantizar la equidad e igualdad, eliminar las desigualdades y conseguir el logro de los aprendizajes (Tallón Rosales et al, 2019; Rodríguez Ríos et al, 2020).

Otros desafíos a superar son la falta de capacitación docente para atender el contexto de la diversidad en el estudiantado, la falta de flexibilidad curricular y la escasa inversión de recursos financieros en adecuaciones arquitectónicas y organizativas para favorecer los procesos de accesibilidad del estudiantado (Ariza-Hernández, 2017; Torres-Rivera y Silva, 2019; Cruz y Casillas, 2017; Surdez Pérez et al, 2018; López y González, 2019; Paz y Cardona, 2018).

Frente a los desafíos planteados, diversos autores proponen que al interior de las IES existan patrones de aceptación, comprensión y apoyo al estudiantado que faciliten su orientación educativa y psicopedagógica, que también promuevan la mejora de los procesos evaluativos y su participación activa en las actividades que favorecen sus aprendizajes, de manera tal que se impulse una formación desarrolladora en el estudiantado, en la que el éxito académico vaya de la mano del desarrollo armónico e integral de la persona (Álvarez y López-Aguilar, 2015; Villanueva-Vásquez, 2020).

## 4. Conclusiones

De acuerdo con la revisión de literatura aquí presentada, se puede concluir que los MAI para atender la diversidad y garantizar los aprendizajes esperados, pueden recibir diferentes denominaciones o nombres dependiendo de su lugar de origen o de su enfoque, entendiendo este como el propósito que tiene el modelo para dar respuesta a las necesidades de una institución educativa. En relación a lo expuesto y a partir de las aproximaciones conceptuales hechas por diversos autores, podría decirse que un MAI se define como el conjunto de políticas, estrategias, medidas, procedimientos, métodos adecuados y acciones concretas que reconocen y valoran la diversidad de la población estudiantil; facilitan la indagación y la identificación sistemática de las condiciones del contexto académico, personal e institucional que impactan o afectan el éxito académico del estudiantado; orientan el trabajo educativo y la mediación pedagógica entre profesores, estudiantado y trabajadores no docentes en todos los niveles, estructuras y formas organizativas de la universidad de manera articulada e interdisciplinaria; intervienen de manera preventiva o correctiva en los procesos de admisión, integración, participación, permanencia y egreso del estudiantado; atienden sus carencias o necesidades comunes y específicas; previenen el abandono escolar y son susceptibles de seguimiento y evaluación periódica para su mejoramiento continuo.



Esta revisión también permite asegurar que el diseño e implementación de un MAI, debe estar cimentado sobre unos principios que direccionan su desarrollo; debe contener cuatro marcos que son la base teórica para su construcción y debe contemplar la participación de ciertos actores en cada una de sus ocho fases de diseño e implementación. Así mismo, la literatura revela cuales son los retos o desafíos que deben superar las IES para diseñar e implementar un MAI de manera exitosa.

Finalmente, al revisar todos los elementos que aporta la literatura acerca de los MAI, se hace evidente la necesidad imperante de comenzar a desarrollar estos modelos en las IES del actual sistema educativo, dado que al interior de muchas de ellas, aún prevalece un pensamiento homogeneizante, en el que la educación perpetúa las desigualdades sociales al demandar que el estudiantado se comporte y aprenda de la misma manera y al considerar sus diversidades como un factor negativo que debe y puede ser ignorado o segregado, bajo la idea de que no es un problema de la institución. Es la intención de esta revisión señalar que el diseño e implementación de un MAI para atender la diversidad estudiantil, no solo favorece los aprendizajes esperados al interior de un programa académico, sino que además genera un impacto positivo en todos los miembros de la sociedad, ya que al identificar, reconocer, respetar y atender las diversidades presentes en la población estudiantil, se abren nuevas posibilidades de tener un servicio educativo de calidad, más inclusivo y equitativo, capaz de articular mejor y de manera más eficiente los conocimientos disciplinares con las necesidades y expectativas de la comunidad, para responder de manera más pertinente a estas y lograr así, verdaderas y trascendentes transformaciones sociales.

## 5. Referencias

- Ainscow, M., OEI – FUHEM, Booth, T. (2015). Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares (1a. ed.). Grafilia. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Álvarez Pérez, P.R., López-Aguilar, D. (2015). Atención del profesorado universitario a estudiantes con necesidades educativas específicas. *Educación y Educadores*, 18 (2), 193-208. DOI: 10.5294/edu.2015.18.2.1
- Aquino Zúñiga, S. P., García Martínez, V., Palmeros y Ávila, G. (2020). Atención a grupos vulnerables e indicadores de equidad en educación superior: caso de una universidad pública en el sureste mexicano. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1-27. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1995>
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>
- Arnaiz Sánchez, P., Martínez Rodríguez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *REOP – Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23295>
- Bartolomé Pina, M. (2017). Diversidad educativa ¿Un potencial desconocido? *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 15-33 DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.275031>
- Beltrán-Villamizar, Y. I., Martínez-Fuentes, Y. L., Vargas-Beltrán, A. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18 (1), 62-75. [Fecha de Consulta 17 de febrero de 2021]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83439194004>
- Bravo Mancero, P., Santos Jiménez, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia*, 26, 327-352. <https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>
- Cabana, S. R., Cortés, F. H., Vega, D. L., Cortés, R. A. (2016). Análisis de la Fidelización del Estudiante de Ingeniería con su Centro de Educación Superior: Desafíos de Gestión Educacional. *Formación universitaria*, 9(6), 93-104. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000600009>
- Cabello Méndez, C., Pérez Hernández, D. L., Avalos Ledesma, A. R. (2016). Séptimo encuentro nacional de tutorías [Presentación de un trabajo]. Acciones de apoyo entre el servicio de atención psicológica (POE) y programa de tutorías, Guanajuato, México. <https://oa.ugto.mx/acciones-de-apoyo-entre-el-servicio-de-atencion-psicologica-poe-y-el-programa-de-tutorias.html>
- Campoverde-Quijano, E., Quiroga-López, M. (2016). Modelo de atención integral sociopsicológico y pedagógico para la reinserción social de adolescentes infractores. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 3-16. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i4.76>
- Cárdenas Leitón, H. (2016). La educación y atención integral para el desarrollo de la niñez menor de 3 años en Costa Rica: una deuda del estado costarricense. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 18-41. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22612>
- Correa Alzate, J. I., Restrepo Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la Diversidad en el Tecnológico de Antioquia, centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades [Libro electrónico]. Publicar T. [https://issuu.com/boletin\\_marc\\_tdea/docs/modelo\\_para\\_la\\_atencion](https://issuu.com/boletin_marc_tdea/docs/modelo_para_la_atencion)
- Cruz Vadillo, R., Casillas Alvarado, M. A. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la educación superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Daura, F. T. (2017). Perspectiva temporal de los universitarios: implicaciones para la orientación educativa. *Educación y Educadores*, 20(3), 403-418. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.3.4>
- Espinosa Dávila, J., Valdebenito Zambrano, V. (2016). Explorar las concepciones de los docentes respecto al proceso de educación inclusiva para la mejora institucional. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 195-213. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100010>
- Flores López, W., Gutiérrez Restrepo, E., León Corredor, O., Sarraipa, J., Pantoja Lima, C., Merino, C., Calderón, D., Guinocchio, M., Rivera Lam, M., Calderón, M., Boticario, J. (2016). Centros de Apoyo y Desarrollo Educativo Profesional para la

- observación y disminución de la deserción universitaria. *Ciencia e Interculturalidad*, 18(1), 48-62. <https://doi.org/10.5377/rci.v18i1.3049>
- Fonseca-Grandón, G. R. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y Educadores*, 21(2), 239-256. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.4>
- Fonseca, G., García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, 45(179), 25-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.004>
- García Medina, R., Penna Tosso, M., Sánchez Sáinz, M., Salguero Juan y Seva, J. M., Moreno Herrero, I. (2020). Análisis de los itinerarios de éxito de estudiantes migrantes y estudiantes trans que alcanzaron estudios universitarios, desde una perspectiva educativa inclusiva. *Revista Complutense De Educación*, 31(2), 207-218. <https://doi.org/10.5209/rced.62016>
- González Fernández, R., Medina Domínguez, M., Domínguez Garrido, M. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching*, 34(2), 131-148.
- Jiménez Vargas, F., Montecinos Sanhueza, C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230005. Epub December 11, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230005>
- Lazo, Y., García, M. y García, A. (2017). La labor educativa en la educación superior cubana desde la extensión universitaria: tendencias en las residencias estudiantiles. *Revista Cubana de Educación Superior*. ISSN: 0257-4314 N 2
- Lazo Fernández, Y., Márquez Marrero, J. L., Ordaz Hernández, M. (2019). La gestión del trabajo educativo en las instituciones universitarias: fundamentos teórico-metodológicos” p.454-465. Disponible en: <http://mendive.upr.edu/cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1736>
- López Bertome, E., González Olivares, Á. (2019). Metodología didáctica y modelos pedagógicos en la enseñanza preuniversitaria de la Comunidad de Madrid. Comunitania. *Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, 0(16), 103-124. <https://doi.org/10.5944/comunitania.16.5>
- López Lira, N., Sánchez González, V., Rojas Aragón, J. D. (2015). La gestión institucional en un centro de educación superior mexicano en el proceso de construcción de confianza desde los enfoques de atención al sujeto. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLV (1), 109-139. [Fecha de Consulta 17 de febrero de 2021]. ISSN: 0185-1284. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=270/27035790005>
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(83), 997-1026. Epub 23 de abril de 2020. Recuperado en 13 de octubre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000400997&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000400997&lng=es&tlng=es).
- Martín, C. S., Villalobos, C., Muñoz, C., Wyman, I. (2017). Formación inicial docente para la Educación Inclusiva. Análisis de tres programas chilenos de pedagogía en Educación Básica que incorporan la perspectiva de la educación inclusiva. *Calidad en la educación*, 46, 20-52. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652017000100020>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2015). Guía para la implementación del modelo de gestión de permanencia y graduación estudiantil en instituciones de educación superior (1a. ed.) [Libro electrónico]. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272\\_recurso.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356272_recurso.pdf)
- Orozco Lara, H. (2016). Estrategias de intervención institucional para disminuir el abandono con el modelo de atención integral. Congresos CLABES. Recuperado de <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/1186>
- Ortega Valencia, P., Hurtado, L. J., González, J. M. (2018). Lineamientos de política educativa: entre la diferencia y la desigualdad. *Revista Educación y Ciudad*, 34, 129-143. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1881>
- Paz, C. L., Cardona Moltó, M. C. (2018). Percepciones de los docentes en pre-servicio relativas a la inclusión y la atención a la diversidad. Paradigma: *Revista de investigación educativa*, 23(36), 95-110. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v23i36.6489>
- Paz Maldonado, E. J. (2018a). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. Recuperado en 13 de octubre de 2020, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000100067&lng=es&tlng=es).
- Paz Maldonado, E. J. (2018b). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>
- Ramírez Íñiguez, A. A. (2020). Consideraciones Conceptuales en la Investigación sobre Inclusión Educativa dentro del Contexto Latinoamericano. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 211. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.010>
- Riquelme, S., Bascuñán, E. (2016). Adaptación a la vida universitaria de estudiantes de pueblos originarios. *Theoria*, 25(1), 48-67. [http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/descargas/v25-1/Theo25\(1\)-06.pdf](http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/194/descargas/v25-1/Theo25(1)-06.pdf)
- Rodríguez, B. (2017). Modelo educativo para la formación permanente docente vinculado a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. *Didáctica y educación*, 8(3), 161-178. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6662627>
- Rodríguez López, J. R., Domínguez Menéndez, J. J., & Vera Díaz, F. V. (2019). Modelo teórico de gestión universitaria. Rev. Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores. *Revista Dilemas Contemporáneos, Edición especial*, 1-14. <https://www.dilemascontemporaneoseduacionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1446/1661>
- Rodríguez Ríos, M. (2020). Hallazgos de la Educación Inclusiva y la Pedagogía teatral: actualización curricular en un Centro de Atención Integral para Personas con Discapacidad en Costa Rica. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-24. DOI: 10.15517/aie.v20i2.41663
- Secretaría de Educación Pública de México. (2013). Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial (1a. ed.) [Libro electrónico]. [https://www.siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit\\_accion\\_files/mx\\_0102.pdf](https://www.siteal.iep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/mx_0102.pdf)
- Surdez Pérez, E. G., Sandoval Caraveo, M. C., & Lamoyí, C. L. (2018). Satisfacción estudiantil en la valoración de la calidad educativa universitaria. *Educación y Educadores*, 21(1), 9-26. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.1>
- Tallón Rosales, S., Fernández Jiménez, C., Hervás Torres, M., Aparicio Puerta, M., & Polo Sánchez, M. T. (2019). La diversidad en la educación superior: programas de intervención actuales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 3(1), 445. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1517>

- Terraza– Beleño, W. (2019). Estrategias de retención estudiantil en educación superior y su relación con la deserción. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3 (4), 39-56. [Fecha de Consulta 17 de febrero de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5739/573960911005>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Torres-Rivera, A. D., Silva, R. F. (2019). Aprender a Convivir en Educación Superior desde la Práctica Docente, para una Sociedad Democrática. *Formación universitaria*, 12(2), 51-62. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200051>
- UNESCO (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París: UNESCO. 93 pp. ISBN– 978-92-3-300018.6.
- Villanueva-Vásquez, A. (2020). MODELO EXPLORATORIO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. *Dimensión Empresarial*, 18 (1), 147-169. [https://dx.doi.org/10.15665/dem.v18i\(1\).2239](https://dx.doi.org/10.15665/dem.v18i(1).2239)
- Wee, C., Riquelme-Huircán, F., Pérez-Sánchez, C. (2020). Pedagogía libertaria: Propuesta para una educación inclusiva. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 5(2), 118 – 138. <https://doi.org/10.15366/rep2020.5.2.006>
- Zamora Reytor, T., Rodríguez Aguilar, Y., Sánchez Batista, X., & Quesada González., A. Y. (2019). Consideraciones teóricas acerca de la atención a la diversidad de estudiantes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 2(14), 1-15. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/970>