



**20. MODELOS DE ATENCIÓN INTEGRAL
PARA ATENDER LA MULTIDIVERSIDAD Y
GARANTIZAR LOS APRENDIZAJES
ESPERADOS EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR**

**COMPREHENSIVE ATTENTION MODELS TO
ATTEND MULTIDIVERSITY AND
GUARANTEE THE EXPECTED LEARNING OF
HIGHER EDUCATION STUDENTS**

Mario Ernesto Morales Martínez³⁷, Karen Milena Velasco Rey³⁸

Fecha recibido: 27/08/2021

Fecha aprobado: 23/11/2021

**IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN,
EMPRESA Y SOCIEDAD – CIDIEES**

Derivado del proyecto: *Diseño de un Modelo de Atención Integral para Atender la Multidiversidad y Garantizar los Aprendizajes Esperados en los Estudiantes del Programa de Instrumentación Quirúrgica de la FUCS.*

Institución financiadora: *Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud.*

Pares evaluadores: *Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.*

³⁷ *Licenciado en Ciencias Sociales- Universidad Distrital, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales- Universidad Distrital, Especialista en Pedagogía- Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Desarrollo Educativo y Social- Universidad Pedagógica Nacional- CINDE, Candidato a Doctor en Educación y Sociedad- Universidad De La Salle, Directivo Docente de la planta de Secretaría de Educación Bogotá, Director Núcleo Social, Humanístico y Electivo de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Director Especialización Docencia Universitaria de la Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud. Investigador en la Línea de Aprendizaje en la Multidiversidad. correo electrónico: memorales@fucsalud.edu.co*

³⁸ *Instrumentador Quirúrgico, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Social, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, Docente, Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud, correo electrónico: kmvelasco@fucsalud.edu.co.*

RESUMEN

La ponencia titulada “*Modelos de atención integral para atender la multidiversidad y garantizar los aprendizajes esperados en estudiantes de educación superior*”, surge a partir de una investigación con enfoque mixto, descriptivo y proyectivo, plantea la necesidad de diseñar este tipo de modelos de atención integral desde la caracterización de las multidiversidades presentes en los estudiantes de un programa de educación superior, para luego, a partir de elementos cualitativos, diseñar de manera colectiva a nivel institucional, políticas, estrategias, procedimientos y acciones que respondan a las necesidades de los estudiantes según sus contextos, de manera tal que se garantice a todos igualdad de oportunidades y de posibilidades, para no solo adquirir determinados aprendizajes esperados, sino también para desarrollarse como personas, movilizarse socialmente y responder efectivamente a las necesidades del entorno que los rodea, teniendo en cuenta que el proyecto de investigación que sustenta esta ponencia, surge del llamado que se ha hecho desde hace tiempo a concebir la educación como un derecho humano fundamental que debe fomentar la igualdad, la justicia social y el respeto a la vida y a la dignidad humana, a partir de la coexistencia de las multidiversidades presentes en todos los individuos que conforman las sociedades, dado que en ocasiones, la presencia de estas multidiversidades, genera condiciones de segregación, injusticia e inequidad social, que incluso llegan a permear los ámbitos educativos y los legitima como espacios excluyentes.

PALABRAS CLAVE: *Aprendizaje, Atención integral, Diversidad cultural, Educación superior, Educación universal, Modelo de atención, Multidiversidad.*

ABSTRACT

The presentation entitled :”*Comprehensive care models to attend multidiversity and guarantee the expected learning in higher education students*”, based on a research with a mixed, descriptive and projective approach, raises the need to design this type of comprehensive care models from the characterization of the multidiversities present in the students of a higher education program, and then, based on qualitative elements, collectively design at the institutional level policies, strategies, procedures and actions that respond to the needs of the students according to their contexts, in such a way that equal opportunities and possibilities are guaranteed to all, not only to acquire certain expected learning, but also to develop as people, mobilize socially and respond effectively to the needs of the environment that surrounds them, taking into account that the project of research that supports this presentation, arises from the call that has been made for a long time to conceive education as a fundamental human right that should promote equality, social justice and respect for life and human dignity, based on the coexistence of multidiversities present in all the individuals that make up societies, given that sometimes, the presence of these multidiversities generates conditions of segregation, injustice and social inequity, which even permeate educational environments and legitimize them as exclusive spaces.

KEYWORDS: *Learning, Comprehensive care, Cultural diversity, Higher education, Universal education, Model of care, Multidiversity.*

INTRODUCCIÓN

El proyecto de investigación que sustenta esta ponencia, se fundamenta en los planteamientos hechos en las conferencias y foros mundiales de “Educación para Todos”; sobre necesidades educativas especiales (NEE) y sobre educación superior, que se han desarrollado en diferentes lugares del mundo desde los años 90’s, en los cuales se han recalcado cuatro premisas fundamentales:

La primera de ellas, es que la educación debe concebirse desde enfoques más humanos, en los que se respete la vida, dignidad humana, igualdad de derechos, justicia social, solidaridad internacional y diversidad cultural, dado que nos encontramos en una era en la que las brechas educativas y la segmentación social se acrecientan de una forma cada vez más acelerada (Bartolomé, 2017).

La segunda premisa, asegura que la educación no puede limitarse solamente a aspectos concernientes a la alfabetización y el cálculo matemático, sino que además debe brindar igualdad de oportunidades de aprendizaje para la vida y la ciudadanía (Marin, 2013).

La tercera premisa, afirma que la educación es un derecho fundamental de todas las personas y que no se le puede negar, en ningún lugar del mundo, a la población infantil, trabajadora, con NEE, pobre, desaventajada, migrante, refugiada, que vive en áreas rurales remotas, nómada, víctima de conflictos, con VIH/SIDA, hambre, mala salud, discapacidad o que hace parte del género femenino, grupos étnicos o minorías lingüísticas.

La cuarta premisa asevera que la educación debe ser inclusiva, equitativa, de calidad y desarrollarse en ambientes en los que la aceptación, el respeto y el entendimiento de las diferencias sea una constante en la que, a partir de las características particulares y potencialidades de cada individuo, se responda de manera efectiva a la diversidad presente en todas las personas (Parra, 2011) (Ramírez, 2020).

Al considerar las premisas mencionadas, es posible identificar que desde el discurso, la educación hace unas apuestas por el reconocimiento, valoración, respeto y atención integral de las diversidades presentes en todas las personas, con el fin de ofrecerles la oportunidad de desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes, intereses, capacidades, motivaciones, valores y sobre todo, cultura, para enfrentar los retos de un proceso formativo y de la vida diaria, transformarse a sí mismos y a su entorno, al elaborar proyectos de vida

en los que puedan movilizarse y desarrollarse socialmente con el mayor bienestar posible (Arnaiz & Martínez, 2018) (Paz E. J., 2018a) (Secretaría de Educación Pública, 2013).

En concordancia con lo expuesto, desde un programa de educación superior del área de la salud en Colombia, se está haciendo una investigación con enfoque mixto, descriptivo y proyectivo, que a partir de un rastreo de la literatura vinculado principalmente a modelos de atención integral para la multidiversidad en educación y la garantía de aprendizajes esperados, que permitirá identificar elementos clave para la construcción de tres instrumentos de recolección de datos, cuya aplicación posibilitará identificar y reconocer las multidiversidades que existen en los estudiantes del programa y la manera como, desde la institución, se gestiona actualmente la multidiversidad desde un enfoque de garantía de los aprendizajes esperados. Lo anterior, con el fin de identificar oportunidades de mejora que, en espacios de encuentro, diálogo, respeto, conocimiento, aprendizaje mutuo, valoración del capital sociocultural y concertación entre todas las personas que hacen parte de esta comunidad educativa, propicien procesos de toma de decisiones para definir los elementos que deben formar parte en el diseño de un Modelo de Atención Integral para atender la multidiversidad que garantice estos aprendizajes, basados en la literatura, y en el contexto institucional.

MATERIAL Y MÉTODOS

Los resultados que se presentan de la fase actual en la que se encuentra el proyecto de investigación, surgen de un rastreo de la literatura que se fundamentó en una estrategia de búsqueda de artículos científicos, a partir de la técnica de bibliometría, de los últimos 11 años vinculados al tema de modelos de atención integral para la multidiversidad en educación y la garantía de aprendizajes esperados. Esta búsqueda se realizó en bases de datos como Scielo, Dialnet, Redalyc, Latindex, EBSCO y metabuscadores como Google Académico, para lo cual se hizo uso de diferentes ecuaciones de búsqueda construidas a partir de los operadores booleanos AND, NOT y OR.

En lo referente a los descriptores, se utilizaron algunos términos naturales y las palabras clave normalizadas en términos Tesoro de la UNESCO. Los resultados de esta búsqueda arrojaron diversos documentos y artículos en español provenientes en su mayoría

de España y países de América Latina, de los cuales se excluyeron aquellos que no cumplían con los criterios temáticos.

Para llevar a cabo el análisis literario, se establecieron como dimensiones de estudio, los títulos y los resúmenes de los textos encontrados, posterior a la lectura inicial desde las dimensiones propuestas, se tipificaron los documentos que aportaban información concerniente al tema y se estudiaron a profundidad. Luego, se construyeron matrices de revisión bibliográfica, a partir de la identificación de variables de interés, las cuales se caracterizaron en una hoja de cálculo. Una vez diligenciadas las matrices de análisis, se procedió a identificar los puntos convergentes, a partir del establecimiento de correlación entre variables, entre los diferentes autores, para realizar la segmentación y organización de la información, de acuerdo al nivel de relevancia; lo que facilitó el análisis y presentación de la información recabada en orden coherente.

RESULTADOS

Sobre los Modelos de Atención Integral

Los modelos de atención integral, pueden recibir diferentes nombres según su lugar de origen o enfoque, el cual se define desde el propósito que tiene una institución educativa para dar respuesta a las necesidades específicas. De la misma manera, a partir de las aproximaciones conceptuales hechas por diversos autores, es posible afirmar que los modelos de atención integral son el conjunto de políticas, estrategias, medidas, procedimientos, métodos adecuados y acciones concretas que:

- Reconocen y valoran la diversidad y la heterogeneidad de la población estudiantil (Correa & Restrepo, 2017)
- Facilitan la indagación e identificación sistemática de las condiciones del contexto académico, personal e institucional que interfieren con el éxito académico de los estudiantes (Luna, 2019) (Orozco, 2016)
- Orientan el trabajo educativo y la mediación pedagógica entre profesores, estudiantes y trabajadores no docentes en todos los niveles, estructuras y formas organizativas de la universidad de manera articulada (Paz E. J., 2018b)

- Intervienen de manera preventiva o correctiva en los procesos de admisión, integración, participación, permanencia y egreso de los estudiantes (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)
- Atienden las carencias o necesidades comunes y específicas de los estudiantes (Cabello, Pérez, & Avalos, 2016)
- Previenen el abandono escolar (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015)
- Son susceptibles de seguimiento y evaluación periódica para su mejoramiento continuo.

Adicionalmente, el diseño de un modelo de atención integral, debe construirse sobre los principios de universalidad, prevención, integralidad o indivisibilidad, pertinencia, sostenibilidad, eficiencia, eficacia o rendición de cuentas y participación (Correa & Restrepo, 2017) (Secretaría de Educación Pública, 2013). Así mismo, debe sustentarse sobre cuatro marcos de referencia, filosófico, normativo, conceptual y organizativo y establecer la participación de todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa, es decir, estudiantes y sus familias, agentes educativos, líderes de área de todas las dependencias de la institución y su personal directivo (Cabana, Cortés, Vega, & Cortés, 2016) (Cabello, Pérez, & Avalos, 2016) (López Lira, Sánchez, & Rojas, 2015) (Rodríguez, Domínguez, & Vera, 2019) (Aquino, García, & Palmeros, 2020).

Por otra parte, el diseño e implementación de un modelo de atención integral requiere de al menos cinco fases, que inician con una primera etapa de caracterización de todas las personas o procesos involucrados en el fenómeno a tratar, dado que esto determina el punto de partida, seguida por una segunda fase de planeación y consolidación concertada a nivel institucional, en la cual se redacta el documento que contiene todos los elementos constitutivos del modelo; luego, continua la tercera fase de ejecución que conlleva a una cuarta fase de verificación, en donde se lleva a cabo el seguimiento al proceso de ejecución para finalizar con la quinta fase de evaluación, la cual permite identificar las fallas en el proceso y crear oportunidades de mejora (Correa & Restrepo, 2017) (Ramírez, 2020).

Sobre la multidiversidad en el contexto educativo

La diversidad se define como el conjunto de características que hacen a las personas y a los colectivos únicos y diferentes desde dimensiones genéticas, físicas, biológicas, psicológicas, emocionales, espirituales, ideológicas, étnicas, lingüísticas, culturales, sociales y políticas, que adicionalmente también están ligadas a factores tales como la herencia, intereses, motivaciones, ritmos de aprendizaje, grupos sociales de procedencia, género y las posibilidades, expectativas vitales, experiencias laborales y capacidades sensoriales, motrices y psíquicas de cada persona (Bausela, 2002) (Paz & Cardona, 2016).

Sin embargo, la diversidad no solo se manifiesta desde los rasgos distintivos ya mencionados, sino que también involucra aquellas características adquiridas, producto del contexto en el cual los individuos se ubican, viven y desarrollan, por lo que se trata del resultado de la interacción entre las cualidades propias de las personas y sus condiciones de vida, las cuales pueden variar a lo largo del tiempo en función de aspectos sociales, personales, físicos y psicológicos (Tallón, Fernández, Hervás, Aparicio, & Polo, 2019) (Zamora, Rodríguez, Sánchez, & Quesada, 2019).

Así mismo, en la diversidad, históricamente se han inscrito poblaciones que han sido afectadas por procesos de desigualdad, inequidad, intolerancia, discriminación y exclusión, debido a que en sí misma, esta no ha sido entendida como parte de la riqueza de las sociedades, sino por el contrario, ha generado estereotipos y estigmas que propician una asimetría a nivel social, económico, político y de poder, que impide que algunas personas puedan acceder en igualdad de oportunidades, a sus derechos fundamentales (Bravo & Santos, 2019) (Paz E. J., 2018b) (Riquelme & Bascuñán, 2016) (Torres, 2000).

De esta manera, las diversidades asociadas a los anteriores procesos, se agrupan y presentan a continuación en la tabla 1:

Tabla 1. Diversidades asociadas a procesos de desigualdad, inequidad, intolerancia, discriminación y exclusión

Diversidad	Personas o poblaciones que componen la diversidad	Autores que reconocen la diversidad
Física	Personas con determinada raza Población mestiza	(Aquino Zúñiga et al.,2020; Beltrán Villamizar et al.,2015; Paz Maldonado, 2018; Ramírez Iñiguez, 2020)
Generacional	Primera infancia Población infantil Población adolescente Población Adulta Adultos mayores	(Bravo Mancero & Santos Jiménez, 2019; Riquelme & Bascuñán, 2016)
Geográfica	Personas de cierto país o región Personas de zonas rurales o urbanas Personas de pueblos originarios Personas víctimas de la violencia o del conflicto armado Personas desplazadas Personas refugiadas Población inmigrante Personas habitantes de frontera	(Aquino Zúñiga et al., 2020; Bartolomé Pina, 2017; Beltrán Villamizar et al.,2015; García Medina et al., 2020; Ibáñez Salgado et al., 2012; Morales et al., 2019; Ortega Valencia et al., 2018; Paz Maldonado, 2018; Ramírez Iñiguez, 2020; Rodríguez González, 2013; Riquelme & Bascuñán, 2016)
Cultural y étnica	Población Rom o gitana Población raizal Población indígena Población afrodescendiente Culturas urbanas	(Aquino Zúñiga et al., 2020; Beltrán Villamizar et al.,2015; Donoso et al., 2010; Gutiérrez Saldivia & Rivera Gutiérrez, 2020; Morales et al., 2019; Ortega Valencia et al., 2018; Paz Maldonado, 2018; Ramírez Iñiguez, 2020; Riquelme & Bascuñán, 2016; Tallón Rosales et al., 2019)
Social y económica	Personas o menores de edad que trabajan y estudian Personas con personas a cargo Madres o padres cabeza de familia Personas desmovilizadas Personas reinseridas Personas con determinado entorno social de acuerdo a su constitución familiar y sus relaciones con la escuela y la comunidad Personas que consumen sustancias psicoactivas legales e ilegales	(Aquino Zúñiga et al., 2020; Beltrán Villamizar et al.,2015; Fonseca & García, 2016; Lazo Fernández et al., 2019; Morales et al., 2019; Ortega Valencia et al., 2018; Tallón Rosales et al., 2019)
Sexual	Personas con determinada orientación sexual Personas adscritas a determinado género	(Bravo Mancero & Santos Jiménez, 2019; Cruz Galindo, 2020; García Medina et al., 2020; Morales et al., 2019; Paz Maldonado, 2018; Paz Maldonado, 2018b; Ramírez Iñiguez, 2020; Riquelme & Bascuñán, 2016)
Personas con NEE	Personas con discapacidad física, sensorial o mental leve o severa de tipo transitorio o permanente Personas con pluridiscapacidad	(Aquino Zúñiga et al., 2020; Beltrán Villamizar et al.,2015; Bravo Mancero & Santos Jiménez, 2019; Díaz-Posada & Rodríguez

Diversidad	Personas o poblaciones que componen la diversidad	Autores que reconocen la diversidad
	Personas con talentos excepcionales Población analfabeta Población con inclusión tardía al sistema educativo Población infantil	Burgos, 2016; Fontana Hernández, 2010; Gutiérrez Saldivia & Rivera Gutiérrez, 2020; Morales et al., 2019; Ortega Valencia et al., 2018; Paz Maldonado, 2018; Paz Maldonado, 2018b; Ramírez Iñiguez, 2020; Rodríguez Gonzáles, 2013)
Religiosa	Personas pertenecientes a alguna religión	(Morales et al., 2019; Paz Maldonado, 2018; Ramírez Iñiguez, 2020)
Ideológica o política	Personas con determinadas ideologías Personas con determinadas posturas políticas	(Beltrán Villamizar et al., 2015; Paz Maldonado, 2018)

Fuente: Los autores

Adicionalmente, de acuerdo con Morales et al. (2019), la convergencia de diversidades en un mismo individuo, que emergen del proceso de globalización, se constituyen en multidiversidades que necesitan atención multidisciplinaria, con el fin de lograr procesos de equidad social. Esta atención debe también permear los contextos educativos para que, desde un enfoque de derechos y de dignidad humana, se puedan reconocer, abordar y atender integralmente las multidiversidades de las personas que ingresan a estos contextos (Gómez & Morales, 2021).

En este sentido, Zamora Reytor et al. (2019), afirma que la multidiversidad no se separa del acto educativo y de hecho, hace que los procesos formativos sean más dinámicos y complejos, por lo que ante su presencia, las instituciones educativas no siempre saben cómo reaccionar (Donoso, Donoso, & Arias, 2010), dado que en muchas de ellas aún impera un pensamiento rígido que pretende homogeneizar las condiciones que deberían tener los estudiantes, también se enfoca principalmente en el desarrollo de competencias cognitivas (Bravo & Santos, 2019) y maneja estilos de enseñanza que no consideran las condiciones de aprendizaje ni las adaptaciones o los productos de apoyo que requieren los estudiantes según sus características (Fontana, 2010).

Por lo anterior, la multidiversidad se caracteriza por generar variedad de necesidades educativas en los sujetos, grupo o segmentos poblacionales, que requieren de acciones desde diversas vertientes, fundamentadas inicialmente en la manera como se asume la multidiversidad en el ámbito educativo (Beltrán, Martínez, & Vargas, 2015), para a partir de

allí, formular políticas de atención a la multidiversidad (Álvarez & López, 2015) (Ossa, 2014); financiar de manera permanente programas y actividades para atender las multidiversidades presentes y las que pueden llegar a las instituciones educativas (Díaz & Rodríguez, 2016) (Díaz, Ramírez, & Salcedo, 2013); fortalecer los procesos de investigación en pro de reconocer, entender y atender la multidiversidad (Azorín, Arnaiz, & Maquilón, 2017) (García A. , 2012); fomentar la participación de los estudiantes y sus familias en los procesos formativos (García, Penna, Sánchez, Salguero, & Moreno, 2020) y principalmente, entender la importancia que tiene el personal docente en los procesos de atención a la multidiversidad desde un componente actitudinal (González, Medina, & Domínguez, 2016) (Wee, Riquelme Huircán, & Pérez Sánchez, 2020) (Rodríguez B. , 2017), que le permita capacitarse constantemente para formar a los estudiantes, no solo en lo cognitivo, sino también en habilidades para la vida a través de adaptaciones pertinentes a las actividades dentro del aula de clase, construidas a partir de la investigación y de la reflexión constante sobre sus propias prácticas educativas (Sáenz & Chocarro, 2019) (Martín, Sarmiento, & Coy, 2013) (Ndembele & Hernández, 2020).

Sobre los aprendizajes esperados

Varias organizaciones y autores, en el devenir del tiempo han hecho diversas aproximaciones conceptuales para emitir una definición de los resultados de aprendizaje o aprendizajes esperados. De esta manera, para el desarrollo del proyecto de investigación que sustenta esta ponencia, los autores se soportan a lo expresado en la Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje, que los define como “declaraciones explícitas de lo que queremos que nuestros estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer como resultado de completar un programa académico” (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA, 2013, pág. 15).

Así mismo, el Decreto 1330 de 2019 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los define como “aquellas declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019, pág. 4)

Por lo anterior, las universidades son las responsables de definir los resultados que deben alcanzar sus estudiantes al término de los títulos que ofrecen, así como los mecanismos

adecuados para evaluar si se han alcanzado o no dichos resultados del aprendizaje, para lo cual el reconocimiento de la multidiversidad se torna en un factor importante en perspectiva de los resultados esperados.

Sobre la construcción de los instrumentos de recolección de datos

De los resultados de la información bibliométrica recabada acerca de los modelos de atención integral, la multidiversidad en el contexto educativo y los aprendizajes esperados, se definieron las variables, dimensiones e indicadores para la construcción de tres instrumentos de caracterización, los cuales fueron validados por pares externos en Colombia.

El primer instrumento fue una encuesta de caracterización de las multidiversidades presentes en los estudiantes del programa de educación superior del área de la salud en Colombia. El segundo se orientó a una encuesta de caracterización del estado de los integrantes del programa del área de la salud en Colombia, en torno al conocimiento de la gestión para atender la multidiversidad de los estudiantes del programa y garantizar los aprendizajes esperados y el tercer instrumento, fue una encuesta de caracterización del estado de la comunidad educativa en torno al conocimiento de las políticas, estrategias, procedimientos y acciones que permiten abordar institucionalmente la multidiversidad.

En cada uno de los instrumentos, se ofrece una explicación del objetivo general del estudio, las categorías conceptuales y el protocolo de confidencialidad y consentimiento informado.

El análisis de los resultados de los tres instrumentos, permitirá identificar la situación actual de reconocimiento y atención a la multidiversidad. Estos resultados serán presentados en un grupo focal con participación de líderes de área institucionales y docentes y estudiantes del programa del área de la salud, para de manera colegiada y participativa, definir los elementos que finalmente permitirán presentar el modelo de atención integral.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La revisión de los antecedentes del proyecto de investigación que sustenta esta ponencia, permitió identificar que por ejemplo el modelo integral para el Desarrollo Educativo (MIDE) del Instituto Tecnológico de Ciudad Valles de 2014 en México, está orientado solo a incrementar el nivel de competitividad en el mercado laboral de los egresados de un programa de ingeniería (Martínez, Lárraga, & Acosta, 2014), mientras que el Modelo de Atención Integral al Estudiante (MAIE) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, se enfoca en la disminución de la deserción universitaria (Orozco, 2016) y el Modelo de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, propone atender a la Diversidad, centrándose en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades para todas las personas (Correa & Restrepo, 2017).

Al considerar los antecedentes previos y revisar el contexto institucional del programa de educación superior del área de la salud en el que se desarrolla este proyecto, se puede concluir que desde el mismo, se desarrollan actividades de seguimiento a los estudiantes para identificar y atender, a través de algunas dependencias institucionales, los factores económicos, psicosociales y académicos que podrían asociarse con la deserción universitaria, con el objetivo de evitarla, pero, a partir de los hallazgos presentados en este trabajo, es posible afirmar que esas actividades podrían no ser suficientes para responder a las demandas del contexto actual, concernientes al reconocimiento y atención integral de las multidiversidades para la garantía de los aprendizajes esperados, y es justamente allí, en donde el Diseño de Modelos de Atención Integral para atender la multidiversidad estudiantil y garantizar los aprendizajes esperados cobra relevancia y se constituye en una herramienta que permite articular las líneas propuestas por México y Colombia, desde un enfoque de derechos y de dignidad humana, para posibilitar que los contextos educativos transiten de las apuestas manifiestas en el discurso inclusivo, hacia acciones concretas y efectivas que lo conviertan en una realidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA. (2013). *Guía de apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Cyan, Proyectos Editoriales, S.A. doi:<https://doi.org/10.33588/fem.243.1131>

Álvarez, P. R., & López, 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, S. P., García, V., & Palmeros, G. (2020). Atención a grupos vulnerables e indicadores de equidad en educación superior: caso de una universidad pública en el sureste mexicano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 40(2), 1-27. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.1995>

Arnaiz, P., & Martínez, M. (2018). Centros educativos que se autoevalúan y reflexionan sobre sus resultados para mejorar la atención a la diversidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(1), 74-90. doi:<https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23295>

Azorín, C. M., Arnaiz, P., & Maquilón, J. J. (2017). Revisión de instrumentos sobre atención a la diversidad para una educación inclusiva de calidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(75), 1021-1045. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.51343>

Bartolomé, 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>

Bausela, E. (2002). Atención a la diversidad en educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 6(1-2), 1-11. doi:<https://doi.org/10.6018/reifop.393781>

Beltrán, Y. I., Martínez, Y. L., & Vargas, Á. S. (2015). El sistema educativo colombiano en el camino hacia la inclusión. Avances y retos. *Educación y Educadores*, 18(1), 62-75. doi:10.5294/edu.2015.18.1.4

Bravo, P., & Santos, O. (2019). Percepciones respecto a la atención a la diversidad o inclusión educativa en estudiantes universitarios. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*(26), 327-352. doi:<https://doi.org/10.17163/soph.n26.2019.10>

Cabana, S., Cortés, F., Vega, D., & Cortés, R. (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. doi:[10.4067/S0718-50062016000600009](https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600009)

Cabello, C., Pérez, D. L., & Avalos, A. R. (2016). Acciones de apoyo entre el servicio de atención psicológica (POE) y el programa de tutorías. *Séptimo encuentro nacional de tutoría. Recuperar los aciertos, transformar lo incierto* (págs. 1-7). Guanajuato: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y Universidad de Guanajuato. doi:<https://doi.org/10.35537/10915/77729>

Correa, J. I., & 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*. Medellín: Publicar T, Sello Editorial TdeA. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctvm204n5.10>

Díaz, L. E., & Rodríguez, L. P. (2016). Educación inclusiva y diversidad funcional: conociendo realidades, transformando paradigmas y aportando elementos para la práctica. *Zona Próxima*(24), 43-60. doi:<https://doi.org/10.14482/zp.24.8721>

Díaz, R., Ramírez, T., & Salcedo, A. (2013). Atención integral del estudiante: el dilema entre la política institucional y las políticas fiscales. *Tercera conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior. 1*, págs. 1127-1133. México: Dpto. de publicaciones de la E.U.I.T de telecomunicación. doi:<https://doi.org/10.9757/rhela.20.11>

Donoso, S., Donoso, G., & Arias, Ó. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la educación*(33), 15-61. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n33.138>

Fontana, A. (2010). La atención a la diversidad: experiencia del Proyecto UNA Educación de Calidad, de la Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 14(2), 35-48. doi:<https://doi.org/10.15359/ree.14-2.2>

García, A. (2012). La educación personalizada como herramienta imprescindible para atender la diversidad en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 177-189. doi:<https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000200002>

García, R., Penna, M., Sánchez, M., Salguero, J. M., & Moreno, 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. doi:<https://doi.org/10.5209/rced.62016>

Gómez, M., & Morales, M. E. (2021). Posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multidiversidad desde el quehacer educativo: tendencias y desafíos. *CIEG. Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*(47), 94-103.

González, R., Medina, M. d., & Domínguez, M. C. (2016). Ventajas del tratamiento inclusivo de la diversidad: perspectivas de los principales agentes encargados de su desarrollo. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 34(2), 131-148. doi:<https://doi.org/10.14201/et2016342131148>

López Lira, N., Sánchez, V., & Rojas, 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*, XLV(1), 109-139. doi:<https://doi.org/10.15517/rge.v2i1.8508>

Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997-1026. doi:<https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>

Marín, M. Á. (2013). La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 21(29), 1-25. doi:<https://doi.org/10.14507/epaa.v21n29.2013>

Martín, E., Sarmiento, P. J., & Coy, L. Y. (2013). Educación inclusiva y diversidad funcional en la universidad. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(2), 195-204.

Martínez, J. I., Lárraga, H. R., & Acosta, D. C. (2014). Modelo integral para el desarrollo educativo de una institución de educación superior. *Revista Electrónica ANFEI digital*(1), 1-11. doi:<https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.870>

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* (Primera ed.). Bogotá. doi:<https://doi.org/10.18041/978-958-8981-67-3>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (25 de Julio de 2019). *Decreto 1330 de 2019*. Colombia. doi:<https://doi.org/10.31910/rudca.v13.n1.2010.721>

Morales, M. E., Villarraga, M. d., & Castro, L. (2019). *Multidiversidad en la educación: garantía de la transformación social*. Bogotá: Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud-FUCS.

Ndembele, S., & Hernández, E. (2020). La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola. Dos estudios de caso. *Perfiles Educativos*, 42(170), 114-134. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>

Orozco, H. (2016). Estrategias de intervención institucional para disminuir el abandono con el modelo de atención integral. *Quinta conferencia latinoamericana sobre el abandono en la educación superior* (págs. 1-7). Talca, Chile: Congresos CLABES. doi:<https://doi.org/10.24215/16696581e077>

Ossa, C. (2014). Educación inclusiva y diversidad: desafíos para la educación superior chilena. *Gestión Universitaria*, 6(2), 1-9. Obtenido de http://www.gestuniv.com.ar/gu_17/v6n2a1.htm

Parra, C. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 139-150.

Paz, C. L., & Cardona, M. C. (2016). 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. doi:[10.5377/paradigma.v23i36.6489](https://doi.org/10.5377/paradigma.v23i36.6489)

Paz, E. J. (2018a). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82. doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108

Paz, E. J. (2018b). Situación actual de la atención a la diversidad en la educación superior de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-32. doi:<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34148>

Ramírez, 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), 211-230. doi:<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.

Rodríguez, B. (2017). Modelo educativo para la formación permanente docente vinculado a la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales en aulas regulares. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 8(3), 161-178. doi:<https://doi.org/10.2307/j.ctt1zgwjb7.6>

Rodríguez, J. R., Domínguez, J. J., & Vera, F. V. (2019). Modelo teórico de gestión universitaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores, Edición Especial*(14), 1-15.

Sáenz, M. M., & Chocarro, E. (2019). La atención a la diversidad desde la perspectiva del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 789-809. doi:https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.108

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Modelo de Atención con Enfoque Integral para la Educación Inicial*. México: Secretaría de Educación Pública. doi:<https://doi.org/10.32870/dse.v0i8.306>

Tallón, S., Fernández, C., Hervás, M., Aparicio, M., & Polo, M. T. (2019). La diversidad en la educación superior: programas de intervención actuales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 445-454. doi:<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v3.1517>

Torres, J. A. (2000). El papel de las instituciones universitarias en la creación y desarrollo de servicios de orientación y apoyo para estudiantes con discapacidad. *Orientación educativa en las universidades* (págs. 125-132). Granada: Grupo Editorial Universitario. doi:<https://doi.org/10.18002/10612/7222>

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. doi:10.15366/rebs2020.5.2.006

Zamora, T., Rodríguez, Y., Sánchez, X., & Quesada, A. Y. (2019). Consideraciones teóricas acerca de la atención a la diversidad de estudiantes. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 14(2), 1-16. doi:<https://doi.org/10.46377/dilemas.v28i1.1701>