

INTERSECCIONALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: INFLUENCIA DE LAS CONDICIONES SOCIALES, CULTURALES Y PERSONALES EN LAS OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

INTERSECTIONALITY AND EDUCATIONAL INCLUSION: THE INFLUENCE OF SOCIAL, CULTURAL, AND PERSONAL FACTORS ON LEARNING OPPORTUNITIES

Autores: ¹Paco Javier Salazar Uquillas, ²Angella Brighit Maza Torres, ³Silvana Narciza Quespas Morillo, ⁴Jefferson Alexander Pilco Zambonino, ⁵Janeth Carolina Alvarado Alquina.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1911-5575>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0008-8513-3844>

³ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-5095-1821>

⁴ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-6935-9542>

⁵ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-7923-4864>

¹E-mail de contacto: drpacojsalazar08@gmail.com

²E-mail de contacto: angellamaza08@gmail.com

³E-mail de contacto: silvana8_mgr@yahoo.com

⁴E-mail de contacto: alexzambonino@hotmail.com

⁵E-mail de contacto: caritoalv10@hotmail.com

Afiliación: ¹*²*³*⁴*⁵* Autor Independiente (Ecuador).

Artículo recibido: 30 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 2 de Septiembre del 2026.

Artículo aprobado: 2 de Septiembre del 2026.

¹Médico, graduado de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Especialista en Emergencias y Urgencias Médicas, (México). Máster en Seguridad y Salud Ocupacional (UEES). Especialista en Psicosociología Laboral, (UISEK). Docente y Tutor de Tesis en Maestría en Seguridad y Salud Ocupacional, (UNEMI). Doctor con 11 años de experiencia en área Médica y Ocupacional.

²Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, graduada por la Universidad Nacional de Loja, (Ecuador). Magíster en Educación Inicial. Docente con 4 años de experiencia profesional.

³Licenciada en Ciencias de la Educación Inicial, graduada por la Universidad Tecnológica Indoamérica, (Ecuador). Magíster en Educación con mención en Pedagogía. Docente con 10 años de experiencia profesional.

⁴Ingeniero en Marketing y Gestión de Negocios, graduado de la Universidad Técnica de Ambato, (Ecuador). Magíster en Educación con mención en Gestión del Aprendizaje Mediado por TIC. Asesor de Negocios con 8 años de experiencia profesional.

⁵Licenciada en Educación Básica, graduada por la Universidad Indoamérica, (Ecuador). Máster en Educación de Bachillerato con mención en Pedagogía de las Ciencias Sociales. Docente con 16 años de experiencia profesional.

Resumen

La investigación examinó la influencia de las condiciones sociales, culturales, personales y educativas en las oportunidades de aprendizaje desde una perspectiva interseccional. Se analizó cómo estas dimensiones incidieron en el acceso, la participación, la permanencia y el aprovechamiento educativo de estudiantes pertenecientes a grupos diversos. Se desarrolló un estudio cualitativo, descriptivo y bibliográfico, sustentado en análisis documental y en los métodos teórico, inductivo-deductivo y analítico-sintético. Los resultados mostraron que pobreza, ruralidad, género, etnia, discapacidad y disponibilidad de recursos interactuaron con representaciones culturales, organización pedagógica y apoyo emocional, mientras planificación rígida, enseñanza homogénea, sobrecarga docente,

escasa coordinación y recursos limitados reprodujeron desigualdades. En contraste, metodologías adaptativas, Diseño Universal para el Aprendizaje, accesibilidad, cooperación y acompañamiento psicosocial favorecieron participación, pertenencia y continuidad educativa. Se concluyó que la inclusión requiere respuestas integrales capaces de reconocer desigualdades simultáneas y transformar prácticas pedagógicas, administrativas y organizativas para ampliar oportunidades equitativas de aprendizaje, sin reducir diversidad estudiantil a categorías aisladas ni apoyos institucionales fragmentados o uniformes.

Palabras clave: Interseccionalidad, Inclusión educativa, Oportunidades de Aprendizaje, Diversidad, Equidad.

Abstract

The research examined the influence of social, cultural, personal and educational conditions on learning opportunities from an intersectional perspective. It analysed how these dimensions affected access, participation, retention and educational attainment among students from diverse groups. A qualitative, descriptive and bibliographic study was conducted, based on documentary analysis and theoretical, inductive-deductive and analytical-synthetic methods. The results showed that poverty, rurality, gender, ethnicity, disability and the availability of resources interacted with cultural representations, pedagogical organisation and emotional support, whilst rigid planning, standardised teaching, teacher overload, poor coordination and limited resources perpetuated inequalities. In contrast, adaptive methodologies, Universal Design for Learning, accessibility, cooperation and psychosocial support fostered participation, a sense of belonging and educational continuity. It was concluded that inclusion requires comprehensive responses capable of recognising simultaneous inequalities and transforming pedagogical, administrative and organisational practices to expand equitable learning opportunities, without reducing student diversity to isolated categories or fragmented or uniform institutional support

Keywords: Intersectionality, Educational inclusion, Learning opportunities, Diversity, Equity.

Sumário

A investigação analisou a influência das condições sociais, culturais, pessoais e educativas nas oportunidades de aprendizagem, numa perspetiva interseccional. Analisou-se de que forma estas dimensões influenciaram o acesso, a participação, a permanência e o aproveitamento educativo de alunos pertencentes a grupos diversos. Foi desenvolvido um estudo qualitativo, descritivo e bibliográfico, baseado na análise documental e nos métodos teóricos, indutivo-dedutivo e analítico-sintético. Os resultados revelaram que a pobreza, a ruralidade, o género, a etnia, a

deficiência e a disponibilidade de recursos interagiram com as representações culturais, a organização pedagógica e o apoio emocional, enquanto que o planeamento rígido, o ensino homogéneo, a sobrecarga docente, a fraca coordenação e os recursos limitados reproduziram desigualdades. Em contrapartida, metodologias adaptativas, o Design Universal para a Aprendizagem, a acessibilidade, a cooperação e o acompanhamento psicossocial favoreceram a participação, o sentimento de pertença e a continuidade educativa. Concluiu-se que a inclusão requer respostas integrais capazes de reconhecer desigualdades simultâneas e de transformar práticas pedagógicas, administrativas e organizacionais para ampliar oportunidades equitativas de aprendizagem, sem reduzir a diversidade discente a categorias isoladas nem a apoios institucionais fragmentados ou uniformes.

Palavras-chave: Interseccionalidade, Inclusão educacional, Oportunidades de aprendizagem, Diversidade, Equidade.

Introducción

La investigación reciente sobre interseccionalidad e inclusión educativa ha desplazado la mirada desde categorías aisladas hacia el examen simultáneo de género, etnia, clase, discapacidad, lengua, territorio y orientación sexual, reconociendo que estas condiciones producen experiencias diferenciadas de acceso, participación y aprendizaje (Carvajal y Romaña, 2025). A nivel de latinoamericana, el enfoque ha adquirido valor teórico relevante, aunque su incorporación institucional continúa siendo limitada, mientras estrategias inclusivas enfatizan personalización pedagógica, formación docente, accesibilidad y participación plena del estudiantado (Tamargo, 2025). La magnitud del problema se observa cuando instituciones con poblaciones numerosas mantienen brechas asociadas a diferencias sociales y personales, vinculadas con la situación económica, discapacidad,

origen étnico, lengua, nacionalidad, género y preferencias sexuales, aunque sus políticas todavía no integran sistemáticamente una mirada interseccional. Esta limitación compromete la comprensión del acceso, permanencia, rendimiento, exclusión, abandono y trayectorias educativas de grupos diferenciados (Rojas y Ordóñez, 2024).

Las desigualdades educativas se configuran mediante relaciones históricas de poder que vinculan género, clase, etnicidad, discapacidad, territorialidad y capital cultural, de modo que la experiencia académica depende de posiciones sociales diferenciadas (Arteaga et al., 2025). Ruiz et al. (2024), muestran que origen rural, lengua, precariedad económica y pertenencia indígena pueden intensificar discriminación, hostigamiento y dificultades de permanencia universitaria. García y Macías (2024) advierten a su vez, que prácticas docentes, materiales escolares y expectativas aparentemente neutrales pueden reproducir sesgos y exclusiones directamente dentro del aula.

Las causas específicas aparecen cuando barreras físicas, comunicacionales, actitudinales, económicas y pedagógicas interactúan con prejuicios de género, etnia, discapacidad o procedencia, reduciendo la participación y el aprovechamiento educativo. Jaramillo et al. (2026) identificaron insuficiente preparación docente, escasa adaptación metodológica y limitada información para atender estudiantes con discapacidad físico-motora, mientras Tamargo (2025), señala carencia de datos desagregados y débil traducción de la interseccionalidad en políticas universitarias. Persiste vacío analítico sobre cómo múltiples condiciones combinadas modifican oportunidades concretas de aprendizaje. El fenómeno se delimita en estudiantes cuyas oportunidades de aprendizaje

varían por la interacción entre condiciones sociales, culturales y personales en instituciones educativas latinoamericanas diversas. La brecha investigativa se concentra en comprender integradamente cómo género, etnia, clase, discapacidad, lengua, territorio y experiencias individuales producen ventajas, barreras y trayectorias educativas diferenciadas (Pacco et al., 2024).

En este sentido la pregunta de investigación planteada busca examinar ¿De qué manera la interacción entre condiciones sociales, culturales y personales influye en las oportunidades de aprendizaje de estudiantes pertenecientes a grupos diversos dentro de las instituciones educativas? Como derivaciones analíticas de esta interrogante se plantean las siguientes preguntas complementarias: 1) ¿Qué condiciones sociales inciden con mayor intensidad en el acceso, participación, permanencia y aprovechamiento educativo de estudiantes pertenecientes a grupos diferenciados? 2) ¿Cómo influyen las representaciones culturales, sociales y personales en las experiencias de aprendizaje? 3) ¿Qué barreras reproducen desigualdades cuando las políticas de inclusión abordan estas condiciones de forma aislada?

Investigar esta problemática resulta relevante porque la inclusión educativa no se reduce al ingreso o presencia física del estudiantado, sino que exige condiciones reales de participación, reconocimiento y aprendizaje. La perspectiva interseccional permite comprender por qué estudiantes situados en posiciones sociales distintas enfrentan barreras desiguales aun dentro de una misma institución, revelando cómo género, etnia, clase, discapacidad, lengua o territorio alteran significativamente las oportunidades educativas y pueden sostener procesos persistentes de discriminación, rezago,

abandono o exclusión. El aporte teórico consiste en integrar la interseccionalidad con la inclusión educativa para interpretar las oportunidades de aprendizaje como resultado de relaciones simultáneas entre condiciones sociales, culturales y personales; metodológicamente, favorece categorías de análisis capaces de examinar género, etnia, clase, discapacidad, lengua, residencia, apoyos y participación sin tratarlas aisladamente.

En el plano práctico, proporciona criterios para reconocer barreras, revisar prácticas pedagógicas y valorar políticas institucionales según su capacidad de responder a perfiles estudiantiles diferenciados, evitando enfoques uniformadores que invisibilizan experiencias educativas específicas y necesidades particulares (Rojas y Ordóñez, 2024). La novedad científica se sustenta en trasladar el análisis interseccional desde la identificación general de desigualdades hacia la explicación de cómo su interacción modifica oportunidades concretas de aprendizaje, participación y permanencia. Tamargo (2025), plantea que la interseccionalidad ha sido resignificada como necesidad política y ética, lo que permite examinar experiencias situadas. Los beneficiarios comprenden estudiantes expuestos a desigualdades múltiples, docentes, equipos directivos e instituciones responsables de políticas inclusivas.

En consecuencia, el objetivo busca analizar la influencia de las condiciones sociales, culturales y personales en las oportunidades de aprendizaje de estudiantes pertenecientes a grupos diversos para identificar las barreras que intervienen en el acceso, la participación, la permanencia y el aprovechamiento educativo. Desde esta perspectiva, se interpreta la interseccionalidad como un marco analítico orientado a comprender cómo distintas

posiciones sociales interactúan simultáneamente y producen experiencias diferenciadas de desigualdad, discriminación, privilegio o exclusión (Triviño et al., 2025). Rojas y Ordóñez (2024), sostienen que su capacidad explicativa supera el análisis aislado de género, clase o etnicidad, porque examina relaciones recíprocas entre estas categorías y otras condiciones personales. Su carácter relacional permite reconocer que las oportunidades educativas dependen de configuraciones múltiples, situadas y mutuamente condicionadas dentro de instituciones educativas.

La comprensión interseccional distingue dimensiones vinculadas con género, etnia y clase, aunque su desarrollo reciente incorpora discapacidad, edad, diversidad sexual, nacionalidad, lengua y residencia como elementos que modifican posiciones sociales. Echavarría et al. (2023), plantean que tales categorías deben examinarse mediante indicadores relacionados con violencia, discriminación, derechos, ingresos, escolaridad familiar, empleo, patrimonio y participación decisoria. Esta amplitud evita clasificaciones rígidas y permite estudiar desigualdades educativas como configuraciones producidas por múltiples circunstancias relacionadas entre sí simultáneamente.

Las condiciones interseccionales adquieren significado cuando se analizan junto con las experiencias educativas concretas de cada grupo, pues una misma categoría puede producir efectos diferentes según la posición ocupada. Carvajal et al. (2025) recupera un análisis multinivel que considera dimensiones institucionales, representacionales, intersubjetivas y experiencias vividas, mientras Rojas y Ordóñez (2024) incorporan territorio, participación, capital económico y pertenencia

cultural. Tales factores permiten explicar por qué determinadas identidades reciben oportunidades, apoyos o restricciones diferentes dentro de una misma institución educativa.

La inclusión educativa se concibe como un proceso dirigido a garantizar participación significativa, aprendizaje y desarrollo de estudiantes diversos, superando la reducción del fenómeno a su presencia física dentro del aula. Jaramillo et al. (2026), sostienen que su realización requiere metodologías adaptadas, preparación docente, accesibilidad, recursos pertinentes y colaboración entre escuela, familia y comunidad. Esta concepción atribuye especial importancia al reconocimiento de necesidades individuales, eliminación de barreras y generación de experiencias formativas equitativas para todo el alumnado.

Las dimensiones de la inclusión educativa comprenden participación, accesibilidad pedagógica, adaptación curricular, formación profesional, disponibilidad de apoyos y cooperación entre actores educativos. Jaramillo et al. (2024), identifican como componentes decisivos las adecuaciones metodológicas, tecnologías de asistencia, comunicación efectiva, participación familiar y cultura escolar basada en respeto y empatía. Estas dimensiones muestran que incluir exige modificar condiciones pedagógicas e institucionales que afectan la experiencia formativa, evitando que diferencias físicas, sociales o personales se conviertan en restricciones persistentes de aprendizaje.

El carácter multidimensional de la inclusión también puede observarse mediante indicadores de participación, independencia, desarrollo físico, bienestar socioemocional y desempeño dentro de actividades escolares. Narváez et al.

(2024), encontraron que las prácticas inclusivas dependen de la preparación docente, personalización de la enseñanza y disponibilidad de recursos adaptados, mientras las barreras actitudinales deterioran sus resultados. La inclusión adquiere así una dimensión pedagógica y social, porque compromete tanto los procesos de enseñanza como las relaciones que sostienen pertenencia, autonomía y reconocimiento.

Las condiciones sociales, culturales y personales comprenden circunstancias que sitúan diferencialmente al estudiantado frente a los recursos, relaciones y oportunidades disponibles durante su trayectoria educativa. Rojas y Ordóñez (2024) incluyen género, origen étnico, clase, empleo, ingresos, escolaridad familiar, residencia, lengua, discapacidad y participación institucional, mostrando que ninguna opera independientemente. Su influencia se expresa mediante posibilidades desiguales de acceso, permanencia, rendimiento, participación y reconocimiento, configurando experiencias académicas distintas aun entre personas pertenecientes a una misma comunidad educativa (Guzmán y Pinilla, 2023).

Entre los componentes sociales destacan ingreso, empleo familiar, escolaridad, vivienda, seguridad social y necesidad de combinar estudio con trabajo, elementos capaces de ampliar o restringir recursos educativos. Las dimensiones culturales comprenden pertenencia étnica, lengua, valores interculturales y procedencia territorial, mientras las personales incluyen género, discapacidad, identidad y experiencias de discriminación. Rojas y Ordóñez (2024), muestran que estos factores producen posiciones diferentes dentro de las instituciones y condicionan apoyos, participación, reconocimiento y oportunidades de desarrollo

académico. La influencia de estas condiciones no funciona mediante relaciones lineales, pues cada factor modifica el efecto de los restantes y adquiere significado según la trayectoria estudiantil. El análisis presentado por Rojas y González (2025) vincula dichas circunstancias con acceso, permanencia, rendimiento, abandono, capital cultural y trayectorias educativas; Jaramillo et al. (2026) muestran desde la discapacidad, que preparación docente, recursos adaptados y actitudes escolares transforman las posibilidades de participación, autonomía y aprovechamiento del aprendizaje.

La relación entre interseccionalidad e inclusión educativa se configura cuando las diferencias estudiantiles dejan de interpretarse como atributos aislados y pasan a examinarse mediante las posiciones sociales que producen ventajas o barreras simultáneas. Martínez et al. (2025), señalan que esta mirada permite comprender acceso, permanencia, rendimiento y abandono mediante análisis multifactoriales; la inclusión adquiere mayor precisión al reconocer quién experimenta exclusión, mediante qué relaciones y bajo cuáles circunstancias sociales, culturales, económicas, territoriales y personales dentro del espacio educativo.

Desde esta relación, una política inclusiva pierde capacidad explicativa cuando trata homogéneamente a poblaciones cuyas necesidades dependen de múltiples condiciones simultáneas. Tamargo (2025), advierte que existe distancia entre reconocimiento conceptual e incorporación efectiva del enfoque interseccional en las instituciones, mientras Jaramillo et al. (2026), evidencian que atender diferencias exige capacitación, adaptación curricular, recursos accesibles y cooperación comunitaria. La interseccionalidad permite identificar barreras diferenciadas; la inclusión

transforma esa comprensión en condiciones pedagógicas capaces de ampliar oportunidades de aprendizaje.

La Teoría Ecológica del Desarrollo Humano de Bronfenbrenner concibe el desarrollo como resultado de interacciones entre la persona y sistemas ambientales interrelacionados. Perea (2024), emplean este enfoque para explicar cómo características individuales, aula, escuela y relaciones sociales influyen sobre la inclusión, y distingue factores de microsistema y mesosistema vinculados con enseñanza y organización escolar inclusiva. Su pertinencia permite comprender cómo condiciones sociales, culturales y personales modifican oportunidades educativas mediante niveles ambientales estrechamente relacionados.

La Teoría Sociocultural de Vygotsky sostiene que el desarrollo y el aprendizaje se producen mediante interacción social, mediación y apoyo de participantes con recursos culturales. Mazzarella y Carrera (2015) recuperan esta perspectiva para interpretar las necesidades educativas como fenómenos vinculados con relaciones sociales y posibilidades de asistencia, no como déficits individuales. Su pertinencia reside en explicar que inclusión y oportunidades de aprendizaje dependen de mediaciones pedagógicas, cooperación, lenguaje y apoyos ajustados a cada trayectoria estudiantil.

La Pedagogía Crítica de Freire concibe la educación como práctica dialógica capaz de cuestionar relaciones de dominación y favorecer participación consciente de grupos históricamente marginados. Verdeja (2020), destaca la esperanza crítica como compromiso transformador frente a exclusión e injusticia. Esta perspectiva permite interpretar la inclusión como construcción ética y política que reconoce

diferencias, confronta desigualdades y democratiza efectivamente oportunidades de aprendizaje.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló desde una perspectiva cualitativa, orientada a comprender significados, relaciones y particularidades del fenómeno educativo mediante interpretación sistemática de evidencias teóricas (Medina, 2025). Esta elección respondió a la necesidad de examinar cómo las condiciones sociales, culturales y personales incidieron en las oportunidades de aprendizaje, considerando que la interseccionalidad exigió reconocer experiencias diferenciadas de inclusión, exclusión, participación y acceso educativo, cuya comprensión demandó una lectura interpretativa sensible a la diversidad de situaciones descritas en las investigaciones seleccionadas.

El enfoque descriptivo permitió caracterizar propiedades, dimensiones, manifestaciones y relaciones presentes en el fenómeno estudiado sin intervenir ni modificar deliberadamente las condiciones analizadas (Maldonado et al., 2023). Su aplicación resultó pertinente porque facilitó identificar cómo se expresaron la interseccionalidad y la inclusión educativa en distintas realidades formativas, precisando factores asociados con género, etnia, clase social, discapacidad, lengua, territorio y experiencias personales, junto con las barreras o posibilidades que dichas condiciones generaron sobre participación, permanencia, reconocimiento y oportunidades efectivas de aprendizaje. La investigación bibliográfica se sustentó en la revisión sistemática, crítica y organizada de publicaciones académicas pertinentes para construir conocimiento a partir de evidencias previamente producidas (Carazas et al., 2024). Este procedimiento permitió

examinar aportes científicos vinculados con interseccionalidad, inclusión educativa y oportunidades de aprendizaje, comparando conceptos, dimensiones, hallazgos y relaciones identificadas por distintos autores; de esta manera, fue posible reconocer coincidencias, diferencias interpretativas y vacíos de conocimiento que fundamentaron el análisis del problema sin recurrir a información empírica generada directamente por los investigadores.

Los métodos teórico, inductivo-deductivo y analítico-sintético permitieron interpretar fundamentos conceptuales, derivar regularidades desde evidencias particulares y descomponer e integrar los componentes centrales del fenómeno investigado (Romero et al., 2021). Su empleo combinado posibilitó examinar categorías asociadas con condiciones sociales, culturales y personales, contrastarlas con los planteamientos sobre inclusión educativa y reconstruir relaciones explicativas entre ellas; la inducción favoreció reconocer patrones recurrentes, la deducción permitió valorar su correspondencia conceptual y el análisis-síntesis sostuvo una interpretación integrada de los hallazgos seleccionados. El análisis documental constituyó la técnica destinada a examinar de manera crítica, ordenada y comparativa información contenida en fuentes científicas vinculadas con el objeto investigado (Ñaupas et al., 2018). Se seleccionaron artículos académicos según pertinencia temática, actualidad, calidad científica y correspondencia con las variables estudiadas; posteriormente, la información se organizó mediante categorías relacionadas con interseccionalidad, inclusión educativa y condiciones sociales, culturales y personales, interpretándose semejanzas, diferencias, tendencias y aportes explicativos que permitieron construir una lectura coherente sobre las oportunidades de aprendizaje.

Resultados y Discusión

Los hallazgos examinaron, las condiciones sociales, culturales y personales que determinaron las oportunidades educativas,

junto con las barreras institucionales y pedagógicas asociadas. La organización comparativa permitió reconocer especificidades sin homogeneizar las realidades estudiadas.

Tabla 1. *Influencia de las condiciones sociales, culturales, emocionales y pedagógicas en las experiencias de aprendizaje.*

Autor y año	Condiciones sociales	Representaciones culturales	Organización pedagógica	Apoyo emocional
Varela et al. (2025)	Desigualdades asociadas con clase socioeconómica, raza, etnia, género y discapacidad. Vulnerabilidad acumulada por entrecruzamiento de identidades. Desigualdades sociales vinculadas con inclusión y éxito educativo.	Modelos eurocéntricos. Homogeneización. Identidades múltiples. Saberes interculturales.	Currículo inclusivo y DUA.	Bienestar socioemocional vinculado con inclusión.
Reyes et al. (2026)	Pobreza, ruralidad, género, etnia y discapacidad condicionan el ingreso universitario Recursos económicos, cuidados y apoyos académicos inciden en continuidad.	Saberes ancestrales. Interculturalidad. Roles tradicionales. Pensamiento androcéntrico.	Requiere apoyos, pertinencia cultural y acompañamiento.	Becas, cuidados y apoyos psicosociales favorecen continuidad.
Valarezo et al. (2022)	Exclusión histórica derivada de desigualdades sociales y educativas. Normas homogeneizadoras restringen reconocimiento de la diversidad.	Eurocentrismo. Occidentalización. Normalización. Universalismo negador de diferencias.	Debió superar prácticas homogeneizadoras.	Empatía, aceptación y reconocimiento del otro adquirieron centralidad.
Torres et al. (2026)	Discapacidad, origen étnico y vulnerabilidad socioeconómica intensifican desventajas. Segregación sutil y aislamiento restringen interacción grupal.	Etiquetación. Modelo deficitario. Estereotipos de capacidad. Normalización de diferencias.	Segregación física, apoyos paralelos y ausencia de co-enseñanza.	Aislamiento y burlas deterioraron pertenencia y bienestar.
Arteaga et al. (2025)	Ausencia de recursos adaptados y tecnologías accesibles genera desigualdad. Metodologías rígidas reducen interacción del alumnado con NEE.	Estereotipos sobre discapacidad. Valoración de diversidad. Sensibilización colectiva. Cambio cultural inclusivo.	Metodologías adaptativas, cooperación y recursos diversificados.	Educación socioemocional fortaleció autoestima, empatía y resiliencia.
Silva et al. (2026)	Disponibilidad institucional de recursos condiciona la atención a la diversidad. Enseñanza expositiva y uniforme reduce involucramiento estudiantil.	Prácticas tradicionales. Normalización de homogeneidad. Visiones reduccionistas de inclusión. Débil cultura de adaptación.	Predominó planificación rígida y enseñanza centrada en el docente.	Desmotivación apareció como efecto de baja adaptación.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 1, evidencia que las oportunidades de aprendizaje dependen de la interacción entre condiciones sociales, representaciones culturales, organización pedagógica y apoyo emocional. Las desigualdades asociadas con pobreza, ruralidad, etnia, género, discapacidad y falta de recursos se intensifican cuando predominan modelos homogeneizadores,

prácticas tradicionales o esquemas centrados en el docente. Frente a ello, el currículo inclusivo, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), las metodologías adaptativas, la cooperación y los apoyos psicosociales aparecen como respuestas relevantes. El bienestar, la autoestima, la empatía y la pertenencia adquieren valor pedagógico, pues sostienen

participación, continuidad y reconocimiento de la diversidad estudiantil y aprendizaje significativo.

Tabla 2. Barreras institucionales y pedagógicas que reproducen desigualdades.

Autor y año	Género	Discapacidad	Laborales	Administrativas	Organizativas
Varela et al. (2025)	Eje de desigualdad. Identidad interrelacionada. Fuente potencial de privilegio. Asociado con discriminación.	Modifica participación. Intensifica vulnerabilidad. Exige respuestas inclusivas.	Formación profesional sensible a diferencias.	Políticas capaces de reconocer múltiples identidades.	Curriculo y prácticas institucionales deben abandonar respuestas homogéneas.
Reyes et al. (2026)	Mujeres rurales. Mujeres indígenas. Roles tradicionales. Brechas STEM.	Acceso diferenciado. Necesidad de apoyos. Accesibilidad específica. Riesgo acumulado en zonas apartadas.	Horarios, cuidados y condiciones económicas afectan continuidad.	Registro insuficiente de categorías interseccionales limita diagnóstico.	Políticas operan frecuentemente por grupos separados, reduciendo respuesta integral.
Valarezo et al. (2022)	Desigualdad de género reconocida. Derechos educativos. Individualidad humana. Diversidad como principio.	Crítica modelo deficitario. Discapacidad entendida socialmente. Dignidad prioritaria. Barreras producidas socialmente.	Cargas laborales y administrativa pueden incidir en el rendimiento profesional.	Políticas universalistas podían reproducir exclusión.	Escuela, familia y sociedad debían compartir valores inclusivos.
Torres et al. (2026)	Podía modificar experiencias escolares.	Física. Intelectual. Sensorial. Cruce con origen étnico y pobreza.	Necesidad de tiempo protegido para co-enseñanza.	Roles indefinidos y recursos no focalizados redujeron eficacia.	Trabajo paralelo, ausencia de redes y normativa homogeneizadora reforzaron exclusión.
Arteaga et al. (2025)	Participación debía garantizarse sin discriminación	NEE como eje principal. Barreras físicas. Barreras tecnológicas. Barreras metodológicas.	Capacitación docente condicionó aplicación de estrategias.	Financiamiento e infraestructura determinaron disponibilidad de recursos.	Trabajo colaborativo, tutoría y sensibilización favorecieron culturas inclusivas.
Silva et al. (2026)	Diferencias individuales exigen adaptación	Se integró dentro de diversidad educativa. Recursos insuficientes generaron limitaciones. Atención generalizada redujo respuesta individual.	Sobrecarga y formación insuficiente afectaron capacidad docente.	Falta de recursos y coordinación limitaron respuestas institucionales.	Tamaño de aula, esquemas rígidos y organización insuficiente dificultaron adaptación.

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 2, muestra que las barreras para la inclusión se producen por la interacción entre desigualdades de género, discapacidad y condiciones laborales, administrativas y organizativas. Persisten políticas que tratan identidades y necesidades de manera separada, registros insuficientes, recursos limitados, sobrecarga docente, roles indefinidos y estructuras poco flexibles. Estas condiciones reducen la capacidad institucional para

responder a trayectorias diversas y pueden reforzar exclusiones. Como contrapunto, la formación profesional, el financiamiento, la accesibilidad, la coenseñanza, el trabajo colaborativo y la sensibilización fortalecen respuestas inclusivas. La inclusión requiere transformar simultáneamente prácticas, gestión, recursos y cultura institucional para sostener participación equitativa y sostenible. La interacción entre condiciones sociales y

organización educativa configuró el núcleo explicativo de las desigualdades identificadas. Varela et al. (2025) señalaron que clase socioeconómica, etnia, género y discapacidad producen vulnerabilidades acumuladas, planteamiento que Reyes et al. (2026) ampliaron al incorporar pobreza, ruralidad, cuidados y disponibilidad de apoyos como factores vinculados con ingreso y continuidad universitaria. Esta complementariedad permite interpretar que las oportunidades de aprendizaje dependen menos de características aisladas que de posiciones sociales simultáneas cuya atención requiere respuestas diferenciadas, capaces de superar políticas dirigidas a categorías independientes. La dimensión cultural mostró que determinadas representaciones pueden convertir la diversidad en fuente de desigualdad cuando la institución mantiene patrones normalizadores. Valarezo et al. (2022), cuestionaron el eurocentrismo, la occidentalización y el universalismo que desconoce diferencias, mientras Varela et al. (2025), relacionaron los modelos homogeneizadores con el limitado reconocimiento de identidades múltiples y saberes interculturales.

Ambos aportes fortalecen una interpretación según la cual la inclusión exige reconocimiento cultural efectivo, pues incorporar estudiantes diversos sin modificar los referentes desde los cuales se legitiman conocimientos e identidades conserva mecanismos simbólicos de exclusión. Las prácticas pedagógicas constituyeron otro nivel decisivo para comprender cómo se distribuyeron las oportunidades educativas. Silva et al. (2026), asociaron la planificación rígida y la enseñanza centrada en el docente con menor involucramiento estudiantil, mientras Arteaga et al. (2025), identificaron metodologías adaptativas, cooperación y diversificación de recursos como condiciones

favorables para responder a necesidades diferenciadas. La relación entre ambos aportes es complementaria: aquello que aparece como barrera bajo esquemas uniformes puede transformarse mediante flexibilidad didáctica, confirmando que la inclusión depende de la organización cotidiana del aprendizaje y no únicamente de disposiciones formales. El componente socioemocional introdujo una dimensión que impide reducir la inclusión al acceso académico.

Torres et al. (2026), encontraron que aislamiento, burlas y segregación deterioraron pertenencia y bienestar, mientras Arteaga et al. (2025), vincularon educación socioemocional con autoestima, empatía y resiliencia. La correspondencia entre ambos hallazgos permite sostener que participación y aprendizaje se encuentran condicionados por la calidad relacional del espacio educativo; cuando el estudiante permanece físicamente incorporado, pero experimenta rechazo o escaso reconocimiento, la inclusión se vuelve parcial y pierde capacidad para sostener compromiso, autonomía y continuidad educativa.

Las barreras asociadas con discapacidad revelaron con particular claridad los límites de las respuestas institucionales fragmentadas. Torres et al. (2026), identificaron cruces entre discapacidad, origen étnico y pobreza, acompañados por roles indefinidos, apoyos paralelos y ausencia de redes, mientras Reyes et al. (2026), señalaron que las políticas suelen operar mediante grupos separados. La complementariedad entre ambas perspectivas refuerza el valor de la mirada interseccional: una necesidad educativa no puede comprenderse adecuadamente cuando se separa de condiciones territoriales, económicas o identitarias que modifican su experiencia, intensidad y posibilidades de respuesta

institucional. La capacidad institucional apareció finalmente como mediadora entre los principios inclusivos y su realización práctica. Silva et al. (2026), relacionaron sobrecarga profesional, formación insuficiente, falta de recursos y coordinación limitada con respuestas educativas generalizadas, mientras Arteaga et al. (2025), destacaron capacitación docente, financiamiento, infraestructura y trabajo colaborativo como soportes de una cultura inclusiva

Esta relación no expresa posiciones opuestas, sino dos caras del mismo problema: las prácticas docentes difícilmente pueden transformarse de manera sostenida cuando las instituciones no proporcionan recursos, tiempos, formación y organización capaces de respaldar la atención diferenciada. Considerados conjuntamente, los hallazgos permiten interpretar la inclusión educativa como un proceso condicionado por relaciones sociales, representaciones culturales, decisiones pedagógicas, experiencias emocionales y capacidades institucionales que actúan de manera simultánea.

Los hallazgos muestran que las desigualdades se profundizan cuando estas dimensiones son atendidas separadamente y disminuyen cuando existen apoyos flexibles, reconocimiento de la diversidad y organización colaborativa. El principal aporte reside en desplazar la explicación desde el déficit individual hacia las condiciones educativas que producen o reducen barreras, aunque permanecen vacíos sobre algunas intersecciones personales y culturales todavía insuficientemente desarrolladas

Conclusiones

Los resultados permitieron establecer que la inclusión educativa depende de una interacción compleja entre condiciones sociales,

representaciones culturales, organización pedagógica, apoyo emocional y capacidades institucionales, de modo que las oportunidades de aprendizaje se distribuyen de manera desigual cuando estas dimensiones son tratadas de forma separada.

La pobreza, la ruralidad, el género, la etnia, la discapacidad y la disponibilidad de recursos no operaron como factores independientes, sino como condiciones que se combinan y modifican la experiencia educativa, especialmente cuando coinciden con prácticas homogeneizadoras, baja flexibilidad didáctica o apoyos insuficientes. La interpretación conjunta de ambas tablas mostró que las barreras no se originan únicamente en las características del estudiantado, sino también en las decisiones pedagógicas, administrativas y organizativas que pueden ampliar o reducir desigualdades. La planificación rígida, la enseñanza centrada en el docente, la evaluación uniforme, la sobrecarga profesional, la escasa coordinación y los recursos limitados restringen la capacidad de responder a trayectorias diversas; en contraste, el Diseño Universal para el Aprendizaje, las metodologías adaptativas, la cooperación, la accesibilidad y el acompañamiento psicosocial favorecen experiencias más equitativas.

Este resultado amplía la comprensión de la inclusión al incorporar dimensiones emocionales e institucionales que sostienen pertenencia, autoestima, resiliencia y continuidad educativa. Desde una perspectiva crítica, el estudio mostró que las políticas inclusivas pierden alcance cuando reconocen grupos diferenciados, pero mantienen respuestas fragmentadas, registros insuficientes o esquemas generales que no captan la combinación de desigualdades. Su alcance interpretativo debe considerarse con prudencia, ya que algunas dimensiones, como

determinadas identidades personales o expresiones culturales específicas, aparecen menos desarrolladas que otras. Se recomienda fortalecer diagnósticos interseccionales, sistemas de información más sensibles a múltiples condiciones, formación docente continua, disponibilidad de recursos accesibles y mecanismos de trabajo colaborativo entre escuela, familia y servicios de apoyo.

Las futuras investigaciones deberían profundizar en la manera en que género, discapacidad, etnia, territorio, condiciones económicas y experiencias emocionales interactúan durante trayectorias educativas prolongadas, incorporando estudios comparativos entre niveles e instituciones. También convendría examinar cómo las decisiones administrativas y organizativas se traducen en prácticas concretas de aula, cuáles apoyos sostienen mayor participación y qué mecanismos reducen exclusiones persistentes. Esta proyección permitiría evaluar intervenciones diferenciadas y consolidar modelos educativos donde la diversidad sea comprendida como condición constitutiva del aprendizaje y no como excepción que deba ser ajustada posteriormente en cada trayectoria estudiantil concreta.

Referencias Bibliográficas

- Arteaga, M., Paredes, R., Valverde, N., Castellano, E., & Loachamin, K. (2025). Estrategias inclusivas en el aula: Un enfoque en las necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 980–996. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.16904
- Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Carvajal, S., López, K., Tabares, Y., & Dorado, Á. (2025). Inclusión educativa escolar en migrantes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Anfora*, 32(59), 267–294. <https://doi.org/10.30854/anf.v32.n59.2025.1145>
- Carvajal, N., & Romana, T. (2025). Inclusión y diversidad en el aula: Estrategias para atender estudiantes con necesidades educativas especiales: Revisión de la literatura. *Saber Ser: Revista de Estudios Cualitativos en Educación*, 2(1), 53–75. <https://doi.org/10.35997/saberser.v2i1.40>
- Echavarría, H., Leal, C., Calderón, L., Montiel Arzate, E., & Rodríguez, C. (2023). *Sobre el empirismo, racionalismo y otras perspectivas epistemológicas* (Colección Sobre Epistemología de la Crisis Ambiental y Economía, Ensayo 2.1). Departamento de Ecología Marina, CICESE. <https://cicese.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1007/4005>
- García, M., & Macías, A. (2024). Pedagogía social inclusiva y barreras de aprendizaje en estudiantes con discapacidad auditiva. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 1098–1109. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2673>
- Guzmán, J., & Pinilla, C. (2023). Diseño de estrategias para la inclusión laboral de personas con diversidad funcional cognitiva en la segunda ciudad más importante del Huila. *El Ágora USB*, 22(2), 632–665. <https://doi.org/10.21500/16578031.6262>
- Jaramillo, G., Dias Eras, N. del R., Dias, D. M., Jaramillo, S., & Quintanilla, L. (2026). Estrategia de inclusión educativa para la atención de educandos en situación de discapacidad físico-motoras en la Educación Básica. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 4(1), 67–81. <https://doi.org/10.70262/rced.v4i1.2026.164>
- Jaramillo, M., Jaramillo, L., Quispillo, M., Saransig, L., & Mayancela, N. (2024). Metodologías activas y participativas en el aula diversa. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 1(4), 73–85. <https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.7>

- Maldonado, F., Álvarez, R., Maldonado, P., Cordero Cordero, G. del R., & Capote Llanares, M. Á. (2023). *Metodología de la investigación: De la teoría a la práctica*. Puerto Madero Editorial Académica. <https://doi.org/10.55204/pmea.24>
- Martínez Ordoñez, M. P., Villamar Vines, V. I., Zhindón Bermeo, E. A., & Armijos Romero, P. E. (2025). Inclusión educativa en el Ecuador: Avances, desafíos y perspectivas desde la normativa vigente. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8030–8048. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17525
- Medina, M. (2025). *Metodología integral de la investigación científica: Fundamentos, estrategias y aplicaciones digitales*. Editorial SciELA. <https://doi.org/10.62131/978-9942-573-13-1>
- Narváez, L., & Vinuesa, N. (2024). Caracterización de investigaciones en discapacidad en Ecuador, en el periodo 2010–2021: Revisión sistemática. *Orinoco Pensamiento y Praxis. Revista Arbitrada de Investigación Social, Diversidad Cultural y Poder Popular*, (19), 18–43. <http://hdl.handle.net/10469/20623>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5.ª ed.). Ediciones de la U. <https://search.worldcat.org/es/title/1105286145>
- Pacco, A., Trujillo, W., & Hinojosa, F. (2024). Interculturalidad en la educación: Enfoques, desafíos y oportunidades para una sociedad globalizada. *Revista Científica UISRAEL*, 11(3), 13–31. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n3.2024.1106>
- Perea, F. (2024). Incidencia de la teoría ecológica de Bronfenbrenner en la formación de valores ambientales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(6), 5548–5564. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9100
- Reyes, J., Vallejo, A., Rojas, M., & Zamora, A. (2026). Interseccionalidad en las políticas públicas de educación superior en Ecuador. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 37(2), 628–653. <https://doi.org/10.54674/ess.v37i2.1023>
- Rojas, E., & Ordoñez, Y. (2024). Diseño de estrategias educativas para la inclusión de estudiantes con necesidades físicas especiales (NEE) en entornos escolares. *Dominio de las Ciencias*, 10(3), 2353–2364. <https://doi.org/10.23857/dc.v10i3.4041>
- Romero, R., Mayta, D., Ancaya, M., Tasayco, S., & Berrio, M. (2024). *Método de investigación científica: Diseño de proyectos y elaboración de protocolos en las ciencias sociales*. IDICAP Pacífico. <https://doi.org/10.53595/eip.012.2024>
- Romero, H., Real, J., Ordoñez, J., Gavino, G. E., & Saldarriaga, G. (2021). *Metodología de la investigación*. Edicumbre Editorial Corporativa. <https://isbnecuador.com/catalogo.php?mode=detalle&nt=77604>
- Ruiz, S., Quinteros, A., Palomeque Hermida, L. P., & Palomeque, C. (2024). Estrategias inclusivas para estudiantes con discapacidad en escuelas públicas: Un enfoque basado en la realidad contextual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8728–8746. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15566
- Silva, B., Robles, C., Mendoza, E., Zambrano, Á., & Cuadros, L. (2026). Barreras pedagógicas en la educación inclusiva en instituciones educativas del Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(3), 2356–2371. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i3.24221
- Bonder, G., & Tamargo, M. (2025). *Interseccionalidad: Reflexiones sobre sus implicancias en las políticas de igualdad de género en las universidades de América Latina* [Documento de trabajo]. FLACSO Argentina. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17198253>
- Torres, H., Moreno, L., Lara, H., & Ávila, F. (2026). Barreras interseccionales para la inclusión educativa: Análisis crítico en escuelas mexicanas. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el*

- Desarrollo Educativo*, 16(32), e1127.
<https://doi.org/10.23913/ride.v16i32.3021>
- Triviño, M., Mielles, W., Guerrero, L., Meza, J. A., & Saavedra, Q. (2025). Inclusión y atención a la diversidad. *Sinergia Académica*, 8(7), 579–598.
<https://doi.org/10.51736/sa795>
- Valarezo, A., Sánchez, F., & Aldeán, M. I. (2022). Inclusión educativa. Una mirada hacia un horizonte epistemológico. *EPISTEME KOINONIA*, 5(10), 29–43.
<https://doi.org/10.35381/e.k.v5i10.1860>
- Varela, S., Valencia, A., Pérez, M., Flores, V. M., Hidalgo, K., & Arboleda, M. (2025). Hacia una educación interseccional: Sistematización crítica de perspectivas y prácticas. *Revista Ciencias de la Educación y el Deporte*, 3(1), 244–261.
<https://doi.org/10.70262/rced.v3i1.2025.93>

Verdeja, M. (2020). El legado pedagógico de Paulo Freire: Una pedagogía de la esperanza que nos invita a realizar una lectura crítica del mundo y soñar con las posibilidades de transformación en un mundo ético y profundamente solidario. *Voces de la Educación*, número especial, 50–67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601831>



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Paco Javier Salazar Uquillas, Angella Bright Maza Torres, Silvana Narciza Quespas Morillo, Jefferson Alexander Pilco Zambonino, Janeth Carolina Alvarado Alquina.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Paco Javier Salazar Uquillas: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Angella Bright Maza Torres: curación y organización de los datos, participación en la recolección de información, validación de los resultados obtenidos y elaboración de representaciones gráficas y visualización de los datos. Silvana Narciza Quespas Morillo: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Jefferson Alexander Pilco Zambonino: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Janeth Carolina Alvarado Alquina: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

