



Análisis de la conducta adaptativa en el entorno digital en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual. Resultados comparativos por género y edad

Margarita Alonso Criado

Universidad Camilo José Cela, Madrid, España

Mail: malonso@ucjc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3482-5540>

Joanne Mampaso Desbrow*

Universidad Camilo José Cela, Madrid, España

Mail: jmampaso@ucjc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7689-574X>

Álvaro Moraleda Ruano

Universidad Camilo José Cela, Madrid, España

Mail: amoraleda@ucjc.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3638-8436>

RESUMEN

Ante el avance digital, la investigación sobre la conducta adaptativa en el entorno digital para jóvenes universitarios con discapacidad intelectual contribuye a crear un entorno universitario inclusivo, donde se les reconozca como a cualquier otro joven, de forma normalizada. Los estudios sobre esta temática son limitados. Esta investigación analizó la conducta adaptativa en el entorno digital en jóvenes universitarios con discapacidad intelectual, considerando las variables género y edad. Se empleó un diseño ex post facto y, mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, se dispuso de una muestra de 31 estudiantes universitarios con discapacidad intelectual de una universidad privada española. Se utilizó la prueba ABAS-II, seleccionando aquellos ítems que presentaban una relación evidente con la conducta adaptativa en el entorno digital. Los resultados revelaron que el género femenino obtuvo puntuaciones más altas que el masculino en algunas áreas y en la puntuación general de la conducta adaptativa. Además, no se encontró una correlación homogénea con la edad. Se sugiere explorar la importancia de la conducta adaptativa en el entorno digital. Asimismo, se propone profundizar en cómo evaluar la conducta adaptativa en este contexto podría abrir nuevas oportunidades para personalizar los procesos educativos y promover una inclusión universitaria más equitativa.

Palabras Clave: Conducta adaptativa, discapacidad intelectual, entorno digital, inclusión, universidad.

Analysis of adaptive behaviour in the digital environment in young university students with intellectual disabilities. Comparative results by gender and age

ABSTRACT

Considering digital advances, research on adaptive behaviour in the digital environment for young university students with intellectual disabilities contributes to creating an inclusive university environment, where they are recognised like any other young person, in a normalised way. Studies on this topic are limited. This research analysed adaptive behaviour in the digital environment

*Autora de correspondencia: jmampaso@ucjc.edu

Recibido: 09/02/2024 – Aceptado: 09/01/2026

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.20929>



among young university students with intellectual disabilities, considering the variables of gender and age. An ex post facto design was used and, through non-probabilistic convenience sampling, a sample of 31 university students with intellectual disabilities from a private Spanish university was obtained. The ABAS-II test was used, selecting those items that had a clear relationship with adaptive behaviour in the digital environment. The results revealed that females scored higher than males in some areas and in the overall adaptive behaviour score. Furthermore, no homogeneous correlation with age was found. It is suggested that the importance of adaptive behaviour in the digital environment be explored. It is also proposed that further research into how to assess adaptive behaviour in this context could open up new opportunities to personalise educational processes and promote more equitable university inclusion.

Keywords: Adaptive behavior; Intellectual disability; Digital environment; Inclusion; University

1. Introducción

En los últimos años, la innovación tecnológica, la transformación digital y los cambios sociales y culturales han generado diversas problemáticas emergentes que buscan abordar estos nuevos desafíos. Dada la rapidez y constante evolución de estos fenómenos, es imperativo que las personas desarrollen habilidades específicas para adaptarse de manera efectiva. Estos cambios favorecen la facilidad, eficiencia y rapidez en la vida cotidiana, pero para los colectivos vulnerables, representan un reto y, en algunos casos, una limitación. En particular, para las personas con discapacidad intelectual (DI), estos avances tecnológicos podrían agravar su exclusión social (Arroyave Palacio, 2012).

Dado que el colectivo objeto de este estudio está compuesto por jóvenes universitarios con DI, es esencial comprender la definición actual de esta condición.

La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, las cuales afectan las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. Esta condición se origina durante el periodo de desarrollo, antes de los 22 años (Schalock et al., 2021, s. p.).

A partir de esta definición, la conducta adaptativa (CA) ha ganado relevancia en los últimos años como uno de los criterios más significativos para el diagnóstico de la DI. Su importancia radica en predecir la adquisición de habilidades que favorecen una mayor independencia en personas con DI (Gutiérrez-Zuñiga et al., 2018; Tovar Avellaneda et al., 2020).

En el contexto actual, la transformación digital hace que la adquisición de habilidades adaptativas sea crucial para el éxito en este entorno (Tello Jácome y Martínez Yacelga, 2024). Las investigaciones sobre la CA en jóvenes universitarios con DI evidencian avances en inclusión digital y acceso tecnológico.

A partir de estudios previos, se identificaron desafíos persistentes, especialmente relacionados con el acceso desigual y las diferencias de género y edad. Siguiendo investigaciones anteriores, los futuros estudios deberían centrarse en estas áreas para fomentar una mayor inclusión y adaptación de los estudiantes con DI en entornos digitales (Herrera Osejos y Aranguren Carrera, 2023; Yossa y Parra, 2022). Sin embargo, a pesar de estos avances en el estudio de la CA y del uso de las tecnologías por parte de las personas con DI, aún existe escasez de investigaciones sobre la CA en el entorno digital, especialmente en el contexto universitario y considerando variables como el género y la edad.

Esta brecha en la literatura limita la oportunidad de fomentar estrategias educativas inclusivas basadas en evidencias empíricas. El presente estudio pretende contribuir a reducir este vacío mediante un análisis comparativo de la CA digital en jóvenes universitarios con DI, aportando resultados que puedan orientar futuras acciones de evaluación, intervención y personalización educativa para consolidar la inclusión y equidad en el entorno universitario.

2. Marco teórico

2.1. Conducta adaptativa

La CA se entiende como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden y aplican a su vida diaria (Schalock et al., 2021).

La conducta adaptativa consiste en las habilidades aprendidas a lo largo del desarrollo y que se desarrollan en respuesta a las expectativas que imponen la comunidad y la sociedad. Las habilidades adaptativas se vuelven cada vez más complejas con la edad. La conducta adaptativa se define como el conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas aprenden para desenvolverse en su vida cotidiana (Tassé, 2013, p. 105).

Montero y Fernández-Pinto (2013) describen la evolución de la CA en tres fases a lo largo de más de medio siglo. En la primera fase, la CA se entendió como un constructo multidimensional, reconociendo la complejidad de las habilidades que abarca. Esta característica integra diversas áreas necesarias para ajustarse al entorno (Núñez y Montero, 2022; Schalock et al., 2021; Tassé et al., 2012; Tello Jácome, 2020). El concepto de CA implica reconocer que la discapacidad resulta de la interacción dinámica entre el individuo y su entorno (Cuesta et al., 2019; Schalock, 2001; Verdugo et al., 2021). En la segunda fase, se identificaron diez áreas claves de habilidad adaptativa. Finalmente, en la tercera fase, se reconfiguró la CA como un constructo global, compuesto por tres dimensiones:

- a) Práctica: habilidades para satisfacer las necesidades personales y ser miembro activo de la sociedad.
- b) Social: habilidades para establecer y mantener relaciones sociales apropiadas.
- c) Conceptual: habilidades cognitivas y académicas, desarrolladas en el ámbito escolar y esenciales para la vida cotidiana.

Según Schalock et al. (2021), las limitaciones en las habilidades adaptativas afectan directamente la capacidad de las personas para desenvolverse eficazmente en su entorno. Su evaluación requiere de instrumentos válidos y confiables que midan el desempeño habitual en las tres dimensiones, centrados en el funcionamiento cotidiano en contextos personales, educativos, laborales y de ocio.

2.2. Entorno digital y discapacidad intelectual

Uno de los contextos más relevantes en los que las personas desempeñan la mayoría de sus tareas está mediado por el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esto ha generado un desajuste entre las habilidades adquiridas por las personas con DI y las exigencias de un entorno donde las TIC son parte integral de la vida cotidiana. No obstante, la tecnología resulta eficaz cuando reduce o compensa las limitaciones en el funcionamiento cognitivo y en la CA, favoreciendo el desempeño y la participación de las personas con DI en la sociedad (Luque Parra y Luque-Rojas, 2012).

En este sentido, la tecnología digital no solo aumenta la participación y la motivación, sino que también mejora el desarrollo social y comunicativo. Además, reduce las brechas asociadas a la discapacidad, acercando a las personas con DI al logro académico (Mikropoulos y Iatraki, 2023). Así, la tecnología se presenta como una herramienta clave para la inclusión educativa (Navas-Bonilla et al., 2025).

Sin embargo, surge el interrogante sobre cuál es el estado de la cuestión en relación con el acceso de las personas con DI a estas herramientas. A pesar de los avances alcanzados, se evidencia que la brecha digital continúa constituyendo una de las principales preocupaciones (Heitplatz et al., 2022; Macho-de-Cos et al., 2025).

Según el Informe Tecnología y Discapacidad de la Fundación Adecco (2022), más de la mitad de los encuestados (n = 300) identificaron barreras en el uso de las nuevas tecnologías. En respuesta, la hoja de ruta España Digital 2026 (Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, s. f.) establece las líneas clave para la transformación digital, centrándose en tres dimensiones: infraestructuras y tecnología, economía y personas. En cuanto a las personas, se subraya la necesidad de reforzar las competencias digitales para reducir las desigualdades (Glencross et al., 2021).

2.3. Conducta adaptativa digital en personas con discapacidad intelectual según género y edad

Las personas con DI necesitan adquirir competencias que les permitan buscar, seleccionar, comprender, comunicar y transmitir información, combinando diferentes modalidades para favorecer su desarrollo académico y social. Este proceso de adquisición de competencias digitales puede reducir, en parte, las condiciones de exclusión históricas de este colectivo (Arroyave Palacio, 2012). La capacidad de desarrollar estas competencias es esencial para enfrentar los desafíos laborales, culturales y sociales del entorno digital actual (Mañas-Viniegra et al., 2023).

Para comprender el estado actual del conocimiento sobre las diferencias de género y edad en la CA en el entorno digital de jóvenes universitarios con DI, se realizó una revisión de investigaciones previas. Sin embargo, los hallazgos fueron limitados, con pocos estudios que aborden estas cuestiones directamente. En cambio, existen investigaciones que exploran las diferencias de género y edad en la CA o el entorno digital en personas con DI.

En relación con estas variables, Medina Gómez y Pérez de Albéniz (2018) observaron que el género femenino tiende a mostrar un rendimiento superior en dimensiones de la CA, aunque no hallaron diferencias significativas asociadas a la edad. De forma complementaria, Acosta Barreto et al. (2023) identificaron que esta variable influye de manera relevante en los resultados, lo que subraya su valor en la interpretación estadística. En la misma línea, Dakopolos et al. (2024) evidencian que las variaciones en la CA son más pronunciadas en las etapas iniciales del desarrollo y tienden a estabilizarse en la adultez, mientras que Orío-Aparicio et al. (2025) destacan que las habilidades adaptativas constituyen un constructo dinámico condicionado por factores evolutivos y contextuales.

Asimismo, algunos estudios han analizado las posibles diferencias de género y edad en el uso del entorno digital de personas con DI. Los resultados señalan que el alumnado de mayor edad percibe tener habilidades tecnológicas más limitadas y presenta mayores dificultades para adaptarse a los cambios constantes de las TIC (Armas-Alba y Alonso-Rodríguez, 2022). Estos hallazgos resultan esenciales para promover entornos digitales más inclusivos, seguros y accesibles, que favorezcan la participación de las personas con independencia del género o la edad (Bonilla del Río y Sánchez Calero, 2022).

3. Diseño y método

3.1. Objetivo

Este estudio tenía dos objetivos principales. El primero consistía en determinar si existían diferencias estadísticamente significativas en función del género (masculino/femenino) en los ítems relacionados con la CA en el entorno digital, agrupados en tres áreas funcionales, así como en la puntuación global de la CA, en estudiantes universitarios con DI. El segundo objetivo fue analizar las mismas diferencias, pero en función de la variable edad.

En relación con los objetivos establecidos, se formularon las siguientes hipótesis de investigación. La primera planteaba que existían diferencias estadísticamente significativas en los ítems extraídos de la prueba relacionados con la CA en el entorno digital, en las tres áreas funcionales en las que se agrupaban dichos ítems, así como en la puntuación global de la CA, en función del género (masculino/femenino), en estudiantes universitarios con DI. La segunda hipótesis planteaba que existían diferencias estadísticamente significativas en los ítems extraídos de la prueba relacionados con la CA en el entorno digital, en las tres áreas funcionales en las que se agrupaban dichos ítems, así como en la puntuación global de la CA, en función de la edad, en estudiantes universitarios con DI.

3.2. Diseño

En este estudio se implementó un diseño de investigación *ex post facto*, mediante el cual el investigador analiza los efectos de variables independientes que han ocurrido previamente o que se encuentran presentes, sin intervenir ni manipular dichas variables. En lugar de controlar o asignar aleatoriamente las condiciones del estudio, se observan fenómenos previos con el fin de identificar las relaciones y efectos entre las variables implicadas.

3.3. Muestra

Participaron 31 estudiantes seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, pertenecientes a una universidad privada. Los participantes fueron seleccionados para formar parte de la muestra por su fácil acceso o conveniencia para el investigador, en lugar de hacerlo de manera aleatoria o sistemática. En este estudio, resultó útil para obtener datos preliminares que permitieran comprender mejor las relaciones entre las variables identificadas, sin requerir una muestra altamente representativa.

Los análisis estadísticos descriptivos indicaron una media (M) de edad de 22,64 y desviación típica (DT) de 2,98, con un rango comprendido entre los 18 y los 30 años. La muestra fue dicotomizada por género: el género masculino representó el 61,29% de la muestra (M = 22,92; DT = 3,28; N = 19), mientras que el género femenino constituyó el 38,71% restante (M = 22,20; DT = 2,52; N = 12).

El grado de discapacidad de los participantes fluctuó entre el 33% y el 78%. El 45,16% tenía un diagnóstico de DI leve, mientras que el resto correspondía a estudiantes con otros grados de discapacidad o condiciones como trastornos del desarrollo. En cuanto a la formación previa, el 22,58% había cursado un programa formativo universitario; la mayoría provenía de Programas Profesionales Modalidad Especial (54,84%), y el resto de Centros ocupacionales (16,13%) y Centros de Educación de Personas Adultas/Educación Secundaria Obligatoria (6,45%).

3.4. Instrumento

De los instrumentos estandarizados de CA, la prueba seleccionada, el ABAS-II - Sistema para la Evaluación de la Conducta Adaptativa (Harrison y Oakland, 2003), en su adaptación al castellano (Montero y Fernández-Pinto, 2013), es una de las escalas de evaluación de la CA más empleadas en la actualidad. La fiabilidad del instrumento, medida mediante el coeficiente α de Cronbach es $> 0,80$ para el rango de edad considerado en este estudio, y se ajusta además a las características de la población española. En cuanto a su estructura factorial, se compone de 239 ítems distribuidos en diez áreas, que se agrupan en tres dominios y también facilita una puntuación global.

Evalúa estas diez habilidades funcionales básicas del desarrollo de una persona, agrupadas en los tres dominios propuestos por la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2011): práctico, social y conceptual. Estas áreas permiten estimar un índice de Conducta Adaptativa General (véase tabla 1).

En cuanto a la variable que pretende medir, el ABAS-II evalúa la CA, que se define como el conjunto de habilidades de la vida diaria necesarias para desenvolverse de manera autónoma y hacer frente a las demandas del entorno (Montero y Fernández-Pinto, 2013).

La selección de los ítems se realizó mediante validez de contenido, a través del juicio de expertos, técnica que consiste en solicitar a expertos su valoración sobre un instrumento, material específico (Cabero Almenara y Llorente Cejudo, 2013). Su adecuada aplicación constituye un indicador de la validez de contenido del instrumento de recogida de datos (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008) y resulta especialmente útil para valorar aspectos cualitativos.

Tras el análisis, se extrajeron los ítems considerados relacionados con la CA en el entorno digital. La selección se realizó según los siguientes criterios de inclusión: primero, si alguna palabra podía vincularse, explícitamente, con el campo semántico “entorno digital”; segundo, si la semántica y funcionalidad de la acción descrita se relacionaba con tareas propias de dicho entorno. Como resultado, en la tabla 2 se presentaron los ítems seleccionados y las áreas funcionales asociadas a cada uno de ellos.

Tabla 1*Áreas e índices de evaluación del ABAS-II. Elaboración propia*

Áreas	Índices
Comunicación (Co)	
Habilidades académicas funcionales (Ha)	Conceptual (CON)
Autodirección (Ad)	
Ocio (Oc)	Social (SOC)
Social (So)	
Utilización de los recursos comunitarios (Ur)	
Vida en el hogar (Vh)	
Salud y seguridad (Ss)	Práctico (PRA)
Autocuidado (Ac)	
Empleo (Em)	
	Conducta adaptativa general (CAG)

Tabla 2*Ítems seleccionados y áreas asociadas. Elaboración propia*

Ítems seleccionados	Áreas
22. Escribe cartas, notas o correos electrónicos.	
27. Completa formularios para empresas y servicios (por ejemplo, contrata una línea de teléfono).	Ha
12. Participa en actividades de ocio específicas de forma habitual como, por ejemplo, escuchar un cierto tipo de música o jugar a su videojuego favorito.	Oc
4. Cuida adecuadamente las herramientas y aparatos del trabajo.	Em

Con el objetivo de determinar la representatividad, en la tabla 3 se comparó entre el número total de ítems por cada área y el número de ítems que parecían estar relacionados con el entorno digital (% área).

Tabla 3*Porcentaje del número de ítems relacionados con el entorno digital por área. Elaboración propia*

ÁREAS	Nº ítems/área	Nº ítems/entorno digital	% área
Co	25	0	0,00
Ha	27	2	7,41
Ad	25	0	0,00
Oc	23	1	4,35
So	23	0	0,00
Ur	24	0	0,00
Vh	23	0	0,00
Ss	20	0	0,00
Ac	25	0	0,00
Em	24	1	4,17
Total	239	4	1,67

En la tabla anterior se observó que, de un total de diez áreas, se encontraron ítems en tres de ellas (Ha, Oc y Em). El área Ha presentó el mayor porcentaje de ítems (7,41%), seguida del área Oc (4,35%) y, finalmente, del área Em (4,17%).

3.5. Procedimiento

Para la recogida de datos, el cuestionario fue cumplimentado por el técnico de apoyo en el aula, profesional cercano a los jóvenes y en disposición de valorar sus habilidades adaptativas (heteroinforme). Contaba con el perfil adecuado, ya que era pedagoga con formación específica en intervención educativa y tenía experiencia en trabajar con jóvenes con DI. Además, conocía a los participantes desde hacía más de seis meses en el momento de la cumplimentación.

Todos los participantes fueron informados sobre su participación en el estudio y, antes de la recogida de datos, se les proporcionó el consentimiento informado para la cesión de sus datos. En este documento se detallaron los objetivos del estudio, se explicó que su participación era voluntaria y que la información recopilada se utilizaría exclusivamente con fines investigativos. Todo ello con el fin de respetar los principios éticos relacionados con las investigaciones científicas, tal como se recoge en la Declaración de Helsinki y en la normativa vigente en materia de protección de datos. El Comité de Ética de Investigación de la Universidad Camilo José Cela considera que los aspectos éticos, metodológicos y legales del estudio son correctos y adecuados, bajo el código: 26_22_CAVIDI.

3.6. Análisis de datos

Antes de la exploración de datos, se verificó el supuesto de normalidad mediante la prueba de Shapiro-Wilk (véase tabla 4). De acuerdo con los resultados, para el análisis de los datos relativos al género se utilizaron estadísticas paramétricas, específicamente la prueba *t* de Student para contraste de hipótesis, junto con la *d* de Cohen como estimador del tamaño del efecto medido (TE). Además, se aplicaron pruebas no paramétricas mediante la prueba U de Mann-Whitney, utilizando la correlación biserial de rango (r_{bis}) como estimador del TE. Para los análisis relacionados con la edad, se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (r_{ho}). El nivel de significación adoptado en todos los análisis fue $\alpha = 0,05$, criterio aceptado en investigaciones de carácter descriptivo-comparativo. Se empleó la versión 26.0 del software de análisis estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Tabla 4
Test de Normalidad mediante Shapiro-Wilk para las variables estudiadas. Elaboración propia

	Estadístico	<i>p</i>
Ítem 4	0,629	< 0,001
Ítem 12	0,747	< 0,001
Ítem 22	0,747	< 0,001
Ítem 27	0,270	< 0,001
Ha	0,940	0,080
Oc	0,963	0,342
Em	0,942	0,093
CAG	0,877	0,002
Edad	0,918	0,021

En la tabla 4 se presentaron los resultados del test de normalidad realizado mediante la prueba de Shapiro-Wilk para las variables estudiadas. Esta prueba se utiliza para evaluar si las variables siguen una distribución normal. Los ítems 4, 12, 22, 27, CAG y edad no presentaron una distribución normal. Sin embargo, las variables Ha, Oc y Em mostraron una distribución más cercana a la normalidad.

4. Resultados

Para compartir los resultados de esta investigación, a continuación, se detallan los datos (véase tabla 5) de los análisis descriptivos de la muestra en la CAG. Se presentan las áreas e ítems objeto de estudio en relación con la CA en el entorno digital, diferenciados por género:

Tabla 5*Estadísticos descriptivos de los ítems, áreas y CAG diferenciados por género. Elaboración propia*

	Género	N	Media	Mediana	DT
Ítem 4	Masculino	19	3,32	3,00	0,48
	Femenino	12	3,58	4,00	0,52
Ítem 12	Masculino	19	2,58	2,00	0,69
	Femenino	12	2,58	2,50	0,67
Ítem 22	Masculino	19	3,11	3,00	0,57
	Femenino	12	3,58	4,00	0,52
Ítem 27	Masculino	19	3,89	4,00	0,32
	Femenino	12	4,00	4,00	0,00
Ha	Masculino	19	61,79	62,00	10,12
	Femenino	12	62,25	62,00	4,07
Oc	Masculino	19	53,05	51,00	8,17
	Femenino	12	62,33	66,50	7,63
Em	Masculino	19	54,74	51,00	6,75
	Femenino	12	60,17	61,50	6,39
CAG	Masculino	19	68,37	64,00	12,30
	Femenino	12	75,00	75,00	5,10

Como se observa en la tabla 5, el ítem con mayor frecuencia media fue el ítem 27 en el género femenino, mientras que el ítem 12 presentaba la menor frecuencia, en ambos géneros. Además, el área con mayor frecuencia media fue la de Oc en el género femenino, mientras que la menor frecuencia correspondía al área de Oc en el género masculino.

Tras extraer estos datos, se procedió a analizar las posibles diferencias estadísticamente significativas en los ítems, áreas y CAG según el género, en respuesta al primer objetivo de investigación. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 6.

Tabla 6*Prueba de contraste de hipótesis para muestras independientes de los ítems, áreas y CAG para diferencias por género. Elaboración propia*

		Estadístico	gl	p		TE
Ítem 4	U de Mann-Whitney	83,5	29	0,155	r_{bis}	0,268
Ítem 12	U de Mann-Whitney	112,5	29	0,964	r_{bis}	0,013
Ítem 22	U de Mann-Whitney	66,5	29	0,029*	r_{bis}	0,417
Ítem 27	U de Mann-Whitney	102,0	29	0,273	r_{bis}	0,105
Ha	t de Student	-0,149	29	0,882	d	0,055
Oc	t de Student	-3,158	29	0,004**	d	1,165
Em	t de Student	-2,226	29	0,034*	d	0,821
CAG	U de Mann-Whitney	65,5	29	0,048*	r_{bis}	0,425

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$ / gl: grados de libertad / r_{bis} : coeficiente de correlación de rangos biserial / TE: tamaño del efecto / d: tamaño del efecto de Cohen.

Una vez realizadas las pruebas de contraste de hipótesis, los resultados más relevantes indicaron diferencias estadísticamente significativas en uno de los cuatro ítems analizados, en dos de las tres áreas y en la puntuación general. En todos los casos se observaron valores superiores en el género femenino en comparación con el masculino, con un tamaño del efecto que, según la interpretación de López-Martín y Ardura-Martínez (2023), fue moderado ($r_{bis} > 0,300$; $d > 0,500$) o grande ($r_{bis} > 0,500$; $d > 0,800$). En concreto, los resultados

fueron: ítem 22 ($U = 66,5$, $p < 0,05$, $r_{\text{bis}} = 0,417$), área Oc ($t = -3,158$, $p < 0,01$, $d = 1,165$), área Em ($t = -2,226$, $p < 0,05$, $d = 0,821$) y CAG ($U = 65,5$, $p < 0,05$, $r_{\text{bis}} = 0,425$).

Por otro lado, para responder al segundo objetivo de investigación, se analizó mediante la prueba de correlación de Spearman la posible relación entre las puntuaciones de los ítems, áreas y CAG con la edad cronológica (véase tabla 7).

Tabla 7

Matriz de correlaciones r_{ho} de Spearman. Elaboración propia

		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
(1) Edad	r_{ho}	—								
	p	—								
(2) Ítem 4	r_{ho}	-0,088	—							
	p	0,639	—							
(3) Ítem 12	r_{ho}	0,310	0,187	—						
	p	0,089	0,313	—						
(4) Ítem 22	r_{ho}	0,769	0,398*	0,394*	—					
	p	0,681	0,027	0,028	—					
(5) Ítem 27	r_{ho}	-0,015	0,223	0,016	0,152	—				
	p	0,938	0,227	0,930	0,416	—				
(6) Ha	r_{ho}	-0,076	0,511**	0,465**	0,268	0,000	—			
	p	0,685	0,003	0,008	0,145	1,000	—			
(7) Oc	r_{ho}	-0,055	0,437*	0,298	0,846***	0,044	0,441*	—		
	p	0,769	0,014	0,104	<0,001	0,813	0,013	—		
(8) Em	r_{ho}	-0,148	0,641***	0,140	0,608***	0,228	0,467**	0,662***	—	
	p	0,426	<0,001	0,452	<0,001	0,217	0,008	<0,001	—	
(9) CAG	r_{ho}	-0,101	0,597***	0,276	0,559**	0,261	0,598***	0,689***	0,775***	—
	p	0,590	<0,001	0,134	0,001	0,156	<0,001	<0,001	<0,001	—

Nota. * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.

Tras dicha prueba, se observó que los resultados de los ítems, áreas y CAG no mostraron una correlación significativa con la variable edad ($p > 0,05$). Cabe destacar que las variables del instrumento correlacionaban entre sí en varias interacciones ($p < 0,05$), lo cual era una realidad presumible.

5. Discusión

El objetivo de esta investigación fue analizar la CA en el entorno digital, considerando las variables de género y edad en jóvenes universitarios con DI. Su relevancia radica en la necesidad de que este colectivo se adapte a los avances tecnológicos, especialmente en contextos académicos y sociales donde el uso de las TIC es esencial (Hernández Sánchez et al., 2021).

Respecto al primer objetivo, se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre género y CA. El género femenino presentó valores superiores en las áreas (Oc y Em), en el ítem 22 y en CAG, confirmando la hipótesis de una mayor competencia adaptativa en el género femenino. Este patrón coincide con Morales Quezada et al. (2017), quienes observaron un rendimiento superior del género femenino en habilidades sociales y lingüísticas en poblaciones con Trastorno del Espectro Autista. No obstante, contrasta con hallazgos en población sin DI, como los de Lagos-Luciano et al. (2022), donde no se encontraron diferencias significativas de género en la CA.

En cuanto al segundo objetivo, el análisis por edad no mostró diferencias significativas, refutando la hipótesis de que las habilidades adaptativas mejoran con la edad. Este resultado contradice estudios previos, como los de Lagos-Luciano et al. (2022), quienes

reportaron variaciones según la edad. La ausencia de un patrón evolutivo claro sugiere que la CA depende más de factores contextuales y de apoyo que de la edad. Dakopolos et al. (2024) coinciden en que las variaciones son más marcadas en etapas tempranas y tienden a estabilizarse en la adultez. Es esencial fortalecer estas conductas según la etapa vital y el rol adulto de las personas con DI (Tovar Avellaneda et al., 2020).

Desde un enfoque evolutivo, la DI implica limitaciones en el funcionamiento cognitivo y adaptativo que no siempre siguen una progresión lineal (Gutiérrez-Zuñiga et al., 2018; Lagos-Luciano et al., 2022; Medina Gómez y Pérez de Albéniz, 2018). Aunque algunos estudios describen una mejora con la edad, otros señalan un posible descenso en etapas posteriores (Morales Quezada et al., 2017). García (2001) plantea que las habilidades adaptativas progresan con la edad, tanto en personas con y sin DI, pero de forma más irregular en las primeras. Esta variabilidad refuerza la necesidad de intervenciones personalizadas y coherentes con la perspectiva dinámica de Orío-Aparicio et al. (2025), quienes destacan la influencia de factores evolutivos y contextuales. Además, Armas-Alba y Alonso-Rodríguez (2022) encontraron que los estudiantes de mayor edad suelen percibir menor dominio tecnológico, lo que podría limitar su adaptación digital.

El instrumento ABAS-II ofrece un índice general de CA, diez áreas específicas y tres índices (práctico, social y conceptual). Sin embargo, los ítems vinculados al entorno digital son escasos. En este estudio, las áreas con más ítems fueron Ha (7,41%), Oc (4,35%) y Em (4,17%). En comparación con otras escalas, como la *Adaptive Behavior Scale-Residential and Community* (ABS-RC:2) y la *Diagnostic Adaptive Behavior Scale* (DABS), se observa una limitada inclusión de indicadores tecnológicos. Este vacío metodológico, señalado también por Verdugo et al. (2012) y Orío-Aparicio et al. (2025), evidencia la necesidad de actualizar los instrumentos de evaluación para adaptarlos a los nuevos contextos tecnológicos.

La tecnología forma parte de la vida cotidiana (Luna, 2013); por ello, integrar competencias digitales en la educación de jóvenes con DI es una prioridad (Arroyave Palacio, 2012; Punie y Brecko, 2014). Requiere compromiso docente y cambios institucionales (Howard et al., 2018; Suárez-Guerrero et al., 2016). Pese a los avances, persisten brechas digitales que dificultan la plena inclusión. En línea con Navas-Bonilla et al. (2025), el aprovechamiento de la tecnología como herramienta inclusiva exige estrategias pedagógicas que garanticen el acceso equitativo. Desde una perspectiva sociocultural, adaptar los recursos tecnológicos a las características del alumnado es esencial para un aprendizaje significativo (Peña-Estrada et al., 2020). Los participantes podrían beneficiarse de formación digital con apoyos personalizados que potencie su CA en el ámbito universitario.

En esta línea, diversas investigaciones destacan la necesidad de adaptar los materiales educativos digitales para hacerlos inclusivos. Así, se ofrece a los jóvenes con DI el apoyo necesario en el aprendizaje, reforzando sus estilos y desarrollo educativo. Estas adaptaciones fomentan la creatividad, facilitan la comprensión y mejoran sus destrezas intelectuales (Lüggert, 2023; Rodríguez y Arroyo, 2014; Sama y Sevillano, 2015).

Las conclusiones de este estudio deben interpretarse considerando sus limitaciones. Por la naturaleza del diseño, el control de variables fue reducido, lo que limitó el uso de análisis paramétricos. El tamaño muestral, aunque limitado, ofrece resultados coherentes con la literatura previa y aporta evidencia contextual sobre programas universitarios inclusivos (Carrillo-Sierra et al., 2025). Aunque esta restricción puede afectar la validez externa, los hallazgos reflejan con fidelidad la realidad de los programas formativos dirigidos a jóvenes con DI, proporcionando información valiosa sobre el desarrollo competencial. Asimismo, podrían orientar futuras líneas de trabajo en inclusión digital.

Si bien la selección de los cuatro ítems para su análisis está respaldada por el estudio de validación de contenido del manual del ABAS-II, la validez de los resultados debe considerarse limitada por la ausencia de una validación independiente y desagregada del constructo asociado. Además, la escasez de literatura científica específica sobre la CA en entornos digitales confirma la novedad y pertinencia del estudio, coincidiendo con Orío-Aparicio et al. (2025), quienes reclaman marcos conceptuales que integren la CA y las competencias digitales. El uso de heteroinforme como principal fuente de información constituye otro posible sesgo, dado el componente subjetivo inherente a este tipo de evaluación.

En cuanto a las proyecciones, se considera prioritario profundizar en la relación entre entorno digital y CA, dada la creciente relevancia de las tecnologías en los procesos educativos. Es necesario adaptar y validar instrumentos para medir la CA en contextos digitales, a fin de obtener datos precisos que orienten intervenciones inclusivas. Asimismo, futuros estudios deberían incorporar variables contextuales y metodológicas para facilitar la generalización y comparabilidad de los resultados. La evaluación de la CA en el entorno digital podría ofrecer nuevas oportunidades de personalización educativa y favorecer la inclusión en contextos normalizados como el universitario. En consecuencia, se recomienda fortalecer estrategias educativas y apoyos tecnológicos que promuevan la inclusión digital efectiva en el ámbito universitario.

Referencias

- Acosta Barreto, M. R., De la Hoz-Escorcía, J. D., Bolaños-García, R., Fernández-Daza, M., Mejía-Zuluaga, C. A., Montoya-Arenas, D. A., Corrales-Benedetti, J. de J., Fernández-Cardona, A., y Beltrán Espitia, M. (2023). Diferencias e influencia en la conducta adaptativa por las regiones colombianas. *Psychologia: Avances de la Disciplina*, 17(1), 71–83. <https://doi.org/10.21500/19002386.6280>
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2011). *Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyo* (11.ª ed., M. Á. Verdugo Alonso, Trad.). Alianza Editorial.
- Armas-Alba, L., y Alonso-Rodríguez, I. (2022). Las TIC y competencia digital en la respuesta a las necesidades educativas especiales durante la pandemia: Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 2(1), 11–48. <https://doi.org/10.51660/ripie.v2i1.58>
- Arroyave Palacio, M. M. (2012). *La alfabetización digital en la conducta adaptativa de adolescentes con discapacidad intelectual* [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.
- Bonilla del Río, M., y Sánchez Calero, M. L. (2022). Inclusión educativa en tiempos de COVID-19: Uso de redes sociales en personas con discapacidad intelectual. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(1), 141–161. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30875>
- Cabero Almenara, J., y Llorente Cejudo, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11–22. <https://revistaeduweb.org/index.php/eduweb/article/view/206>
- Carrillo-Sierra, S. M., Pinzón-Ochoa, M., Rangel-Pico, A. N., Paris-Pineda, O. M., Gómez Vásquez, M. F., Álvarez Anaya, W. A., y Rivera-Porras, D. (2025). Perceptions of barriers to inclusion in students with disabilities in higher education institutions. *Societies*, 15(2), art. 37. <https://doi.org/10.3390/soc15020037>
- Cuesta, J. L., de la Fuente, R., y Ortega, T. (2019). Discapacidad intelectual: Una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(18), 85–106.
- Dakopoulos, A., Condry, E., Smith, E., Harvey, D., Kaat, A. J., Coleman, J., Riley, K., Berry-Kravis, E., y Hessel, D. (2024). Developmental associations between cognition and adaptive behavior in intellectual and developmental disability. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 16, art. 31. <https://doi.org/10.1186/s11689-024-09542-z>
- Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.
- Fundación Adecco. (2022). *Tecnología y discapacidad. Informe nº 11*. <https://fundacionadecco.org/wp-content/uploads/2022/07/informe-Tecnologia-y-discapacidad-2022.pdf>
- García, M. I. (2001). *Las personas con retraso mental y su diagnóstico: Traducción, adaptación y valoración de la “Escala de Conducta Adaptativa ABS-S2” y del método de evaluación de las áreas de habilidades adaptativas* [Tesis doctoral]. Universidad de Burgos.
- Glencross, S., Mason, J., Katsikitis, M., y Greenwood, K. M. (2021). Internet use by people with intellectual disability: Exploring digital inequality-A systematic review. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(8), 503–520. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0499>
- Gutiérrez-Zuñiga, R. P., Paz-Maldonado, E. J., Suazo-Yáñez, D. F., y Rodríguez-Retamal, M. J. (2018). Instrumentos de evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual: Estado del arte. *UCMaule*, 55, 9–32. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.9>
- Harrison, P. L., y Oakland, T. (2003). *Adaptive Behavior Assessment System – Second Edition (ABAS-II)*. Harcourt Assessment.
- Heitplatz, V. N., Bühler, C., y Hastall, M. R. (2022). Usage of digital media by people with intellectual disabilities: Contrasting individuals’ and formal caregivers’ perspectives. *Journal of Intellectual Disabilities*, 26(2), 420–441. <https://doi.org/10.1177/1744629520971375>
- Hernández Sánchez, B., Sánchez García, J. C., y González Cedeño, G. (2021). Uso y presencia de las tecnologías en las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo. Herramientas digitales en tiempos de crisis. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 137–150. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2050>
- Herrera Osejos, M. M., y Aranguren Carrera, J. R. (2023). Las TIC para estudiantes con discapacidad intelectual: Un estudio de caso. *Horizontes de Enfermería*, 13, 49–65. <https://doi.org/10.32645/13906984.1229>
- Howard, S. K., Yang, J., Ma, J., Maton, K., y Rennie, E. (2018). App clusters: Exploring patterns of multiple app use in primary learning contexts. *Computers & Education*, 127, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.08.021>
- Lagos-Luciano, J., Lepe-Martínez, N., Pinochet-Quiroz, P., Gálvez-Gamboa, F., y Cruz-Flores, A. (2022). Conducta adaptativa en estudiantes chilenos sin discapacidad intelectual: diferencias por género y edad. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 31(1), 27–32. <https://doi.org/10.46997/revecuatneurol31100027>
- López-Martín, E., y Ardura-Martínez, D. (2023). The effect size in scientific publication. *Educación XX1*, 26(1), 9–17. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36276>
- Lüggert, A. (2023). *Disabilities and ICTs - Is digital inclusion possible? A qualitative interview study about internet skills and how people with disabilities are adopting them in the context of today’s ever changing technological landscape* [Bachelor’s thesis]. University of Twente.
- Luna, M. D. R. (2013). Tecnología y discapacidad: Una mirada pedagógica. *Revista Digital Universitaria*, 14(12), 2–19.

- Luque Parra, D. J., y Luque-Rojas, M. J. (2012). Aspectos psicoeducativos en las relaciones de las TIC y la discapacidad intelectual. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 14(1), 27–48.
- Macho-de-Cos, I., Rojas-Pernia, S., y Haya-Salmón, I. (2025). Uso y acceso a las redes sociales de personas con discapacidad intelectual: Una revisión sistemática de la literatura en el contexto internacional. *EDUTECH REVIEW. International Education Technologies Review/Revista Internacional de Tecnologías Educativas*, 10(1), 10–26. <https://doi.org/10.62701/revedutech.v10.5430>.
- Mañas-Viniegra, L., Rodríguez-Fernández, L., Herrero-de-la-Fuente, M., y Veloso, A. I. (2023). Nuevas tecnologías aplicadas a la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad digital: Un reto para la comunicación, la educación y la empleabilidad. *Revista ICONO 14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 21(2). <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i2.2047>.
- Medina Gómez, M. B., y Pérez de Albéniz, M. G. (2018). Conducta adaptativa en adultos con discapacidad intelectual. *IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2018: Libro de actas. 20, 21 y 22 de marzo 2018* (p. 292). Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo (AFOE).
- Mikropoulos, T. A., y Iatraki, G. (2023). Digital technology supports science education for students with disabilities: A systematic review. *Education and Information Technologies*, 28(4), 3911–3935. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11317-9>.
- Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital. (s. f.). *España Digital 2026*. https://avance.digital.gob.es/programas-avance-digital/Paginas/Espana_Digital_2026.aspx.
- Montero, D., y Fernández-Pinto, I. (2013). *ABAS-II: Sistema para la evaluación de la conducta adaptativa*. TEA Ediciones.
- Morales Quezada, P., Rojas Rojas, C., y Sepúlveda Hernández, C. (2017). *Conducta adaptativa en estudiantes con trastorno del espectro autista en la ciudad de Talca* [Tesis doctoral]. Universidad Católica del Maule. Repositorio Institucional UC Maule.
- Navas-Bonilla, C. R., Guerra-Arango, J. A., Oviedo-Guado, D. A., y Murillo-Noriega, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, art. 1527851. <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2025.1527851>.
- Núñez, T., y Montero, D. (2022). Conducta adaptativa y educación de alumnado con discapacidad intelectual en la Región del Maule (Chile): Una aproximación a su comprensión. *Revista Boletín Redipe*, 11(5), 203–220. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i5.1827>.
- Orío-Aparicio, C., Bel-Fenellós, C., y López-Escribano, C. (2025). Understanding adaptive skills in borderline intellectual functioning: A systematic review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15(3), art. 40. <https://doi.org/10.3390/ejihpe15030040>.
- Peña-Estrada, C. C., Vaillant-Delis, M., Soler-Nariño, O., Bring-Pérez, Y., y Domínguez-Ruiz, Y. (2020). Personas con discapacidad y aprendizaje virtual: Retos para las TIC en tiempos de Covid-19. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 204–211. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.165>.
- Punie, Y., y Brecko, B. (2014). *Digcomp: Marco europeo de competencias digitales*. Comisión Europea.
- Rodríguez, M., y Arroyo, M. J. (2014). Las TIC al servicio de la inclusión educativa. *Digital Education Review*, 25(1), 108–126.
- Sama, V., y Sevillano, E. (2015). *Guía de accesibilidad de documentos electrónicos*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Schalock, R. L. (2001). Conducta adaptativa, competencia personal y calidad de vida. En M. Á. Verdugo y F. B. Jordán de Urries (Eds.), *Investigación, innovación y cambio: Actas IV Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 83–104). Amarú.
- Schalock, R. L., Luckasson, R., y Tassé, M. J. (2021). *Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports* (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catalá, C., y Mengual-Andrés, S. (2016). Percepción docente sobre la transformación digital del aula a través de tabletas: Un estudio en el contexto español. *Comunicar*, 49, 81–89. <https://doi.org/10.3916/c49-2016-08>.
- Tassé, M. J. (2013). Adaptive behavior. En M. L. Wehmeyer (Ed.), *The Oxford handbook of positive psychology and disability* (pp. 105–115). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195398786.013.013.0009>.
- Tassé, M. J., Schalock, R. L., Balboni, G., Bersani, H., Jr., Borthwick-Duffy, S. A., Spreat, S., y Zhang, D. (2012). The construct of adaptive behavior: Its conceptualization, measurement, and use in the field of intellectual disability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 291–303. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.291>.
- Tello Jácome, J. E. (2020). *Los rasgos de personalidad y su influencia en la conducta adaptativa de los estudiantes de los primeros semestres de la modalidad presencial de la matriz de la Universidad Tecnológica Indoamérica* [Tesis de licenciatura]. Universidad Tecnológica Indoamérica.
- Tello Jácome, J. E., y Martínez Yacelga, A. D. R. (2024). Adolescentes de Pujilí: Adicción al internet y su impacto en la adaptación conductual escolar. *Revista Scientific*, 9(31), 296–317. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2024.9.31.14.296-317>.
- Tovar Avellaneda, L., Campos Caicedo, A. J., García Marín, N., Rincón Aguirre, F. C., Sasa Chitiva, L. F., y Silva Martínez, K. M. (2020). *Apoyo formativo para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Fortalecimiento de las conductas adaptativas para la calidad de vida* [Trabajo de grado]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Verdugo, M. Á., Navas, P., Jordán de Urries, F., Gómez, L., y Arias, B. (2012). Evaluación de la conducta adaptativa en el contexto español. En S. Santos y P. Morato (Eds.), *Comportamiento adaptativo. Diez años después* (pp. 32–52). Facultad de Motricidad Humana. Universidad de Lisboa.
- Verdugo, M. Á., Schalock, R. L., y Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero: Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 9–28. <https://doi.org/10.14201/scero2021523928>.
- Yossa, E. R., y Parra, C. (2022). *Estrategias pedagógicas mediadas por las TIC para apoyar procesos académicos a población con discapacidad intelectual* [Trabajo de maestría]. Universidad Autónoma de Bucaramanga.