



REPÚBLICA DEL ECUADOR

**UNIVERSIDAD ESTATAL DE
MILAGRO**

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

FACULTAD DE POSGRADOS

**INFORME DE INVESTIGACIÓN
PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:**

**MAGÍSTER EN PSICOLOGÍA CON MENCIÓN EN
NEUROPSICOLOGÍA DEL APRENDIZAJE**

TEMA:

**BARRERAS PEDAGÓGICAS Y CONDUCTA ADAPTATIVA EN
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN
ORDINARIA**

AUTOR:

LORENA ELIZABETH MALLA GUAMÁN

TUTOR:

Msc. JANETH ROSARIO MEDINA BENAVIDES

MILAGRO, 2026

Derechos de Autor

Sr. Dr.

Fabricio Guevara Viejó

Rector de la Universidad Estatal de Milagro

Presente.

Yo, **Lorena Elizabeth Malla Guamán**, en calidad de autor y titular de los derechos morales y patrimoniales de este informe de investigación, mediante el presente documento, libre y voluntariamente cedo los derechos de Autor de este proyecto de desarrollo, que fue realizada como requisito previo para la obtención de mi Grado, de **Magíster en Maestría en Psicología, con mención en Neuropsicología del Aprendizaje.**, como aporte a la Línea de Investigación en Inclusión, diversidad y orientación en procesos educativos de conformidad con el Art. 114 del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, Creatividad e Innovación, concedo a favor de la Universidad Estatal de Milagro una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos. Conservo a mi favor todos los derechos de autor sobre la obra, establecidos en la normativa citada.

Así mismo, autorizo a la Universidad Estatal de Milagro para que realice la digitalización y publicación de este Proyecto de Investigación en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

El autor declara que la obra objeto de la presente autorización es original en su forma de expresión y no infringe el derecho de autor de terceros, asumiendo la responsabilidad por cualquier reclamación que pudiera presentarse por esta causa y liberando a la Universidad de toda responsabilidad.

Milagro, 21 de mayo del 2026

Lorena Elizabeth Malla Guamán

C.I.: 1105172843

Aprobación del Tutor del Trabajo de Titulación

Yo, **Janeth Rosario Medina Benavides**, en mi calidad de tutor del trabajo de titulación, elaborado por **Lorena Elizabeth Malla Guamán**, cuyo tema es **Barreras Pedagógicas y Conducta Adaptativa en Estudiantes con Discapacidad Intelectual en Educación Ordinaria**, que aporta a la Línea de Investigación en Inclusión, diversidad y orientación en procesos educativos, previo a la obtención del Grado **Magíster en Maestría en Psicología, con mención en Neuropsicología del Aprendizaje**. Trabajo de titulación que consiste en una propuesta innovadora que contiene, como mínimo, una investigación exploratoria y diagnóstica, base conceptual, conclusiones y fuentes de consulta, considero que el mismo reúne los requisitos y méritos necesarios para ser sometido a la evaluación por parte del tribunal calificador que se designe, por lo que lo **APRUEBO**, a fin de que el trabajo sea habilitado para continuar con el proceso de titulación de la alternativa de Informe de Investigación de la Universidad Estatal de Milagro.

Milagro, 21 de mayo del 2026

Janeth Rosario Medina Benavides

C.I.: 1804000519

"VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO"

FACULTAD DE POSGRADO

**ACTA DE SUSTENTACIÓN
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

En la Facultad de Posgrado de la Universidad Estatal de Milagro, a los once días del mes de agosto del dos mil veintiseis, siendo las 10:02 horas, de forma VIRTUAL comparece el/la maestrante, LIC. MALLA GUAMAN LORENA ELIZABETH, a defender el Trabajo de Titulación denominado " **BARRERAS PEDAGÓGICAS Y CONDUCTA ADAPTATIVA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN EDUCACIÓN ORDINARIA.**", ante el Tribunal de Calificación integrado por: Msc MORA ALVARADO KARLA GABRIELA, Presidente(a), Mgs. FAJARDO AGUILAR PEDRO JAVIER en calidad de Vocal; y, Msc VALVERDE PERALTA GUSTAVO ELEODORO que actúa como Secretario/a.

Una vez defendido el trabajo de titulación; examinado por los integrantes del Tribunal de Calificación, escuchada la defensa y las preguntas formuladas sobre el contenido del mismo al maestrante compareciente, durante el tiempo reglamentario, obtuvo las siguientes calificaciones:

TRABAJO DE TITULACION	57.33
DEFENSA ORAL	39.67
PROMEDIO	97.00
EQUIVALENTE	EXCELENTE

Para constancia de lo actuado firman en unidad de acto el Tribunal de Calificación, siendo las 11:02 horas.



KARLA GABRIELA
MORA ALVARADO

MSC MORA ALVARADO KARLA GABRIELA
PRESIDENTE/A DEL TRIBUNAL



PEDRO JAVIER
FAJARDO AGUILAR

MGS. FAJARDO AGUILAR PEDRO JAVIER
VOCAL



GUSTAVO ELEODORO
VALVERDE PERALTA

MSC VALVERDE PERALTA GUSTAVO ELEODORO
SECRETARIO/A DEL TRIBUNAL



LORENA ELIZABETH
MALLA GUAMAN

MALLA GUAMAN LORENA ELIZABETH
MAESTRANTE

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía, mi fortaleza y mi refugio en aquellos momentos en los que el cansancio, la frustración y el miedo parecían apoderarse de mí. Su amor y bendición me permitieron continuar y no rendirme en este camino.

A mi padre y a mi madre, por ser ejemplo de lucha, compromiso, valentía y perseverancia, por acompañarme de manera constante y silenciosa, y por sus palabras llenas de amor y aliento.

A mi abuelita querida, porque sé que habría sido una de las personas más felices al verme cumplir este sueño, con un birrete y una capa, diciéndole una vez más que logré alcanzar una nueva meta. Este trabajo y este título son para ti. Espero que, desde el cielo, te sientas orgullosa de mí. Un abrazo eterno hasta el cielo.

A mi abuelo, porque sé que siempre estuvo orgulloso de la nieta que tiene. Este logro representa mucho más que un título; simboliza el esfuerzo, la perseverancia y la convicción de que, a pesar de las dificultades socioeconómicas, sí es posible salir adelante y alcanzar nuestras metas.

Finalmente, este trabajo está dedicado a todos los estudiantes con necesidades educativas específicas, quienes muchas veces son tratados con indiferencia, incomprensión o desamor dentro de los espacios educativos. A ustedes, que enfrentan barreras diariamente, les dedico este esfuerzo con el compromiso de que esta investigación no solo sirva para obtener un título, sino también para convertirme en una voz que promueva la inclusión, el respeto y la igualdad de oportunidades.

Elizabeth Malla.

Agradecimiento

Agradezco a Dios por su sabiduría, por brindarme fortaleza, por guiar siempre mis pasos y permitirme mantenerme firme en cada una de mis decisiones, metas y proyectos personales y profesionales.

Agradezco profundamente a mis padres, quienes han sido pilares fundamentales y guías esenciales a lo largo de mis 34 años de formación académica y personal. Gracias por inculcar en mí valores, principios y enseñanzas que me han permitido seguir construyendo conocimientos y formarme como una persona humilde, transparente y honesta.

A mi docente tutora, la Magíster Janeth Medina, por su guía académica, su tiempo, paciencia y compromiso durante el desarrollo de esta investigación. Sus orientaciones y aportes fueron fundamentales para dar forma y culminar satisfactoriamente este trabajo.

A la Universidad Estatal de Milagro (UNEMI), por permitirme formarme como profesional de posgrado y brindarme una educación basada en la investigación, el compromiso académico y el servicio a la sociedad.

A las instituciones educativas de la ciudad de Loja, por abrirme sus puertas y permitirme desarrollar este proyecto de investigación, confiando en mi profesionalismo y facilitando el proceso de recolección de información. Gracias por contribuir a la construcción de propuestas orientadas a fortalecer la atención educativa de estudiantes con necesidades educativas específicas.

Este proyecto representa para mí no solo un logro académico, sino también una responsabilidad humana, ética y profesional. Ha sido desarrollado con esfuerzo, entrega, convicción y esperanza, con el propósito de reflexionar y trabajar frente a las barreras que, muchas veces de manera inconsciente, generamos como comunidad educativa.

Elizabeth Malla.

Resumen

La presente investigación analiza la relación entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria de instituciones educativas de la ciudad de Loja, durante el período lectivo 2025-2026. El estudio surge ante la necesidad de identificar las dificultades presentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que limitan la inclusión educativa y afectan el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual. El objetivo general fue analizar la relación entre las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa, considerando las dimensiones conceptual, social y práctica. Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo-correlacional y de diseño no experimental. Para la recolección de información se aplicaron instrumentos dirigidos a evaluar las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa en una muestra conformada por docentes de instituciones educativas ordinarias. Los resultados evidenciaron niveles altos de barreras pedagógicas en dimensiones como metodologías de enseñanza, recursos didácticos y estrategias de inclusión. Asimismo, se identificó que la conducta adaptativa presenta dificultades principalmente en las habilidades conceptuales, sociales y prácticas. A nivel inferencial, se obtuvo una correlación negativa significativa entre las variables barreras pedagógicas y conducta adaptativa ($r = -0,61$), indicando que, a mayor presencia de barreras pedagógicas, menor desarrollo de habilidades adaptativas en los estudiantes. Se concluye que las prácticas pedagógicas inclusivas constituyen un factor fundamental para favorecer el desarrollo integral y la participación educativa de estudiantes con discapacidad intelectual dentro del contexto escolar ordinario.

Palabras clave: Barreras pedagógicas, conducta adaptativa, discapacidad intelectual, educación inclusiva, estrategias de inclusión.

Abstract

This research analyzes the relationship between pedagogical barriers and the development of adaptive behavior in students with intellectual disabilities included in mainstream educational institutions in the city of Loja during the 2025-2026 school period. The study arises from the need to identify the difficulties present in the teaching-learning process that limit educational inclusion and affect the integral development of students with intellectual disabilities. The general objective was to analyze the relationship between pedagogical barriers and adaptive behavior, considering the conceptual, social, and practical dimensions. Methodologically, the research was conducted using a quantitative approach, with a descriptive-correlational scope and a non-experimental design. For data collection, instruments aimed at evaluating pedagogical barriers and adaptive behavior were applied to a sample composed of teachers from mainstream educational institutions. The results revealed high levels of pedagogical barriers in dimensions such as teaching methodologies, didactic resources, and inclusion strategies. Likewise, adaptive behavior showed difficulties mainly in conceptual, social, and practical skills. At the inferential level, a significant negative correlation was found between pedagogical barriers and adaptive behavior variables ($r = -0.61$), indicating that the greater the presence of pedagogical barriers, the lower the development of adaptive skills in students. It is concluded that inclusive pedagogical practices are a fundamental factor in promoting the integral development and educational participation of students with intellectual disabilities within mainstream school settings.

Keywords: Pedagogical barriers, adaptive behavior, intellectual disability, inclusive education, inclusion strategies.

Lista de Figuras

Figura 1 Frecuencia del Nivel Educativo y Edad	79
Figura 2 Frecuencia de la variable de género	81
Figura 3 Frecuencia de docentes representados por género y edad	82
Figura 4 Frecuencia de Barreras pedagógicas según metodologías de enseñanza	84
Figura 5 Frecuencia de Barreras pedagógicas según Adaptaciones Curriculares	85
Figura 6 Frecuencia de Barreras pedagógicas según Recursos Didácticos	86
Figura 7 Frecuencia de Barreras pedagógicas según Estrategias de Inclusión	88
Figura 8 Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Conceptuales	89
Figura 9 Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Sociales	90
Figura 10 Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Prácticas	92

Lista de Tablas

Tabla 1 Operacionalización de variables	30
Tabla 2 Distribución de los estudiantes según nivel educativo y rango de edad	79
Tabla 3 Distribución de los estudiantes según su género	80
Tabla 4 Frecuencia de la caracterización de los docentes según género y edad	82
Tabla 5 Frecuencia de Barreras pedagógicas según metodologías de enseñanza	83
Tabla 6 Frecuencia de Barreras pedagógicas según Adaptaciones Curriculares	85
Tabla 7 Frecuencia de Barreras pedagógicas según Recursos Didácticos	86
Tabla 8 Frecuencia de Barreras pedagógicas según Estrategias de Inclusión	87
Tabla 9 Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Conceptuales	89
Tabla 10 Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Sociales	90
Tabla 11 Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Prácticas	91
Tabla 12 Correlación de variables entre las barreras pedagógicas y conducta adaptativa..	93
Tabla 13 Análisis correlacional de Pearson entre las dimensiones de las variables	94
Tabla 14 Correlación de Pearson entre barreras pedagógicas y habilidades conceptuales ..	95
Tabla 15 Correlación de Pearson entre barreras pedagógicas y habilidades sociales	97
Tabla 16 Correlación de Pearson entre barreras pedagógicas y habilidades prácticas	98
Tabla 17 Correlación entre barreras pedagógicas y conducta adaptativa.....	99

Tabla de contenidos

Derechos de Autor.....	II
Aprobación del Tutor del Trabajo de Titulación	III
Certificación de Defensa	IV
Dedicatoria	V
Agradecimientos	VI
Resumen	VII
Abstract	VIII
Lista de Figuras	IX
Lista de Tablas	X
Tabla de contenido	XII
Introducción	13
CAPÍTULO I: El Problema de la Investigación	19
1.1 Planteamiento del problema	19
1.2 Delimitación del problema	22
1.3 Formulación del problema	23
1.4 Preguntas de investigación	23
1.5 Objetivos	23
1.5.1 Objetivo general	23
1.5.2 Objetivos específicos	23
1.6 Hipótesis	24
1.6.1 Hipótesis alternativa (H1)	24
1.6.2 Hipótesis nula (H0):	24
1.7 Justificación	24
1.8 Declaración de las variables (Operacionalización)	27
CAPÍTULO II: Marco Teórico Referencial	29
2.1 Antecedentes Referenciales	29
2.2 Marco Conceptual	31
2.3 Marco Teórico	57
CAPÍTULO III: Diseño Metodológico	64
3.1 Tipo y diseño de investigación	64
3.2 Población y muestra	65
3.2.1 Población	65

3.2.2 Muestra	65
3.3 Los métodos y las técnicas	66
3.4 Procesamiento estadístico de la información	67
CAPÍTULO IV: Análisis e Interpretación de Resultados	68
4.1 Análisis de las características Sociodemográficas de la muestra	68
4.2 Análisis descriptivo de las variables	71
4.3 Análisis inferencial	80
CAPÍTULO V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones	87
5.1 Discusión	87
5.2 Conclusiones	90
5.3 Recomendaciones	92
Referencias Bibliográficas	94
Anexos	99

Introducción

La educación inclusiva ha sido fortalecida como una perspectiva esencial en los sistemas educativos actuales, al fomentar la permanencia, el acceso y la participación de todos los estudiantes sin importar sus condiciones o características individuales. Este modelo busca garantizar una educación inclusiva y de calidad, eliminando las barreras que limitan el aprendizaje y se pueda generar la participación dentro del aula (Qvortrup y Qvortrup, 2018). En este contexto, la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación ordinaria denota un desafío relevante, debido a la necesidad de generar condiciones pedagógicas que respondan a la diversidad y favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes (Hornby y Kauffman, 2024).

Para los procesos de enseñanza-aprendizaje, especialmente en donde la diversidad de los estudiantes exige respuestas pedagógicas más inclusivas y pertinentes. Es importante analizar las barreras pedagógicas, ya que estas se convierten en factores que limitan la participación, el aprendizaje efectivo y el desarrollo integral de los estudiantes dentro del aula.

Para Muñoz et al. (2025) plantea que las barreras pedagógicas se relacionan con aspectos como la limitada de preparación docente, la poca utilización de recursos didácticos y las dificultades en el momento de implementar estrategias innovadoras, lo cual incide categóricamente en el rendimiento académico. Estas limitaciones afectan directamente en la adquisición de conocimientos, la estimulación y la responsabilidad del estudiante con su proceso educativo.

Por otra parte, San Martín et al. (2020) argumentan que debe entenderse las barreras pedagógicas desde un enfoque más amplio, dado que no se limitan solo al aula, sino que también abarcan elementos culturales, sociales e institucionales que tienen impacto en la inclusión educativa. Desde esta perspectiva, la manera de enseñar y aprender se ve condicionada por prácticas tradicionales, actitudes de los docentes y políticas educativas que, en numerosas ocasiones, obstaculizan el abordaje de la diversidad.

Asimismo, Márquez et al. (2025) mencionan que, en los entornos educativos actuales, en donde están mediado por tecnología, va a aparecer nuevos obstáculos vinculados a la adecuación de estrategias pedagógicas y al fortalecimiento de competencias como el pensamiento crítico. Esto coloca de manifiesto la urgencia restablecer las prácticas pedagógicas para atender a las exigencias de una sociedad cambiante.

Para, Pérez y Castro (2021) las barreras pedagógicas van a incidir en la participación y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, lo que puede ocasionar problemáticas como el bajo rendimiento académico y la exclusión escolar. Por lo que es importante, identificar y determinar dichas barreras, para trabajar ante ellas y de esta manera promover procesos educativos más equitativos.

Estudiar y comprender las barreras pedagógicas resulta necesario, ya que permite comprender las dificultades que se muestran en el proceso educativo para poder diseñar estrategias que favorezcan la inclusión y el aprendizaje significativo. Abordar estas limitaciones según Muñoz et al. (2025), contribuye al fortalecimiento de la práctica docente y a la mejora de los resultados educativos. El presente proyecto de investigación se justifica en la necesidad de profundizar en las barreras pedagógicas actuales permitirá diseñar propuestas concretas y más viables, orientadas a perfeccionar la dinámica de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares que, hoy más que nunca, demandan respuestas inclusivas y diversas.

Analizar las barreras pedagógicas, es también considerar la conducta adaptativa de los estudiantes, pues adquiere una relevancia fundamental, ya que se habla de comprender un conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas las mismas que permitirán a los estudiantes desarrollarse de manera autónoma en distintos contextos de la vida. Estas competencias servirán para que se dé un proceso de integración social y desarrollo personal, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual, tal como señalan Schalock et al. (2021)

A pesar de los avances sobre la inclusión, Ainscow (2020) menciona que persisten diversas barreras pedagógicas que entorpecen la atención a la diversidad. Estas barreras se manifiestan por la aplicación de metodologías tradicionales las mismas que son poco flexibles, la escasa o limitada adaptación curricular, la falta de recursos didácticos y la insuficiente capacitación docente en temas de educación inclusiva. Estas situaciones afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, limitando así la participación activa de los estudiantes y restringiendo el desarrollo de sus habilidades adaptativas (Schalock et al., 2021).

A nivel internacional, varias exploraciones han verificado que la calidad de las prácticas pedagógicas tiene una incidencia significativa en el progreso de habilidades adaptativas y en la inclusión positiva de estudiantes con discapacidad. Para, Dessemontet et al. (2012) sostienen que las prácticas educativas favorecen no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de competencias y habilidades funcionales necesarias para la vida diaria. Por otro lado, Irrazabal et al. (2023) destacan que la utilización de estrategias pedagógicas inclusivas promueve el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y prácticas, permitiendo la participación activa de los estudiantes dentro del entorno escolar. Mientras que Moriña (2021) señala que la permanencia de los enfoques tradicionales en el aula continúa siendo un obstáculo para la consolidación de una educación realmente inclusiva, lo que evidencia la necesidad de trabajar con modelos pedagógicos más flexibles y centrados en la diversidad.

Pese al impulso de políticas encaminadas al fortalecimiento de una educación inclusiva, en contexto latinoamericano, aún persisten limitaciones en su implementación efectiva dentro de las instituciones educativas. Alcalá del Olmo y Leiva (2021) señalan que estas dificultades se relacionan especialmente con la limitada formación docente, la escasez de recursos educativos y la restringida aplicación de adaptaciones curriculares. Como resultado, este escenario pone de manifiesto la existencia de una brecha significativa entre los

planteamientos teóricos de la inclusión educativa y su concreción en la práctica pedagógica cotidiana.

El interés por la educación inclusiva en el entorno ecuatoriano ha crecido a la par de normativas que buscan asegurar el derecho a una enseñanza eficaz para todos los estudiantes, sin embargo, pese a los avances, persisten diversas limitaciones en su implementación. Para Rojas et al. (2020) señalan que aún persisten barreras pedagógicas que dificultan la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas específicas dentro del sistema de educación ordinaria. Estas barreras se vinculan, con la limitada capacitación del docente en estrategias y técnicas inclusivas, la falta de recursos didácticos adecuados y la escasa aplicación de adaptaciones curriculares, aspectos que, según Florian (2021), inciden directamente en la eficacia de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Bajo este panorama, la presente problemática de estudio se centra en la presencia de las barreras pedagógicas dentro del aula y cómo estas transgreden en el desarrollo de la conducta adaptativa de estudiantes con discapacidad intelectual. Estas barreras se evidencian en la perseverancia de prácticas pedagógicas tradicionales, en las dificultades para la planificación curricular inclusiva y en las limitaciones para atender la diversidad de los estudiantes, lo cual afecta al fortalecimiento de las habilidades relacionadas con autonomía, interacción social y participación activa en distintos escenarios. De igual manera, estas dificultades se encuentran asociadas a factores como la poca capacitación docente, la falta de recursos educativos inclusivos y la poca implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas.

Partiendo de estas premisas, la presente investigación asume como propósito analizar la relación entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual, la meta final es poder brindar alternativas reales que permitan mejorar las destrezas educativas y al fortalecimiento de técnicas de inclusión en el contexto escolar, consolidando así una verdadera cultura de inclusión escolar

A partir de esta problemática, se plantea la siguiente interrogante central: ¿Cuál es la relación entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en educación ordinaria? Para poder responder a este desafío, surgen preguntas orientadas a identificar las barreras pedagógicas presentes en el aula, describir el nivel de desarrollo de la conducta adaptativa y determinar la relación existente entre ambas variables en el entorno educativo.

El objetivo general de la investigación es analizar la relación entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en educación ordinaria. Se plantean como objetivos específicos: identificar las barreras pedagógicas presentes en el aula, describir el nivel de conducta adaptativa de los estudiantes y establecer la relación entre ambas variables.

En cuanto a la metodología, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo mediante un diseño no experimental de corte transversal, lo que permitió describir y analizar las variables en un momento determinado preservando la cotidianidad del contexto escolar sin inmiscuirse en él. Para Hernández Sampieri y Mendoza (2018) señalan que este tipo de diseño resulta pertinente cuando se busca describir y relacionar variables en un contexto específico. Asimismo, se utilizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, tomando en cuenta la participación de estudiantes con discapacidad intelectual y los docentes de las instituciones educativas de la ciudad de Loja durante el período lectivo 2025-2026.

Para la recolección de datos, se empleó un cuestionario dirigido a docentes para identificar las barreras pedagógicas presentes en el aula. Como también, se utilizó la Escala de Conducta Adaptativa ABAS-II para evaluar el nivel de habilidades adaptativas en los estudiantes; por tal motivo, Schalock et al. (2021) destacan la relevancia de este instrumento para la valoración integral de las competencias conceptuales, sociales y prácticas en poblaciones con discapacidad intelectual.

El valor de esta investigación reside en su contribución al fortalecimiento de la educación inclusiva, ya que aporta evidencia empírica real sobre la relación entre las condiciones pedagógicas del aula y el progreso de habilidades adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual. Más allá del aporte teórico, los hallazgos permiten orientar la adquisición de decisiones en el ámbito educativo, favoreciendo la implementación y utilización de estrategias pedagógicas inclusivas, el fortalecimiento de la formación docente continua y el uso pertinente y adecuado de recursos didácticos para atender la diversidad. Es por ello que, Irrazabal et al. (2023) destacan que la aplicación de enfoques pedagógicos inclusivos incide positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que permite promover su participación activa y su inclusión efectiva en el entorno escolar.

El contenido de esta investigación se organiza en cinco capítulos, en el Capítulo I se aborda el marco teórico, en el cual se exponen los fundamentos conceptuales de la educación inclusiva, barreras pedagógicas y conducta adaptativa, el Capítulo II corresponde al marco metodológico, en el que se señala el enfoque, diseño, población, muestra, técnicas e instrumentos utilizados, el Capítulo III se encuentra los resultados derivados a partir del análisis de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, en el Capítulo IV se encuentra la discusión de los resultados en relación con la literatura científica consultada y por último, en el Capítulo V se exponen las conclusiones y recomendaciones derivadas del estudio.

CAPÍTULO I: El Problema de la Investigación

1.1 Planteamiento del problema

El camino hacia una educación inclusiva se ha visto respaldada por diversos marcos normativos que conciben al aprendizaje como un derecho humano, en donde el interés de los sistemas educativos es el de asegurar su acceso, permanencia y participación de todos los estudiantes, sin embargo a nivel mundial sigue existiendo una brecha entre las políticas de inclusión y la práctica diaria de las instituciones, pues de acuerdo al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2021), se considera que en el mundo habitan aproximadamente 240 millones de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, entre los cuales cerca de 19,1 millones se concentran en América Latina y el Caribe. Por lo que los reportes globales indican que los estudiantes con discapacidad tienen hasta un 49 % más de probabilidades de no asistir nunca a la escuela en comparación con sus pares sin discapacidad, y si ellos logran ingresar se enfrentan a entornos restrictivos que limitan su aprendizaje funcional.

Concebir la educación como un derecho implica asegurar la permanencia y participación de todos los estudiantes, sin considerar las condiciones o necesidades educativas específicas. En el país, este enfoque plantea una situación muy exigente, Fonseca et al. (2020) señalan que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas en el sistema educativo ecuatoriano se ha convertido en un desafío que requiere ser transformado mediante las prácticas pedagógicas para fortalecer el desempeño docente. Pues no solo basta con incorporar a los estudiantes en el aula, sino que es importante y necesario generar condiciones reales que favorezcan su aprendizaje, participación y desarrollo integral dentro del entorno escolar.

A pesar de los adelantos en políticas educativas inclusivas, aún se evidencian diversas limitaciones que dificultan su implementación efectiva. San Martín et al. (2020) destacan que persisten barreras que entorpecen la construcción de culturas, políticas y prácticas inclusivas

dentro de las instituciones educativas. Estas barreras no solo se vinculan con aspectos estructurales, sino también con dinámicas propias del aula que condicionan las facilidades de aprendizaje de los estudiantes.

En el ámbito educativo, dichas dificultades se concretan en las denominadas barreras pedagógicas, las cuales se manifiestan en metodologías tradicionales, escasa flexibilización curricular, limitaciones en la planificación didáctica y una insuficiente aplicación de estrategias inclusivas. En relación con esto, Comparán (2025) señala que “describe los tipos de barrera para el aprendizaje y la participación organizativas, actitudinales y pedagógicas” (p. 01). Lo que permite comprender que estas barreras son múltiples y se interrelacionan dentro del contexto educativo y desde esta perspectiva, se puede inferir que la presencia de dichas barreras limita significativamente la participación proactiva de los estudiantes, especialmente de aquellos con discapacidad intelectual, quienes requieren mayores apoyos pedagógicos.

Asimismo, García Cedillo et al. (2021) plantean que las barreras para el aprendizaje y la participación surgen cuando los procesos educativos no logran responder a la diversidad del estudiante, lo que evidencia la necesidad de replantear las prácticas docentes hacia enfoques más inclusivos. En este sentido, la falta de adecuaciones en el entorno escolar puede generar exclusión, baja participación y dificultades en el acceso al currículo, afectando directamente el progreso integral de los estudiantes.

En este contexto, resulta necesario analizar no solo las condiciones pedagógicas del aula, sino también sus efectos en otras dimensiones del desarrollo estudiantil. Dentro de estas dimensiones, la conducta adaptativa es importante ya que se relaciona con las competencias necesarias para enfrentar en la vida diaria. Para Montero (2015), “la conducta adaptativa se refiere al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que las personas han adquirido para desarrollar en su vida diaria” (p. 2). Este concepto permite comprender que el

desarrollo de dichas habilidades no solo se considera factores individuales, sino también de las oportunidades de aprendizaje y de los apoyos que brinda el entorno educativo.

Por consiguiente, la conducta adaptativa constituye un componente clave en el desarrollo de inclusión educativa, ya que está vinculada con la autonomía, la interacción social y la participación activa de los estudiantes dentro y fuera del aula. Carbajal et al. (2024) destacan la importancia de evaluar estas habilidades para poder identificar necesidades de apoyo y así fortalecer los procesos educativos inclusivos. Sin embargo, si los estudiantes se desarrollan en contextos donde predominan las barreras pedagógicas, sus oportunidades de adquirir y fortalecer estas habilidades pueden verse bastante limitadas.

Bajo este enfoque, las condiciones pedagógicas del aula influyen en como los estudiantes desarrollan su conducta adaptativa, ya que al estar inmersos en un entorno poco inclusivo puede restringir sus experiencias de aprendizaje significativas. En el Ecuador, esta problemática adquiere mayor relevancia, ya que, a pesar del trabajo de promover la inclusión, aún se logra evidenciar prácticas educativas que no responden completamente a la diversidad de los estudiantes.

Y a raíz de ello el impacto directo de este desfase lo sufren los estudiantes con discapacidad intelectual pues muestran dificultades en su desempeño académico y en su desarrollo adaptativo, lo que limita su participación plena dentro del entorno escolar. Esta realidad refleja una brecha entre los principios de la educación inclusiva y su implementación en la práctica educativa, evidenciando una necesidad de fortalecer en el análisis de las condiciones pedagógicas y su relación con el desarrollo de habilidades adaptativas.

Esta problemática se puede evidenciar en las instituciones educativas ordinarias de la ciudad de Loja, donde se lleva a cabo el presente estudio, por medio del Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) se constata que los docentes tienen serias limitaciones para modificar la planificación curricular en relación con la discapacidad intelectual

En consecuencia, se identifica una problemática en la que las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa coexisten dentro del contexto educativo, sin que necesariamente se haya profundizado en cómo se relacionan entre sí en escenarios reales de aula. Por tanto, surge la necesidad de investigar cómo se relacionan las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual en contextos de educación ordinaria, con el propósito de crear aportes que ayuden a la mejora de las prácticas pedagógicas y al fortalecimiento de los procesos de inclusión educativa.

1.2 Delimitación del problema

La presente investigación se desarrolló en varias instituciones educativas ubicadas en la provincia de Loja, cantón y ciudad de Loja, Ecuador, durante el año lectivo 2025 - 2026.

Estas instituciones fueron seleccionadas por contar con procesos de inclusión educativa que integran a estudiantes con discapacidad intelectual en aulas regulares.

En cuanto a la delimitación poblacional, el estudio se centró en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en el sistema de educación ordinaria, cuyas edades oscilaron entre 4 años y 5 meses y 17 años. También, se consideró la participación de docentes que trabajan directamente con estos estudiantes dentro del aula regular, dado su rol fundamental para la implementación de prácticas pedagógicas netamente inclusivas.

Desde el punto de vista temático, la investigación se delimitó al análisis de dos variables principales: las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa. En relación con la primera, se abordaron aspectos vinculados a las prácticas docentes, la planificación curricular, el uso de recursos didácticos y las estrategias metodológicas empleadas en el aula. Por su parte, la conducta adaptativa fue analizada a partir de sus dimensiones conceptual, social y práctica, en función del desempeño de los estudiantes en el contexto educativo.

Finalmente, el estudio se circunscribió al contexto escolar, sin considerar otros entornos como el familiar o comunitario, lo que permitió focalizar el análisis en las dinámicas

pedagógicas y su impacto en el desarrollo adaptativo de los estudiantes dentro del aula regular.

1.3 Formulación del problema

¿Qué relación existe entre las barreras pedagógicas y el nivel de conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en educación ordinaria?

¿Cómo se relacionan las barreras pedagógicas con el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual en contextos de educación ordinaria?

1.4 Preguntas de investigación

¿Qué barreras pedagógicas están presentes en el aula que influyen en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual?

¿Cuál es el nivel de desarrollo de la conducta adaptativa en los estudiantes con discapacidad intelectual dentro del contexto de educación ordinaria?

¿Qué relación existe entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa?

¿De qué manera las condiciones pedagógicas del aula inciden en la participación escolar de los estudiantes?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Determinar la relación entre las barreras pedagógicas y las conductas adaptativas en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria, en instituciones educativas de la ciudad de Loja, durante el período lectivo 2025–2026

1.5.2 Objetivos específicos

Identificar las barreras pedagógicas presentes en el aula en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Describir el nivel de conducta adaptativa en sus dimensiones conceptual, social y práctica en estudiantes con discapacidad intelectual, a partir del levantamiento de información.

Establecer la relación entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual.

1.6 Hipótesis

Hipótesis alternativa (H1):

Existe una relación significativa entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual, de tal manera que una mayor presencia de barreras pedagógicas se asocia con un menor desarrollo de habilidades adaptativas.

Hipótesis nula (H0):

No existe una relación significativa entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual.

1.7 Justificación

El presente estudio parte de la necesidad de comprender las condiciones educativas que afrontan los estudiantes con discapacidad intelectual dentro de los sistemas de educación ordinaria. En la actualidad, la inclusión educativa se ha desarrollado como un principio fundamental; sin embargo, su implementación aún presenta importantes desafíos. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF (2021) en el mundo habitan un aproximado de 240 millones de niños con discapacidad, cerca de 19,1 millones se enfocan en América Latina y el Caribe, esta alarmante escala demográfica nos obliga a replantearnos más políticas públicas para garantizar que a todos los niños, niñas y adolescentes el derecho de una escolarización digna.

El real desafío, sin embargo, surge al analizar la permanencia de estos niños en las aulas, según los reportes de UNICEF (2021) advierte que los estudiantes con discapacidad

tienen hasta un 49 % más de probabilidades de no asistir a la escuela en comparación con sus pares, situación que evidencia la persistencia de múltiples barreras que limitan su participación. Esta situación sistemática se agrava en nuestra región donde se estima que entre el 10 % y el 15 % del estudiantado en América Latina exterioriza algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje, lo que obliga a fortalecer los procesos de inclusión educativa.

Pese a los avances, la inclusión no logra concretarse de manera efectiva en todos los contextos, según San Martín et al. (2020), se evidencia la presencia significativa de barreras en el sistema educativo, en su estudio, se observa que más del 60 % de los docentes reconoce la existencia de barreras en las prácticas pedagógicas, mientras que una proporción considerable, señala dificultades en las políticas y culturas inclusivas que manejan las instituciones educativas. Estos datos reflejan que las barreras no son aisladas, sino estructurales, y que afectan directamente la calidad de la inclusión.

Por consecuencia, las barreras pedagógicas adquieren especial relevancia, ya que se manifiestan directamente en el aula por medio de las metodologías poco flexibles, escasa adaptación curricular y limitaciones en la utilización materiales didácticos accesibles y recursos. Esta realidad, reduce las posibilidades de participación de los estudiantes con discapacidad intelectual, afectando su proceso de aprendizaje y su desarrollo integral.

Es por ello que las implicaciones de estas barreras no solo se limitan al ámbito académico, sino que también inciden en la creación de habilidades necesarias para la vida diaria. Verdugo et al. (2010) destacan que el progreso y la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual depende en gran medida de las oportunidades que ofrece el entorno para fortalecer su autonomía y participación social. Por lo tanto, el contexto educativo juega un papel determinante en el desarrollo de la conducta adaptativa, pues permite moldear y estructurar dicha conducta.

En torno con esta variable, Verdugo et al. (2010) mencionan que los estudiantes con discapacidad intelectual tienen niveles bajos de conducta adaptativa. Investigaciones en donde se aplicó el sistema ABAS-II demuestran que el 60 % de los estudiantes denotan un nivel muy bajo de conducta adaptativa general, el 11 % se ubica en nivel bajo y el 12 % en nivel medio-bajo, lo que muestra que más del 70 % presenta dificultades significativas para su desarrollo adaptativo. Mientras que, en la dimensión social, el 48% de los estudiantes se encuentra en un nivel muy bajo, por otro lado, en la dimensión práctica el 51 % presenta esta misma condición, evidenciando limitaciones en habilidades relacionadas con la interacción social, el autocuidado y la vida diaria.

Estos hallazgos permiten comprender que las dificultades en la conducta adaptativa no se los debe analizar de forma aislada, sino que hay que considerar la relación con las condiciones del entorno educativo. Cuando las aulas están dominadas por barreras pedagógicas, las oportunidades de aprendizaje se reducen y afectan directamente el desarrollo de habilidades esenciales para la autonomía y la participación. En el Ecuador, esto sigue siendo una problemática, ya que, pese a los esfuerzos por sembrar las políticas de inclusión, aún se evidencian prácticas educativas que no responden completamente a la diversidad de los estudiantes y por consecuencia, los estudiantes con discapacidad intelectual enfrentan dificultades en su desempeño académico como en el desarrollo de habilidades para afrontar la vida diaria.

De ahí radica el valor del estudio de la presente investigación pues resulta pertinente, ya que busca analizar la relación entre las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual y de este modo, se pretende aportar información que contribuya a optimizar las prácticas pedagógicas y a fortalecer procesos de inclusión que ayuden al desarrollo integral de los estudiantes.

1.8 Declaración de las variables (Operacionalización)

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición	Dimensión	Indicador	Técnica	Instrumento	Ítems
Barreras pedagógicas	Las barreras pedagógicas se entienden como las limitaciones derivadas de la acción docente, del currículo y de las estrategias metodológicas empleadas en el aula, que impiden atender de manera adecuada las necesidades, intereses y características de los estudiantes, González et al. (2019)	Estrategias metodológicas	Uso de estrategias inclusivas	Encuesta	Cuestionario 1, 4, 20 2, 5, 16	Likert (1–5)
			Participación activa de los estudiantes			
			Adecuación del ritmo de enseñanza			
		Adaptaciones curriculares	Adaptaciones curriculares		3	
			Ajuste de contenidos		6,9	
			Consideración del ritmo de aprendizaje		7	
			Evaluación diferenciada		10	
			Uso de material adaptado		8	
		Recursos didácticos	Uso de recursos visuales		11	
			Uso de herramientas tecnológicas		2	
			Disponibilidad de recursos		13	
			Diversidad de materiales		14	
			Trabajo colaborativo		15	
		Ambiente inclusivo	Coordinación institucional		17	
			Seguimiento del progreso		18	
					19	

Conducta adaptativa	La conducta adaptativa se entiende como el conjunto de habilidades que permiten a una persona desenvolverse de manera eficaz y autónoma en su entorno cotidiano, respondiendo a las demandas sociales, culturales y personales propias de su contexto. Estas habilidades incluyen aspectos relacionados con la comunicación, la interacción social y la resolución de situaciones prácticas de la vida diaria. (Alarcón y Sepúlveda 2014).	Habilidades conceptuales	Comunicación Habilidades académicas funcionales Autodirección	Evaluación estandarizada	ABAS-II	Lenguaje receptivo y expresivo. Lectura, escritura, cálculo básico Toma de decisiones, resolución de problemas. Relaciones interpersonales Cumplimiento de normas Participación en actividades recreativas Higiene, alimentación, vestido Manejo del entorno Actividades domésticas Conductas seguras
		Habilidades sociales	Interacción social Responsabilidad social Ocio			
		Habilidades prácticas	Autocuidado Uso de recursos comunitarios Vida en el hogar Salud y seguridad			

Nota. Elaborado por Elizabeth Malla (2026).

CAPITULO II: Marco Teórico Referencial

2.1 Antecedentes Referenciales

Al explorar la realidad regional, un estudio realizado por Morales Lipe et al. (2025) en entornos rurales del Perú evidenció que la inclusión educativa afronta múltiples barreras estructurales y pedagógicas, pues se logra identificar que más del 70 % de las instituciones presentan deficiencias en su infraestructura y acceso a servicios básicos, el 41,6 % de la población vive en condiciones socio económicas bajas (pobreza) y solo el 16,5 % cuenta con acceso a internet. Estos factores limitan significativamente la implementación de prácticas inclusivas, sumado a la insuficiente formación docente en el tema de diversidad. En consecuencia, la inclusión educativa depende en gran medida de iniciativas individuales más que de un sistema estructurado, lo que evidencia la urgencia de fortalecer políticas, recursos y capacitación profesional.

Por otro lado, San Martín Ulloa et al. (2020) evidencian que la implementación de la educación inclusiva presenta una mayor presencia de barreras que de facilitadores, alcanzando el 51,2 % frente al 48,8%, respectivamente. Asimismo, estas barreras se distribuyen en dimensiones relacionadas con la cultura (36,2 %), las políticas educativas (32,9 %) y las prácticas pedagógicas (31 %), destacándose problemáticas como la falta de participación familiar, políticas descontextualizadas y metodologías de enseñanza poco adaptadas a la diversidad. En este sentido, los autores señalan que la educación inclusiva se encuentra influenciada por factores culturales, políticos y pedagógicos, los cuales pueden actuar como barreras o facilitadores del proceso, evidenciando que las dificultades no dependen únicamente del docente, sino de condiciones estructurales y sistémicas.

Arboleda Alcívar et al. (2024) evidencian que los estudiantes universitarios con discapacidad enfrentan diversas barreras que limitan su proceso de aprendizaje, las cuales se agrupan en dimensiones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la infraestructura, el acompañamiento social y las concepciones sobre inclusión. En particular, se

identificó la falta de adaptaciones metodológicas por parte de los docentes y el uso de estrategias tradicionales como obstáculos significativos para la participación y comprensión de los contenidos. Igualmente, las deficiencias en accesibilidad y las actitudes poco inclusivas afectan la autonomía y el bienestar estudiantil. De igual manera, los resultados reflejan una concepción errónea de la inclusión como responsabilidad individual, lo que evidencia que las barreras emergen del entorno educativo y no del estudiante.

Núñez y Montero (2021) evidencian, a partir de un estudio con 359 estudiantes y la participación de 76 docentes, que la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual se organiza en dimensiones conceptual, social y práctica. Los docentes reconocen la necesidad de trabajar estas dimensiones de manera integral, los resultados muestran un predominio en el desarrollo de habilidades conceptuales, en detrimento de las sociales y prácticas. Además, la totalidad de los docentes participantes coincide en que estas habilidades no se encuentran claramente integradas en el currículo, lo que limita su abordaje sistemático en el contexto educativo.

López et al. (2025), realizan un estudio cuantitativo con una muestra de 101 estudiantes con necesidades educativas específicas, donde el 25,7 % correspondía al género femenino, analizaron la relación entre las habilidades adaptativas, la edad y al género en contextos educativos específicos. Para el levantamiento de la información utilizaron el Inventario de Conducta Adaptativa (ICAP), instrumento que permitió evaluar diversas destrezas vinculadas al funcionamiento diario de los estudiantes. Los hallazgos demostraron una relación inversamente proporcional y significativa entre las destrezas motoras y la edad, determinando que, a medida que los estudiantes crecen, pueden presentarse variaciones en el desarrollo de ciertas habilidades adaptativas. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas entre niñas y niños en las distintas dimensiones evaluadas, lo que indica que el desarrollo de estas habilidades no está condicionado de manera determinante por el sexo.

Mediante esta perspectiva, los autores destacan que la conducta adaptativa se configura como un constructo esencialmente complejo y multidimensional, integrado por habilidades conceptuales, sociales y prácticas, las cuales son fundamentales para el desenvolvimiento autónomo del individuo en su entorno. Haciendo énfasis en que dichas habilidades no dependen solamente de factores individuales, sino que están influenciadas por las oportunidades de aprendizaje, la intervención educativa y las experiencias sociales. Por ello, la importancia de estudiar la conducta adaptativa desde una perspectiva integral e individualizada.

Un aporte metodológico es el de Lagos et al. (2022), quienes a partir de un estudio cuantitativo y por medio de una muestra de 457 estudiantes con edades comprendidas entre los 5 y 18 años, tuvieron como objetivo analizar la conducta adaptativa en función del sexo y la edad, para lo cual utilizaron la escala ABAS-II como instrumento de evaluación. Los análisis estadísticos confirmaron que la conducta adaptativa se configura como un factor multidimensional compuesto por habilidades conceptuales, sociales y prácticas, mismas que presentaran variaciones significativas de acuerdo al desarrollo evolutivo. Es por ello que se identifica que las habilidades adaptativas tienden a mejorar con la edad, lo que confirma su carácter progresivo y su dependencia de las experiencias de aprendizaje. La conclusión de los investigadores es que la conducta adaptativa no es una capacidad estática ni exclusivamente individual, sino que se encuentra directamente influenciada por factores contextuales, particularmente por el entorno educativo y las oportunidades de estimulación que recibe el estudiante.

2.2 Marco Conceptual

Barreras pedagógicas

Las barreras pedagógicas se entienden como aquellos obstáculos que se originan en las prácticas de enseñanza, las metodologías utilizadas y los procesos de evaluación que restringen el aprendizaje y la intervención de los estudiantes. En este sentido, Pizarro (2019)

señala que estas barreras surgen cuando el proceso educativo no se adapta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje del estudiante. De igual manera, González et al. (2019) sostienen que las prácticas pedagógicas rígidas y homogéneas constituyen un factor determinante en la generación de exclusión dentro del aula.

Definición de barreras pedagógicas

Las barreras pedagógicas se entienden como las limitaciones derivadas de la acción docente, del currículo y de las estrategias metodológicas utilizadas en el aula, que impiden atender de mejor manera las necesidades, intereses y peculiaridades de los estudiantes. En este sentido, González et al. (2019) señalan que dichas barreras emergen cuando las prácticas educativas se mantienen rígidas y homogéneas, sin considerar la diversidad del estudiante, lo que genera exclusión dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El paradigma actual de la inclusión propone un cambio de perspectiva indispensable. Herrera y Guevara (2022) argumentan que la educación inclusiva ha eliminado la atención desde las “dificultades del estudiante” hacia las barreras existentes en el entorno educativo, entre ellas las pedagógicas. Esto implica reconocer que las dificultades en el aprendizaje no son propias al estudiante, sino que responden a la falta de ajuste de las prácticas educativas.

Además, investigaciones recientes muestran que estas barreras tienen una estrecha conexión con la falta de formación docente en inclusión, el uso de metodologías tradicionales y la escasa aplicación de estrategias diferenciadas (Reina y Viveros, 2023). Bajo este contexto, Sánchez (2025) enfatiza que las barreras pedagógicas también se vinculan con la limitada aplicación de herramientas como el PIAR, lo cual restringe la atención individualizada del estudiante. Las barreras pedagógicas reflejan la necesidad de transformar las prácticas docentes hacia enfoques más flexibles, inclusivos y centrados en el estudiante, que permitan garantizar el aprendizaje y la participación de todos (Galindo et al. 2022).

Características de las barreras pedagógicas

La tipificación de las barreras pedagógicas en el entorno escolar exige examinar tres rasgos en el quehacer del docente. En primer lugar, se caracterizan por el uso de las metodologías tradicionales y homogéneas que no consideran los distintos estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Pizarro (2019), señala que estas prácticas limitan la posibilidad para que todos los estudiantes accedan al conocimiento en igualdad de condiciones. En segundo lugar, por el uso de una planificación curricular rígida, en la que no se contemplan adaptaciones ni ajustes razonables. González et al. (2019) indican que la falta de flexibilidad curricular constituye uno de los principales obstáculos para el desarrollo de una educación inclusiva. Y como tercer lugar la limitada diversificación de estrategias didácticas, lo que reduce las oportunidades de participación activa del estudiante. Según Pinzón y Millán (2025), cuando no se utilizan recursos y metodologías variadas, se restringe la interacción y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Esta rigidez metodológica se evidencia en procesos de evaluación estandarizados que no consideran las diferencias individuales, lo que genera inequidad en la valoración del aprendizaje, favoreciendo a ciertos estudiantes y excluyendo a otros (Comparán, 2025).

Reina y Viveros (2023) señalan que muchos docentes no tienen las competencias y características necesarias para trabajar ante la diversidad, lo que limita la ejecución de prácticas inclusivas. Es por ello que la insuficiente formación docente en educación inclusiva constituye una característica clave de estas barreras.

Un último factor crítico radica en la desconexión entre la teoría educativa y la práctica docente. Galindo et al. (2022) advierten la existencia de una brecha pedagógica que dificulta la aplicación de enfoques inclusivos en el aula. Estas características evidencian que las barreras pedagógicas no son situaciones aisladas, sino condiciones estructurales del proceso educativo que deben ser transformadas para garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad (Escudero y Rodríguez, 2020)

Barreras para el aprendizaje y la participación

Las barreras para el aprendizaje y la participación hacen referencia a aquellos obstáculos que dificultan que los estudiantes accedan, participen y progresen de manera equitativa dentro del sistema educativo. Estas barreras no se centran en las limitaciones individuales, sino en los contextos del entorno educativo, las prácticas pedagógicas y las actitudes presentes en la comunidad educativa. González et al. (2017) sostienen que dichas barreras surgen cuando el sistema educativo no responde adecuadamente a la diversidad de los estudiantes.

La repercusión de estos obstáculos se puede manifestar en distintos niveles, afectando el proceso de enseñanza y la interacción social dentro del aula. Por ello, su identificación resulta fundamental para poder promover prácticas inclusivas que favorezcan la participación de todos los estudiantes (Castillo et al., 2022). Por lo que, eliminar estas barreras garantiza una educación imparcial y de calidad.

Tipos de barreras pedagógicas

La categorización de las barreras pedagógicas exige examinar los distintos nodos dentro de la esfera del proceso educativo en el que se manifiestan. Estas barreras surgen principalmente de las prácticas docentes, la planificación educativa y la organización escolar, afectando directamente el aprendizaje y la intervención de los estudiantes. En este sentido, González et al. (2019) señalan que las dificultades en la educación inclusiva no se encuentran enfocadas en el estudiante, sino en las condiciones del contexto educativo que limitan su desarrollo. Del mismo modo, Pizarro (2019) plantea que las barreras deben analizarse desde una perspectiva integral, considerando su impacto en los distintos componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Barreras metodológicas

Las barreras metodológicas se relacionan con las destrezas de enseñanza que emplea el docente y que no responden a la diversidad de los estudiantes. Estas se vuelven evidentes

cuando se utilizan métodos tradicionales, homogéneos y centrados en la transmisión de contenidos, sin considerar los diversos estilos y ritmos de aprendizaje. Galindo et al. (2022) destacan que existe una brecha entre la investigación educativa y la práctica docente, lo que limita la implementación de metodologías inclusivas.

Por otro lado, Reina y Viveros (2023) afirman que la falta de diversidad metodológica constituye una barrera principal para la inclusión, ya que impide que los estudiantes participen de manera activa en el proceso educativo. Por tanto, la ausencia de estrategias innovadoras y flexibles restringe el aprendizaje significativo.

Barreras curriculares

Se habla de barreras curriculares cuando se hace referencia a la rigidez del currículo y a la falta de adaptaciones que trabajen ante las necesidades de los estudiantes. Estas son evidentes cuando presentan los contenidos, objetivos y actividades no ajustadas a la diversidad del aula. Palacios (2024) recalca la importancia de las adaptaciones curriculares como un mecanismo para garantizar la inclusión educativa.

La limitada aplicación de herramientas como el PIAR, según Sánchez (2025) dificulta la atención individualizada de los estudiantes, causando desigualdades en el aprendizaje. Por lo que la falta de flexibilidad curricular se convierte en un obstáculo bastante significativo para la educación inclusiva.

Barreras evaluativas

Al no considerarse las diferencias individuales de los estudiantes se convierte en barreras evaluativas pues no existe un proceso de evaluación justo, se evidencian cuando se aplican evaluaciones estandarizadas, rígidas y centradas únicamente en resultados, sin valorar el proceso de aprendizaje. Comparán (2025) indica que este tipo de prácticas genera exclusión, ya que no todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades para exponer sus conocimientos.

Herrera y Guevara (2022) la evaluación debe enfocarse en la identificación de barreras y no en la clasificación del estudiante, promoviendo así una visión más inclusiva del aprendizaje. Por ello, es necesario implementar evaluaciones flexibles, continuas y adecuadas a las características de los estudiantes

Barreras organizativas

Las barreras organizativas por su parte están relacionadas con la organización y trabajo de las instituciones educativas, en donde se abarca la gestión del tiempo, los recursos y la organización del aula. Estas barreras se exteriorizan cuando no existen condiciones adecuadas para atender la diversidad, como la sobrecarga docente, la falta de recursos o la escasa coordinación institucional. Encalada et al. (2024) señala que la limitada capacidad organizativa de las instituciones es uno de los principales desafíos para que se puedan implementar la educación inclusiva.

Bajo este contexto, Morales et al. (2024) señalan que las condiciones institucionales influyen directamente en la calidad de la inclusión, ya que facilitan o limitan la participación de los estudiantes. De igual manera, Belmonte et al. (2023) evidencian que la falta de apoyo institucional y de trabajo colaborativo entre docentes constituye una barrera significativa para la atención a la diversidad.

En conjunto, estos tipos de barreras pedagógicas reflejan la necesidad de transformar las prácticas educativas, el currículo, la evaluación y la organización escolar, con el fin de garantizar una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes (Encalada et al., 2024)

Prácticas docentes que generan barreras pedagógicas

Las prácticas docentes constituyen uno de los factores más influyentes en la configuración de entornos educativos inclusivos o excluyentes. En el marco de la educación inclusiva, se reconoce que las barreras pedagógicas no se desarrollan en las características individuales de los estudiantes, sino en las condiciones del proceso educativo, particularmente

en las decisiones metodológicas, curriculares y evaluativas que adopta el docente. En este sentido, González et al. (2019) sostienen que la falta de adecuación de las prácticas educativas a la diversidad de los estudiantes es una de las principales causas de exclusión dentro del aula.

Desde esta perspectiva, Pizarro (2019) plantea que las barreras deben ser comprendidas como el resultado de un sistema educativo que no logra responder a las necesidades de todos los estudiantes, evidenciando que el problema no radica en el sujeto que aprende, sino en el contexto que limita su desarrollo. El marco actual de la inclusión comparte esta mirada crítica, Herrera y Guevara (2022) resaltan que es importante identificar las barreras presentes en el sistema educativo, especialmente aquellas relacionadas con la práctica docente, con el propósito de transformarlas.

Por otro parte, estudios recientes muestran que las prácticas docentes tradicionales continúan predominando en los diferentes contextos educativos, lo cual dificulta la implementación de enfoques inclusivos. Belmonte et al. (2023) comprueban, por medio de voces de profesionales, que existe resistencia a un cambio pedagógico, lo cual limita la innovación y la adaptación a la diversidad. La falta de capacitación docente en temas de la inclusión constituye un factor en la generación de barreras pedagógicas en América Latina según Reina y Viveros (2023).

Bajo esta línea, resulta pertinente analizar las prácticas docentes que, de forma directa o indirecta, contribuyen a la generación de barreras pedagógicas, entre las cuales destacan los métodos tradicionales rígidos, la limitada adaptación curricular, la evaluación estandarizada y la poca atención a la diversidad.

Métodos tradicionales rígidos

La generación de barreras pedagógicas en el aula, se debe al uso de métodos tradicionales rígidos. Estas metodologías se caracterizan por centrarse únicamente en el docente como el transmisor del conocimiento, el mismo que prioriza la memorización de contenidos y mantiene una estructura uniforme de enseñanza para todos los estudiantes. Para

Galindo et al. (2022) señalan que existe una brecha significativa entre los avances de la exploración educativa y su implementación por parte del docente, lo que restringe el uso de métodos activos e inclusivos.

Según, Encalada et al. (2024) la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales dificulta y limita la atención a la diversidad, ya que no se considera los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esto puede provocar desmotivación, escasa participación y dificultades en la adquisición de los contenidos, afectando directamente el desarrollo de aprendizajes significativos. Es así que, Belmonte et al. (2023) destacan que debido a la falta de innovación metodológica se restringe la interacción y el trabajo colaborativo, elementos clave en la educación inclusiva.

Escasa adaptación curricular

La escasa adaptación curricular es otra práctica docente que contribuye a generar barreras pedagógicas, pues se evidencia la falta de flexibilidad en la planificación educativa. Esta situación se da, cuando el currículo se aplica de manera uniforme, sin considerar las características, necesidades e intereses de los estudiantes. Por eso es importante destacar que las adaptaciones curriculares son fundamentales para garantizar la equidad en el aprendizaje según Palacios (2024), ya que permiten ajustar los contenidos, objetivos, metodologías y recursos a las particularidades del estudiante.

Sin embargo, en varios contextos educativos estas adaptaciones no son implementadas de manera efectiva. La limitada aplicación de herramientas como el PIAR dificulta la atención individualizada según Sánchez (2025) lo que genera desigualdades en el acceso al conocimiento. Luyo y Domínguez (2024) indican que la falta de ajustes curriculares afecta especialmente a los estudiantes con necesidades educativas específicas, quienes enfrentan mayores dificultades para participar en igualdad de condiciones.

Evaluación estandarizada

La evaluación estandarizada es una práctica pedagógica que puede generar barreras cuando esta no se ajusta a la diversidad de los estudiantes. Este tipo de evaluación se determina por la aplicación de instrumentos uniformes que dan como prioridad la medición de resultados cuantitativos, sin considerar los procesos individuales de aprendizaje. Este tipo de prácticas afectan tanto a estudiantes con discapacidad como a aquellos que no la posee, según lo menciona Comparán (2025), ya que no todos cuentan con las mismas condiciones para demostrar sus conocimientos.

Es por ello que, Herrera y Guevara (2022) resaltan que la evaluación dentro del marco de educación inclusiva debe concentrarse en la identificación de barreras y en cómo mejorar del proceso educativo, en lugar de etiquetar a los estudiantes. Para lo cual es importante implementar evaluaciones formativas, flexibles y contextualizadas lo aseguran Pinzón y Millán (2025) las mismas que permitirán un valor progreso individual. Mientras que la permanencia de prácticas evaluativas tradicionales que sigue siendo un desafío en los sistemas educativos.

Limitada atención a la diversidad

Una de las barreras más complejas es la limitada atención a la diversidad, ya que implica la carencia de estrategias diferenciadas que manifiesten a las características individuales de los estudiantes. Para Luyo y Domínguez (2024) destacan que la atención a estudiantes con necesidades educativas específicas demanda de la aplicación de enfoques pedagógicos adaptados que, en muchos casos, no se implementan adecuadamente.

La falta de atención a la diversidad restringe la aportación de los estudiantes, en especial aquellos en situación de vulnerabilidad mencionan Huenul et al. (2016). Mientras que para Escudero y Rodríguez (2020) indican que las actitudes del docente influyen en este proceso, ya que pueden favorecer o limitar la inclusión educativa.

Por otro lado, Morales et al. (2025) concuerdan en que la atención a la diversidad sigue siendo uno de los principales desafíos para la implementación de la educación inclusiva, ya que existe una falta de recursos, la escasa formación docente y las limitaciones institucionales.

Impacto de las barreras pedagógicas

Uno de los componentes que limitan el desarrollo integral de los estudiantes dentro del aula inclusiva son las barreras pedagógicas, ya que afectan directamente al acceso del aprendizaje como la participación activa en los procesos educativos. Por tal motivo no solo influyen en el rendimiento académico, asimismo interfieren en espacios sociales y emocionales del estudiante.

Desde la práctica, estas barreras se manifiestan a través de metodologías rigurosas, escasa diversificación de estrategias didácticas y métodos evaluativos poco flexibles. Según Muñoz et al. (2025), dentro de un contexto rural, los docentes presentan dificultades para adecuar sus prácticas pedagógicas a la diversidad de los estudiantes, lo que provoca exclusión indirecta y limita las oportunidades de aprendizaje significativo.

Sin embargo, el impacto de estas barreras no solo se restringe únicamente al entorno académico. Pues Jiménez y Figueroa (2023) señalan que las barreras actitudinales, como prejuicios, bajas expectativas o creencias limitantes por parte del docente, trasgreden negativamente en la interacción pedagógica, afectando la motivación, la autoestima y la participación de los estudiantes con diferencias cognitivas.

Investigaciones recientes recalcan que la permanencia de un modelo de enseñanza homogéneo continúa siendo un obstáculo relevante. Pues las prácticas pedagógicas que no consideran la diversidad del aula forjan brechas en el aprendizaje de acuerdo al estudio de Barrera et al. (2026), impidiendo que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial. En cambio, cuando se implementan estrategias inclusivas, se logra observar un proceso significativo a mejorar el desempeño académico y en la participación activa de los

estudiantes, lo que evidencia la relación directa entre la eliminación de barreras y el logro educativo.

En resumen, las barreras pedagógicas generan un impacto multidimensional, ya que afecta el aprendizaje, el involucramiento y el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Y la existencia de la misma en el aula limita la efectividad de la educación inclusiva, por lo que resulta fundamental que los docentes identifiquen, reduzcan y transformen estas barreras mediante prácticas pedagógicas flexibles, equitativas y centradas en la diversidad (Muñoz et al., 2025).

Impacto en el aprendizaje

Las barreras pedagógicas impiden que los estudiantes puedan acceder al conocimiento en condiciones equitativas, pues afecta directamente la calidad de su aprendizaje, ya que las prácticas tradicionales y homogéneas limitan la adquisición de aprendizajes significativos, pues estos no consideran los diferentes ritmos, estilos y necesidades educativas. Para Barrera et al. (2026) justifican que la falta de enfoques inclusivos en el aula provoca brechas en el rendimiento académico. Así como Sánchez (2025) menciona que la inadecuada planificación y aplicación de adaptaciones curriculares, como el PIAR, repercute en procesos de enseñanza poco pertinentes. Y la escasa preparación docente y la limitada innovación metodológica continúan siendo factores que restringen el desarrollo de aprendizajes efectivos según Muñoz et al. 2025.

Impacto en la participación

Respecto a la participación, las barreras pedagógicas que afectan de manera negativa en la implicación activa de los estudiantes dentro del proceso educativo. Esto está vinculado principalmente con las barreras de origen actitudinal presentes en los docentes, las cuales condicionan la interacción en el aula. Según Jiménez y Figueroa (2023), las bajas expectativas y dogmas limitantes reducen las oportunidades de intervención, afectando el impulso motivacional y el compromiso de los estudiantes. Para Castillo et al. (2022) mantienen que las

percepciones de los docentes sobre la diversidad influyen directamente en la creación de espacios participativos, consiguiendo convertirse en un factor que favorece o limita la inclusión dentro del aula.

Impacto en la inclusión educativa

Las barreras pedagógicas constituyen además un obstáculo significativo para la consolidación de la inclusión educativa, al entorpecer el acceso, la continuación y el éxito de todos los estudiantes en el sistema educativo. En Latinoamérica, Reina y Viveros (2023) identifican que las barreras se originan en las prácticas y concepciones de los docentes, lo que limita la implementación de enfoques inclusivos. Mientras que Muñoz et al. (2025) enfatizan que estas dificultades se incrementan en contextos con menos recursos, vigorizando dinámicas de exclusión. Pero si se aplica estrategias pedagógicas inclusivas, esto favorece a la equidad educativa y se promueve una educación de calidad para todos (Barrera et al., 2026).

Conducta adaptativa

Definición de conducta adaptativa

La conducta adaptativa se concibe como el conjunto de habilidades que permiten desenvolverse de manera eficaz y autónoma a una persona dentro de su entorno cotidiano, respondiendo a las exigencias sociales, culturales y personales propias de su contexto. Estas habilidades engloban aspectos relacionados con la comunicación, interacción social y la resolución de situaciones prácticas de la vida diaria. Además, la conducta adaptativa compone un criterio fundamental para la comprensión del funcionamiento humano, principalmente en el ámbito de la discapacidad intelectual, donde no solo se discurren las capacidades cognitivas, sino también el desempeño en la vida diaria (Alarcón y Sepúlveda 2014).

En el ámbito educativo, la conducta adaptativa permite evaluar cómo los estudiantes aplican sus conocimientos en contextos reales, más allá del rendimiento académico tradicional. Se destaca que la conducta adaptativa está estrechamente vinculada con la inclusión educativa, pues permite que los estudiantes con discapacidad intelectual participen

activamente dentro del aula ordinaria según Núñez y Montero (2022). Para Carrillo (2013) la conducta no es estática, sino que puede desarrollarse y fortalecerse por medio intervenciones educativas adecuadas.

Importancia en el desarrollo del individuo

La clave para el desarrollo integral del individuo es trabajar la conducta adaptativa, ya que influye directamente en su autonomía, independencia y calidad de vida. Un apropiado desarrollo de estas habilidades permite a las personas afrontar con éxito las demandas del entorno, instaurar relaciones interpersonales positivas y participar activamente en la sociedad. En las instituciones, su desarrollo favorece a la integración social, el aprendizaje significativo y la construcción de destrezas para la vida.

Estudios evidencian que la conducta adaptativa se relaciona con otras variables importantes como el funcionamiento ejecutivo y el aprendizaje. Roselló et al. (2018) hallaron que las funciones ejecutivas influyen directamente en el desarrollo de habilidades adaptativas, especialmente en niños con trastornos del neurodesarrollo. También, Hernández y Yáñez (2020) exponen que los desafíos en la autorregulación que presentan los estudiantes con TDAH golpean de forma directa su comportamiento adaptativo. Por otro lado, Lagos et al. (2022) demuestran que la conducta adaptativa también varía según factores como la edad y el género, lo que evidencia su carácter dinámico y evolutivo. Bajo esta mirada Garay y Carmona (2025) indican que el fortalecimiento de la conducta adaptativa es primordial para mejorar la funcionalidad del individuo en distintos contextos, especialmente en poblaciones con necesidades educativas específicas.

Dimensiones de la conducta adaptativa

La conducta adaptativa se organiza bajo tres dimensiones principales: conceptual, social y práctica. Estas dimensiones permiten comprender de manera integral el desempeño del individuo en su entorno.

Dimensión conceptual

Hace referencia a las habilidades cognitivas y académicas útiles para percibir y manejar información. Involucra aspectos como el lenguaje, la escritura, la lectura, el manejo del dinero, el tiempo y los conceptos numéricos. Esta habilidad es fundamental para el desarrollo del aprendizaje escolar y para la resolución de problemas cotidianos. Esta dimensión está estrechamente relacionada con el rendimiento académico y el acceso al currículo. Sin embargo, en estudiantes con discapacidad intelectual, pueden mostrar dificultades en la adquisición y aplicación de estos conocimientos, lo que solicita la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas. Según Arriagada et al. (2016), los estudiantes con discapacidad intelectual suelen manifestar un desarrollo más limitado en esta dimensión en comparación con sus pares.

Dimensión social

Abarca las habilidades necesarias para interactuar adecuadamente con otras personas, envolviendo la comunicación interpersonal, la empatía, el respeto de normas sociales y la resolución de conflictos. Es fundamental para la armonía escolar y la inclusión social, ya que permite al individuo establecer relaciones significativas y participar activamente en su entorno. En estudiantes con necesidades educativas específicas, las dificultades en esta dimensión se manifiestan en problemas de conducta, aislamiento social o dificultades para comprender normas implícitas. Roselló et al. (2018) recalcan que las alteraciones en el funcionamiento ejecutivo afectan la regulación emocional y social, influyendo negativamente en la conducta adaptativa.

Dimensión práctica

Se refiere a las destrezas necesarias para la vida diaria, entre ellas el autocuidado, la organización personal, el empleo de recursos comunitarios y la realización de actividades funcionales. Estas habilidades permiten al individuo que se desenvuelva autónomamente en su entorno y optimizar su calidad de vida. En el ámbito educativo, esta dimensión es importante

para la formación de la vida adulta, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual. Según Núñez y Montero (2022), el progreso de habilidades prácticas promueve la inclusión social y la autonomía, permitiendo que los estudiantes participen activamente en distintos contextos. Carrillo (2013) también indica que el fortalecimiento de esta dimensión es clave para promover la autodeterminación y la independencia.

En términos generales, la conducta adaptativa es un mecanismo clave en el desarrollo integral del individuo y en la comprensión de la discapacidad intelectual dentro del enfoque inclusivo. Su análisis a través de los aspectos conceptuales, sociales y prácticos permite asemejar fortalezas y necesidades en los estudiantes, por medio de la implementación de estrategias pedagógicas que respondan a la diversidad del aula.

Importancia de la conducta adaptativa en el contexto educativo en estudiantes con discapacidad intelectual

La conducta adaptativa es un componente esencial para comprender el proceso de atención de los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que permite evaluar sus capacidades cognitivas y su desempeño funcional en la vida cotidiana. Esta tiene un valor esencial en el ámbito educativo, debido a que orienta los procesos de enseñanza hacia el desarrollo de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que favorecen la participación activa del estudiante en el aula y en la sociedad (Alarcón & Sepúlveda, 2014).

La educación inclusiva a discrepancia de enfoques tradicionales centrados únicamente en el rendimiento académico, reconoce la importancia de desarrollar competencias que faculten a los estudiantes con discapacidad intelectual desenvolverse de modo autónomo y funcional. Núñez y Montero (2022) señalan que la conducta adaptativa es un indicador clave del nivel de inclusión educativa, ya que refleja la capacidad del estudiante para interactuar, aprender y participar dentro del contexto escolar.

La persistencia de barreras pedagógicas, como metodologías rígidas, la ausencia de adaptaciones curriculares o escasa atención a la diversidad, opera como un freno directo en el desarrollo de la conducta adaptativa. Esta interferencia justifica por qué las instituciones escolares deben priorizar el despliegue de prácticas inclusivas que aseguren la estimulación integral (Estévez et al., 2022).

Desarrollo de la autonomía

Uno de los procesos educativos más importantes es el desarrollar la autonomía en estudiantes con discapacidad intelectual, ya que está directamente relacionado con su emancipación y calidad de vida. En este proceso la conducta adaptativa desempeña un papel clave ya que incluye habilidades que permiten al estudiante realizar actividades de manera independiente, tomar decisiones y resolver situaciones cotidianas.

Para poder potenciar estas habilidades prácticas, como el autocuidado, la organización de tareas y el manejo de rutinas, es fundamentales fortalecer la autonomía. Marín et al. (2024) demuestran que los estudiantes con más altos niveles de conducta adaptativa logran desenvolverse con más independencia tanto en el ámbito escolar como en su vida diaria. Lo cual implica relevancia ya que se centra a un aprendizaje funcional, y no hacia la memorización de contenidos.

No obstante, el desarrollo de la autonomía no depende únicamente del estudiante, sino del involucramiento del entorno educativo. La sobreprotección, la falta de oportunidades para la toma de decisiones o la falta de estrategias diferenciadas, también se convierten en barreras pedagógicas y restringe el desarrollo de habilidades adaptativas, afectando así la independencia del estudiante.

Inclusión social y escolar

La conducta adaptativa es un aspecto fundamental para la integración de los estudiantes con discapacidad intelectual, ya que favorece la interacción con sus compañeros y su participación en el aula. De esta manera, las habilidades sociales, la comunicación, la

cooperación y el respeto de normas, permiten que los estudiantes integrasen de manera adecuada a su entorno educativo.

Arriagada et al. (2016) señalan que los estudiantes con discapacidad intelectual presentan mayores limitaciones en el desarrollo de habilidades sociales en comparación con sus pares sin discapacidad, esto puede generar situaciones de aislamiento o exclusión. Por ello, el fortalecimiento de la conducta adaptativa se convierte en un recurso fundamental para promover la inclusión.

Igualmente, Lagos et al. (2022) destacan que la conducta adaptativa varía según características individuales, lo que refuerza la necesidad de aplicar estrategias educativas personalizadas a cada caso. Núñez y Montero (2022) enfatizan que la inclusión educativa no solo implica la presencia del estudiante en el aula, sino su participación activa y significativa, lo cual está directamente relacionado con el desarrollo de habilidades adaptativas.

Además, en condiciones asociadas como el TDAH, Garay y Carmona (2025) evidencian que las dificultades en la conducta adaptativa tienen impacto en la interacción social y el comportamiento en el aula, lo que puede empeorar los procesos de inclusión si no se brindan apoyos oportunos y pertinentes.

Desarrollo integral del estudiante

Para lograr un desarrollo integral en estudiantes con discapacidad intelectual es importante que ellos adquieran habilidades cognitivas, sociales y prácticas que les consientan desenvolverse de manera funcional en su entorno. La conducta adaptativa al incorporar estas dimensiones, se convierte en un factor importante para el bienestar y la calidad de vida del estudiante. Roselló et al. (2018) recalcan que para que exista un desarrollo de la conducta adaptativa ese debe desarrollar habilidades como la planificación, la autorregulación y la toma de decisiones. Estas capacidades son esenciales para el aprendizaje y la adaptación al entorno escolar. Hernández y Yáñez (2020) expresan que las dificultades en estas funciones afectan

significativamente la conducta adaptativa, especialmente en estudiantes con necesidades educativas específicas, lo que repercute en su desarrollo académico y social.

Asimismo, Acosta et al. (2023) justifican que la conducta adaptativa está influenciada por elementos del contexto, lo que implica que su desarrollo depende de las oportunidades de aprendizaje, el apoyo familiar y las prácticas educativas implementadas en el aula. En este contexto, el papel del docente es fundamental para desarrollar entornos que beneficien el desarrollo de estas habilidades.

2.1 Discapacidad intelectual

Concepto de discapacidad intelectual

La conceptualización de la discapacidad intelectual ha cambiado significativamente pues ya no solo se lo considera desde un punto clínico. En la actualidad, se reconoce como un trastorno del neurodesarrollo que implica limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), a través del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5, establece que estas limitaciones deben evaluarse considerando el desempeño del individuo en contextos reales, y no únicamente a partir de pruebas estandarizadas.

Ke y Liu (2017) mencionan que los procesos como el razonamiento, la resolución de conflictos, el pensamiento abstracto, la planificación y la capacidad de aprender de las vivencias diarias configuran el funcionamiento intelectual, estas destrezas son el motor del éxito académico y relacional, razón por la cual cualquier alteración en ellas afecta de forma directa la evolución integral del sujeto.

Sin embargo, enfoques actuales enfatizan que la discapacidad intelectual no solo se la debe entender como una condición individual. Para Ferrat y Hernández (2024) sugieren que esta condición es el resultado de la interacción entre las peculiaridades de la persona y las demandas del entorno, lo que involucra que las limitaciones pueden verse atenuadas o

exacerbadas dependiendo de los apoyos disponibles. Esta perspectiva viabiliza que el enfoque del déficit se desplace hacia un entendimiento más contextualizado e inclusivo.

La visión tradicional que reduce a los individuos con discapacidad intelectual a sujetos de asistencia y restricción, sobre todo en los espacios jurídicos y comunitarios, es cuestionada por Lathrop (2019). Frente a este paradigma, la autora defiende una perspectiva fundamentada en los derechos humanos, donde se valida la facultad de estas personas para elegir sus propios caminos y tener una figura activa en la comunidad, bajo la condición de que se les garanticen los sistemas de apoyo pertinentes.

El análisis histórico desarrollado por Bravo (2023) evidencia que, la discapacidad intelectual fue abordada desde modelos segregadores que limitaban la participación educativa de estas personas. Sin embargo, la consolidación progresiva de la educación inclusiva, se ha promovido un cambio hacia enfoques que priorizan la justicia, la diversidad y el acceso a oportunidades educativas para todos los estudiantes.

Características principales

Las personas con discapacidad intelectual presentan múltiples características que repercuten en su funcionamiento en distintos ámbitos, especialmente en el nivel cognitivo, social y práctico. En primer lugar, las limitaciones en el funcionamiento intelectual suelen reflejarse en dificultades para el razonamiento lógico, la comprensión de conceptos abstractos, la resolución de problemas y la toma de decisiones (APA, 2014). Estas dificultades afectan el proceso de aprendizaje, particularmente en actividades vinculadas a la lectoescritura, el cálculo y la comprensión de instrucciones que requieren mayor complejidad.

En segundo lugar, se observan limitaciones en la conducta adaptativa, comprendida como el conjunto de habilidades que se necesitan para enfrentar la vida diaria. De acuerdo con el DSM-5, esta se organiza en tres dominios: conceptual, social y práctico (APA, 2014). El dominio conceptual se relaciona con habilidades como el lenguaje, la lectura, la escritura y la administración de nociones numéricas; el dominio social incluye la empatía, las habilidades

interpersonales y la posibilidad de construir relaciones; mientras que el dominio práctico se vincula con la autonomía personal, el autocuidado y la participación en acciones cotidianas.

Según, Ferrat y Hernández (2024) señalan que las limitaciones en estas áreas pueden influir de manera importante en la participación del individuo en contextos educativos y sociales, sobre todo cuando no se brindan los apoyos necesarios. Además, estas características no aparecen de forma idéntica en todas las personas, ya que dependen del nivel de afectación, de las experiencias previas de aprendizaje y de las circunstancias del entorno en el que se desarrolla.

Es importante resaltar que las dificultades asociadas a la discapacidad intelectual no determinan el desarrollo de manera absoluta, sino que requieren una atención pedagógica específica. En este sentido es fundamental aplicar estrategias educativas inclusivas, realizar adaptaciones curriculares y proporcionar apoyos individualizados, con el fin de potenciar las capacidades de los estudiantes y favorecer su desarrollo.

Clasificación y niveles

La categorización de la discapacidad intelectual ha cambiado bastante, pasando de modelos centrados exclusivamente en el coeficiente intelectual hacia enfoques más integrales basados en el funcionamiento adaptativo. En este sentido, el DSM-5 señala que la gravedad de la discapacidad intelectual (leve, moderada, grave y profunda) se define sobre todo según el desempeño del individuo en los dominios conceptual, social y práctico, más que por una puntuación estandarizada de inteligencia (APA, 2014). Este enfoque admite una evaluación más completa y práctica

En el nivel leve, las personas tienen problemas en el aprendizaje académico, especialmente en habilidades como la lectura, escritura y razonamiento matemático; sin embargo, pueden adquirir habilidades sociales que les permiten manejarse con bastante autonomía, siempre que cuenten con apoyos intermitentes o limitados. Este nivel representa la

mayor proporción de casos y suele estar asociado a trayectorias educativas en contextos ordinarios con adaptaciones.

En el nivel moderado, se evidencian limitaciones más marcadas en la comunicación, el aprendizaje y la resolución de problemas, lo que requiere ayuda constante y organizada. Las personas pueden adquirir habilidades funcionales básicas, pero necesitan supervisión en diversas acciones de la vida diaria.

Por su parte, el nivel grave se distingue por importantes limitaciones en el lenguaje, la relación social y la autonomía personal. En estos casos, el aprendizaje se orienta principalmente al desarrollo de habilidades funcionales y de autocuidado, requiriéndose apoyos extensos en la mayoría de los contextos.

En el nivel profundo, las limitaciones son generalizadas y afectan mucho todos los ámbitos del funcionamiento. Las personas presentan una alta dependencia y necesitan apoyo constante para su desarrollo y bienestar.

De manera complementaria, enfoques contemporáneos plantean que no conviene centrarse solo en categorías rígidas, sino en los niveles de apoyo necesarios para favorecer el funcionamiento del individuo. En este sentido, Ke y Liu (2017) plantean cuatro tipos de apoyo: intermitente, limitado, extenso y generalizado, los cuales pueden variar a lo largo del tiempo y en función del contexto. Esta perspectiva permite una comprensión más dinámica de la discapacidad intelectual y dan prioridad a una visión más completa de la persona

Asimismo, Lathrop (2019) enfatiza que la clasificación debe ser utilizada como una herramienta para identificar necesidades y ofrecer apoyos adecuados, evitando que se convierta en una forma de etiquetación o exclusión. En concordancia, los enfoques actuales dan prioridad a una visión más completa del individuo, reconociendo que el desarrollo no depende solo de sus limitaciones, sino de las oportunidades y condiciones que ofrece el entorno.

2.1 Relación entre barreras pedagógicas y conducta adaptativa

Analizar el vínculo entre las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa resulta indispensable para interpretar los desafíos que experimenta los estudiantes con discapacidad intelectual en las aulas. Estas destrezas conceptuales, sociales y prácticas, son vitales para la independencia, no se consolidan de forma aislada, sino mediante un intercambio continuo con el medio. Bajo este contexto, el entorno escolar posee un doble impacto: puede operar como una plataforma facilitadora o convertirse en un freno que limite el progreso de dichas habilidades (Alarcón y Sepúlveda, 2014).

Las barreras pedagógicas abarcan las dificultades presentes en las prácticas educativas, metodologías, evaluaciones y organización del aula que impiden o restringen el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Pizarro (2019), menciona que estas barreras no se centran en las características del estudiante, sino en las condiciones del entorno educativo que dificultan su acceso al aprendizaje. Bajo este concepto, la discapacidad intelectual no solo debe entenderse como una restricción individual, sino como el resultado una interacción entre las características del estudiante y un entorno educativo poco inclusivo.

Esta analogía tiene un valor fundamental cuando se trabaja con estudiantes con discapacidad intelectual, puesto que su evolución se encuentra ligada de manera directa a la calidad de los apoyos y a la apertura de espacios reales de aprendizaje. Núñez y Montero (2022) advierten que la conducta adaptativa experimenta un rezago notable si la institución escolar deja de incentivar experiencias didácticas de corte funcional, una omisión que termina marginando al estudiante de actividades verdaderamente significativas para su desarrollo.

Barreras pedagógicas y limitación del desarrollo adaptativo

El impacto de las barreras pedagógicas sobre el desarrollo de la conducta adaptativa, es directo, en tanto que estos obstáculos frenan la apropiación y el ejercicio de aquellas destrezas indispensables para resolver las demandas de la vida diaria. Entre las primordiales barreras se encuentran las metodologías tradicionales, la falta de ajustes curriculares, la escasa

variación de estrategias de enseñanza y las bajas perspectivas hacia los estudiantes con discapacidad intelectual.

Para Castillo et al. (2022) señalan las dificultades que experimentan los docentes al ejecutar practicas inclusivas, esto da paso a generarse entornos poco accesibles para estudiantes con necesidades educativas específicas. González et al. (2019) identifican que tanto la carencia de la formación docente y de recursos adecuados constituye una de las principales barreras para el desarrollo de la educación inclusiva.

Estas restricciones impactan directamente en el desarrollo de la conducta adaptativa, pues priva a los estudiantes de los espacios precisos para desarrollar habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Como, por ejemplo, si el proceso de enseñanza se centra únicamente en contenidos teóricos, se reduce la posibilidad de que el estudiante aplique lo aprendido en situaciones reales, afectando directamente su autonomía y funcionalidad.

Asimismo, se suman los obstáculos actitudinales, donde los prejuicios y el establecimiento de bajas expectativas, ejercen un impacto perjudicial. Jiménez y Figueroa (2023) exponen como las representaciones sociales de los docentes ante las diferencias cognitivas pueden condicionar sus prácticas pedagógicas, limitando las oportunidades de participación del estudiante.

Impacto en la inclusión educativa

La presencia de barreras pedagógicas no solo afecta en el aprendizaje, sino también los procesos de integración educativa. La conducta adaptativa es esencial para la participación del estudiante en el aula; sin embargo, cuando el ambiente educativo no promueve su desarrollo, se presentan situaciones de exclusión, aislamiento o dependencia.

Para Opertti (2009) menciona que la educación inclusiva necesita modificar el sistema educativo para responder a la diversidad del alumnado, eliminando barreras que dificultan el aprendizaje. En este sentido, la inclusión no se restringe al acceso, sino que implica promover la participación activa de todos los estudiantes.

Desde esta visión, la conducta adaptativa llega a ser un indicador del nivel de inclusión educativa. Cuando los estudiantes con discapacidad intelectual consiguen desenvolver habilidades sociales, comunicativas y prácticas, es más probable que se integren activamente en el aula y establezcan relaciones con sus pares. Por el contrario, la presencia de barreras limita estas oportunidades, afectando su integración.

En el contexto ecuatoriano, Hernández y Samada (2021) señalan que, aunque existen avances en el marco legal de la educación inclusiva, aún persisten desafíos en la ejecución de prácticas educativas que respondan a la diversidad. Esto refleja que es importante mejorar la formación docente y la de promover practicas inclusivas que favorezcan el desarrollo de la conducta adaptativa.

El rol de la práctica docente en la superación de barreras

La intervención de docente resulta crucial en la interacción entre las dificultades metodológicas y la conducta adaptativa, ya que sus decisiones didácticas tienen la capacidad de potenciar o restringir el progreso de los estudiantes. Para Fernández (2013) recalca que las competencias docentes en educación inclusiva son esenciales para dar una respuesta a la diversidad y promover el aprendizaje de todos los estudiantes sin exclusiones.

Bajo este enfoque, incorporar adaptaciones curriculares, estrategias diferenciadas y metodologías activas favorece el desarrollo de la conducta adaptativa. Palacios (2024) sostiene que las modificaciones en las adaptaciones curriculares permiten ajustar el proceso de enseñanza a las necesidades del estudiante, facilitando la adquisición de habilidades funcionales para su vida.

La actualización permanente del docente se consolida como un factor decisivo para resolver las demandas de una institución inclusiva según Estévez et al. (2022) ya que permite mejorar sus prácticas y reducir las barreras pedagógicas. Por otro lado, Barrera et al. (2026)

destacan que las prácticas pedagógicas inclusivas repercuten positivamente tanto en los aprendizajes logrados como en los niveles de implicación de los estudiantes.

Así, la tensión entre los obstáculos del ambiente metodológico y la respuesta adaptativa despliega un peso definitivo en la evolución de los estudiantes con discapacidad intelectual. Las barreras presentes en el entorno educativo logran limitar la adquisición de habilidades necesarias para la vida diaria, interfiriendo en la autonomía, la inclusión social y el desarrollo integral del estudiante.

2.2 Desafíos en la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual

La inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en aulas regulares significa un progreso significativo en el respeto a una educación igualitaria, sin embargo, su implementación presenta varias dificultades que limitan su efectividad en la práctica. A pesar del progreso en las políticas educativas, la inclusión aún se encuentra en un proceso de desarrollo, especialmente en contextos donde persisten barreras pedagógicas, actitudinales y estructurales.

El principal desafío radica en la persistencia del modelo tradicionalista de enseñanza que no atiende a la diversidad estudiantil. Como señala Opertti (2009) la educación inclusiva implica una modificación significativa del sistema educativo, lo cual no siempre se logra en la práctica. En muchos casos, los métodos aplicados continúan siendo homogéneas, centradas en la adquisición de contenidos, lo que complica la integración de estudiantes con discapacidad intelectual, quienes necesitan estrategias flexibles y métodos más prácticos.

Otro desafío importante es la presencia de barreras pedagógicas dentro del aula. Investigaciones como la de Castillo et al. (2022) evidencia que la falta de formación docente en educación inclusiva, así como la escasez de recursos y apoyos, limitan la implementación de prácticas pedagógicas adecuadas. Esto genera complicaciones para realizar modificaciones curriculares, diversificar estrategias de enseñanza para trabajar ante las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad intelectual.

A ello se suman las barreras actitudinales, que constituyen un problema importante en los procesos de inclusión. Jiménez y Figueroa (2023) destacan que las creencias, percepciones y expectativas de los docentes afectan directamente en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la poca confianza hacia los estudiantes con discapacidad intelectual puede limitar sus oportunidades de aprendizaje, afectando su participación en el aula.

En el contexto ecuatoriano, Hernández y Samada (2021) señalan que, aunque existen avances en el marco legal que respalda la educación inclusiva, aún persisten dificultades en su aplicación. Esto evidencia una grieta entre la normativa y la práctica educativa, lo que genera retos en la aplicación de habilidades inclusivas. De igual manera, Encalada et al. (2024) destacan que factores como la falta de capacitación docente, la poca disponibilidad de recursos y la resistencia al cambio continúan siendo obstáculos para la inclusión educativa.

Otro aspecto relevante es la dificultad para fomentar el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual dentro de ambientes escolares rígidos. Núñez y Montero (2022) señalan que el aprendizaje debe orientarse hacia el desarrollo de destrezas prácticas; sin embargo, cuando el sistema educativo da mayor importancia a contenidos tradicionales, se limita el desarrollo de habilidades necesarias para la vida diaria.

Asimismo, Morales et al. (2024) indican que los contextos educativos con problemas estructurales y pedagógicas dificultan la inclusión educativa, especialmente en niveles iniciales, donde se requiere seguimiento constante. Esto afecta en el desarrollo integral del estudiante, afectando su autonomía, interacción social y participación.

Finalmente, otro desafío importante es la necesidad de optimizar las estrategias inclusivas. Barrera et al. (2026) destacan que la implementación de estrategias inclusivas tiene un resultado positivo en el aprendizaje; sin embargo, su aplicación aún es limitada. Esto refleja la necesidad de promover la capacitación constante del profesorado y de generar cambios en la cultura institucional que favorezcan la inclusión.

2.3 Marco Teórico

Abordar el aprendizaje desde la neuropsicología ofrece una mirada integradora la misma que permite analizar los procesos cognitivos, emocionales y conductuales implicados en el desarrollo del estudiante dentro del contexto educativo. Bajo este enfoque, el aprendizaje se concibe como el resultado de la interacción entre funciones cerebrales superiores, como la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas y las condiciones del entorno, lo que permite determinar la forma en que el individuo adquiere, procesa y aplica el conocimiento (González et al. 2012)

La neuropsicología desde el enfoque histórico-cultural, cimentada en los postulados de Lev Vygotsky, plantea que el desarrollo cognitivo se produce por medio de la interacción social y la mediación del entorno. Este marco conceptual permite comprender que las dificultades en el aprendizaje no solo se originan únicamente por el estudiante, sino de la relación entre sus capacidades y las demandas del contexto educativo. Es por ello, que las prácticas pedagógicas que no consideran la diversidad de ritmos, estilos de aprendizaje y características neurocognitivas pueden convertirse en barreras que limitan el acceso, la participación y el progreso académico (Solovieva et al. 2019).

Estos resultados se consolidan como dificultades presentes en el sistema educativo pues dificultan el aprendizaje significativo y entorpecen la construcción de nuevos aprendizajes. Desde el punto neuropsicológico, las barreras surgen cuando existe una desarticulación entre los procesos cognitivos del estudiante y las estrategias de enseñanza empleadas por los docentes, lo que genera dificultades en la comprensión, la atención sostenida y la autorregulación. Por lo que, el análisis de estas barreras se debe centrar en las condiciones metodológicas, didácticas y relacionales del contexto escolar.

Por otro lado, se concibe por conducta adaptativa al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que permiten al individuo el desenvolvimiento de manera eficaz en su entorno. Estas habilidades están fuertemente relacionadas al desarrollo de funciones ejecutivas y procesos neuropsicológicos superiores, que ayudan en la toma de decisiones, la resolución de problemas y la regulación del comportamiento (Solovieva et al., 2019).

En este contexto, la neuropsicología brinda un marco explicativo que permite percibir cómo los problemas en los procesos cognitivos pueden incidir en el aprendizaje y la conducta adaptativa. De igual manera, se evidencia que dichas dificultades surgen de la interacción entre elementos individuales y contextuales, por lo que es necesario promover destrezas educativas inclusivas que respondan a la diversidad neurocognitiva, ayudando al desarrollo integral del estudiante y su adecuada adaptación al entorno escolar.

Neurodidáctica

La neurodidáctica une los avances de las neurociencias con la práctica escolar, con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje por medio del conocimiento del funcionamiento del cerebro. Este enfoque permite reconocer que el aprendizaje no es un proceso lineal, sino más dinámico, influenciado por factores cognitivos, emocionales y sociales que intervienen en la adquisición del conocimiento (Sagñay, 2024).

En este sentido, la neurodidáctica sugiere crear destrezas pedagógicas que reconozcan a las características neurocognitivas de los estudiantes, tomando en cuenta los aspectos como la memoria, la motivación, la atención y la plasticidad cerebral. Vidal (2024), argumenta que la incorporación de principios neurocientíficos en el aula permite crear experiencias de aprendizaje más significativas, promoviendo la participación activa de los estudiantes y mejorando su rendimiento académico.

Además, esta perspectiva fomenta y promueve metodologías activas e inclusivas que consideran la variedad de estilos y ritmos de aprendizaje presentes en el aula. Por lo que, el

docente debe asumir su rol mediador, adaptando sus prácticas pedagógicas para mejorar la comprensión y el progreso integral de los estudiantes. Varios estudios evidencian que la aplicación de estrategias neurodidácticas en la Educación General Básica contribuye al fortalecimiento de habilidades cognitivas y al incremento de la motivación y el interés por el aprendizaje (Folleco et al., 2023).

La neurodidáctica de la misma manera también se vincula con la reducción de barreras pedagógicas, pues busca promover ambientes de aprendizaje más asequibles y adaptados a las necesidades de los estudiantes. Se concentra en la consideración de las diferencias individuales y este enfoque favorece no solo el aprendizaje académico, sino también el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y de autorregulación, elementos que son fundamentales para una adecuada adaptación al contexto escolar.

De esta manera, la neurodidáctica se consolida como una herramienta principal para la innovación educativa, ya que permite la articulación entre la comprensión científico del cerebro y la práctica pedagógica, favoreciendo al desarrollo de procesos de enseñanza más inclusivos, efectivos y centrados en el estudiante.

Modelo ecológico de Bronfenbrenner

El modelo ecológico del desarrollo humano propuesto por Urie Bronfenbrenner constituye un marco teórico integral que ayuda a entender el desarrollo y la conducta de los individuos a partir de la interacción continua entre la persona y los diferentes espacios en los que se desarrolla. Este enfoque plantea que el desarrollo humano no puede estudiarse por separado, sino como el resultado de múltiples influencias ambientales interrelacionadas (Torrico et al., 2002).

Desde esta perspectiva, el entorno se organiza en sistemas relacionados: el microsistema (familia, escuela, pares), el mesosistema (interacciones entre estos contextos), el exosistema (entornos que influyen indirectamente) y el macrosistema (factores culturales y sociales). A estos se añade el cronosistema, que incorpora la dimensión temporal del desarrollo. Este

modelo permite analizar cómo los distintos niveles del entorno influyen en el aprendizaje, la conducta y el crecimiento integral del individuo (Perea, 2024).

En su evolución teórica, Bronfenbrenner fortaleció esta teoría hacia el modelo bioecológico, incorporando el componente Proceso-Persona-Contexto-Tiempo (PPCT), el cual resalta que el desarrollo se produce a través de relaciones constantes y significativas entre el individuo y su entorno inmediato, denominadas “procesos proximales”. Estos procesos son considerados la base principal del desarrollo humano y del aprendizaje, ya que implican involucramiento activo del sujeto en su contexto.

En el ámbito educativo, este modelo toma gran importancia al demostrar que el aprendizaje no depende solo de las capacidades individuales del estudiante, sino de la interacción entre elementos personales y contextuales. Investigaciones recientes destacan que los resultados educativos se ven influenciados por múltiples variables socioecológicas, por lo que es necesario adoptar enfoques integrales que consideren la influencia de la familia, la escuela, la cultura y las condiciones sociales en el proceso educativo.

Por lo que el modelo ecológico permite analizar las dificultades educativas desde una perspectiva sistémica, reconociendo que estas pueden aparecer en diferentes niveles del entorno. Por ejemplo, métodos de enseñanza poco adecuados (microsistema), escasa relación familia-escuela (mesosistema) o condiciones socioculturales desfavorables (macrosistema) esto puede obstaculizar el acceso, la participación y el aprendizaje del estudiante.

Mientras que, en relación con el comportamiento adaptativo, este enfoque plantea que las habilidades sociales, emocionales y conductuales no se desarrollan de forma aislada, sino a través de la interacción constante con el entorno. En este sentido, la adaptación del estudiante estará relacionado con las oportunidades de interacción, apoyo y participación que le brinden los distintos sistemas ecológicos.

En síntesis, el modelo ecológico de Bronfenbrenner proporciona una visión global del desarrollo humano, permitiendo comprender que tanto el aprendizaje como la conducta

adaptativa son el resultado de la integración entre el individuo y su contexto. Este enfoque es esencial para el análisis de las barreras pedagógicas, ya que permite identificar no solo las dificultades del estudiante, sino también las condiciones del entorno que pueden impulsar o dificultar su desarrollo integral.

Teorías del aprendizaje según Burrhus Frederic Skinner y Albert Bandura

Los enfoques más influyentes dentro del proceso de aprendizaje son el conductismo y la teoría cognitivo-social, representados por Burrhus Frederic Skinner y Albert Bandura, pues estas teorías del aprendizaje han sido fundamentales para vislumbrar cómo los individuos adquieren conocimientos y desarrollan conductas dentro del contexto educativo.

Skinner, por medio de su enfoque conductual, plantea que el aprendizaje es consecuencia de la interacción entre estímulos y respuestas, donde la conducta solo podrá ser modificada a través del refuerzo y el castigo. Se considera importante como influye el ambiente en la formación de las conductas, lo que implica que las condiciones del entorno educativo pueden facilitar o limitar el aprendizaje. Por lo que las prácticas pedagógicas inadecuadas o el uso incorrecto de refuerzos pueden constituirse en barreras que afectan el desarrollo académico y conductual del estudiante (Arpi, 2007)

Núñez (2022) menciona que la teoría cognitivo-social de Bandura presenta el concepto de aprendizaje por observación, enfatizando que las personas no solo aprenden por experiencia directa, sino también mediante la imitación de modelos y la interacción social. Este enfoque concentra variables cognitivas como la memoria, la atención y la motivación, así como el concepto de autoeficacia, que influye en la forma en que el estudiante afronta los desafíos del aprendizaje. Por lo que el entorno educativo y las relaciones sociales juegan un papel determinante en la adquisición de conocimientos y en la regulación del comportamiento.

Ambas teorías permiten comprender la relación entre aprendizaje y conducta adaptativa, ya que describen cómo los estudiantes desarrollan habilidades para responder a las demandas del entorno escolar. El conductismo se enfoca en cambiar la conducta observable, el

enfoque cognitivo-social amplía esta visión al considerar los procesos internos y la influencia del contexto social (Arpi, 2007).

Al vincular estos enfoques con las barreras pedagógicas, se hace evidente que estas teorías evidencian que el aprendizaje puede verse afectado tanto por factores externos -como las estrategias de enseñanza y el ambiente escolar- como por factores internos, tales como la percepción de autoeficacia y la motivación. Frente a esta realidad, resulta crucial que el docente utilice estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo, el refuerzo positivo y la modelación adecuada de conductas, contribuyendo así al desarrollo integral del estudiante (Núñez, 2022).

El análisis de los enfoques conductual y cognitivo-social ofrece un marco interpretativo consistente para interpretar la adquisición y regulación de los comportamientos en el aula. Esta comprensión aporta herramientas analíticas precisas tanto para detectar y atenuar las barreras pedagógicas del entorno como para atenuar un despliegue efectivo de la conducta adaptativa en los estudiantes.

Conductismo y su relación con la conducta adaptativa

El conductismo conforma uno de los enfoques más destacados en la comprensión de la conducta humana, al enfocarse en el estudio de la conducta observable y en la relación entre estímulos y respuestas. Este enfoque plantea que el comportamiento es adquirido y puede adaptarse a través del contacto con el entorno, principalmente a través del uso de refuerzos y castigos (González, 2023).

Desde esta representación, autores como Burrhus Frederic Skinner mencionan que la conducta se fortalece o debilita en función de sus consecuencias, lo que permite explicar cómo las personas adquieren patrones de comportamiento adaptativos dentro de un contexto determinado. En el contexto educativo, esto significa que los comportamientos apropiados como el cumplimiento de normas, la participación y el control personal pueden ser adquiridos

y reforzadas mediante estrategias de refuerzo positivo, facilitando la integración del estudiante al entorno escolar.

En cuanto a la conducta adaptativa, el conductismo permite comprender que esto no es una habilidad natural, sino el resultado de un proceso de aprendizaje influenciado por el entorno. Es decir, el individuo aprende a comportarse de manera funcional en su contexto en la medida en que sus acciones son reforzadas o corregidas favorece a la adquisición de habilidades sociales, académicas y de autocontrol (Hurtado, 2006).

A su vez, este enfoque resulta relevante para el estudio de las dificultades educativas, ya que demuestra que un entorno educativo que no utiliza correctamente estrategias de refuerzo o que utilizan medidas disciplinarias rígidas lo que puede dificultar el fortalecimiento de habilidades adaptativas en los estudiantes. Por el contrario, un ambiente estructurado, con normas claras y refuerzos adecuados, favorece la consolidación de comportamientos positivos y el adecuado ajuste al contexto escolar (González, 2023)

De manera general, el conductismo aporta una base teórica importante para comprender la conducta adaptativa como un proceso aprendido, en el cual el entorno juega un papel fundamental en la formación y regulación del comportamiento. Este enfoque permite identificar la importancia de las estrategias pedagógicas en la promoción de conductas funcionales que faciliten la adaptación del estudiante en el ámbito educativo

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se fundamentó en el paradigma positivista, debido a que permitió analizar la realidad educativa de manera objetiva mediante la observación y medición de las variables de estudio. Este paradigma facilitó la identificación de relaciones entre las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa a partir de datos verificables y medibles.

Así mismo se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo lo que permitió medir la relación entre las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa mediante el análisis estadístico de los datos (Creswell, 2021) el enfoque cuantitativo se caracteriza por la recolección de datos numéricos y el empleo del análisis estadístico para comprobar hipótesis y responder a las preguntas de investigación.

El estudio se enmarcó en un diseño no experimental de tipo transversal, ya que la recolección de la información se realizó en un único momento del periodo académico 2025-2026, sin manipulación de variables. Este diseño permitió describir y analizar la relación existente entre las variables en su contexto natural. (Creswell, 2021)

Desde el enfoque cualitativo, se adoptó una perspectiva fenomenológica, orientada a comprender las prácticas de los docentes ante las barreras pedagógicas presentes en el aula y su incidencia en el desarrollo de la conducta adaptativa de los estudiantes con discapacidad intelectual.

El método empleado en la presente investigación fue el hipotético-deductivo, debido a que partió de la formulación de hipótesis basadas en fundamentos teóricos y antecedentes previos, las cuales fueron contrastadas mediante la recolección y análisis de datos empíricos. Este método permitió analizar la relación entre las barreras pedagógicas y la conducta

adaptativa, facilitando la comprobación de los supuestos planteados dentro del contexto educativo estudiado.

3.2 La población y la muestra

3.2.1 Población

La población estuvo conformada por estudiantes y docentes pertenecientes a cuatro instituciones educativas de la ciudad de Loja durante el año lectivo 2025-2026. Estas instituciones contaron con una población aproximada de más de 3000 estudiantes, dentro de los cuales se identificaron alrededor de 300 estudiantes con Necesidades Educativas Específicas asociadas a discapacidad intelectual.

3.2.2 Muestra

La muestra fue escogida mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, considerando criterios específicos relacionados con el objeto de estudio. En este sentido, estuvo conformada por 120 estudiantes con discapacidad intelectual, con edades comprendidas entre 4 años y 5 meses y 17 años, pertenecientes a distintos niveles educativos, y 80 docentes que trabajaban directamente con estos estudiantes en el aula. Este tamaño muestral permitió obtener información relevante y pertinente para el análisis de la investigación.

Criterios de inclusión

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- Estudiantes con diagnóstico de discapacidad intelectual incluidos en el sistema de educación ordinaria.
- Docentes con experiencia directa en el proceso educativo de estudiantes con discapacidad intelectual

Criterios de exclusión

Se excluyeron del estudio aquellas personas que:

- No contaban con diagnóstico de discapacidad intelectual.

- No disponían de consentimiento informado para participar en la investigación.
- Docentes sin contacto directo con la población objeto de estudio.

3.3 Los métodos y las técnicas

Para el desarrollo de la investigación se emplearon métodos teóricos y empíricos. Entre los métodos teóricos se utilizaron el análisis-síntesis, que permitió interpretar la información teórica relacionada con la educación inclusiva, las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa; y el método inductivo-deductivo, que facilitó la comprensión del fenómeno desde lo general a lo particular (Urzola, 2020)

En cuanto a los métodos empíricos, se aplicó la encuesta a docentes mediante un cuestionario estructurado, el cuestionario de barreras pedagógicas estuvo dirigido a docentes y estuvo compuesto por 20 ítems organizados en cuatro dimensiones: metodologías de enseñanza, adaptaciones curriculares, recursos didácticos y estrategias de inclusión. Las respuestas se estructuraron mediante una escala tipo Likert de cinco opciones. La validez del instrumento se instauró mediante juicio de expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ítems. La confiabilidad se comprobó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,87, lo que indica una adecuada consistencia interna.

Para la evaluación de la variable conducta adaptativa, se aplicó la Escala de Conducta Adaptativa ABAS-II (Adaptive Behavior Assessment System - Second Edition), desarrollada por Oakland y Harrison (2013) Este instrumento permitió medir el nivel de funcionamiento adaptativo de los estudiantes, aportando una valoración integral de las habilidades necesarias para desenvolverse de forma autónoma en la vida diaria, lo cual es especialmente relevante en poblaciones con discapacidad intelectual y trastornos del desarrollo.

La ABAS-II también se había utilizado previamente en el Ecuador, como lo documenta Galarraga (2019) en la evaluación de la conducta adaptativa de personas con autismo mayores de 18 años en un centro terapéutico en Quito, lo que respalda su aplicabilidad en contextos latinoamericanos, pues los resultados evidenciaron un coeficiente

de concordancia superior a 0,75, lo que indica un alto nivel de acuerdo entre los evaluadores, validando así la idoneidad del instrumento para su aplicación en la población investigada. La aplicación de la ABAS-II permitió evaluar tres dominios principales del funcionamiento adaptativo: habilidades conceptuales, relacionadas con la comunicación y las habilidades académicas funcionales; habilidades sociales, que incluyeron la interacción social, la responsabilidad y las relaciones interpersonales; y habilidades prácticas, vinculadas con la seguridad personal, el autocuidado y la participación en actividades cotidianas.

3.4 Procesamiento estadístico de la información

Los datos que se recolectados fueron codificados, organizados y analizados por medio de procedimientos cuantitativos y cualitativos. Para el análisis cuantitativo, se manejaron técnicas de estadística descriptiva utilizando el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), el cual calculó las frecuencias y porcentajes, aprobando una adecuada caracterización de las variables de estudio. De la misma manera, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson con el propósito de determinar el nivel de relación existente entre las variables investigadas. Respecto al análisis cualitativo, se realizó un proceso de interpretación y categorización de la información obtenida, lo que permitió una comprensión más profunda del fenómeno estudiado (Von Buttlar et al., 2021).

Adicionalmente, se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para verificar la confiabilidad del instrumento aplicado a los docentes. Por su parte, el análisis cualitativo permitió interpretar las percepciones de los docentes, identificando categorías relacionadas con las barreras pedagógicas presentes en el aula.

Finalmente, los resultados fueron presentados mediante tablas y analizados de manera integral, lo que permitió establecer la relación entre las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual dentro del contexto de educación ordinaria.

CAPÍTULO IV: Análisis e Interpretación de Resultados

4.1 Análisis de las características Sociodemográficas de la muestra

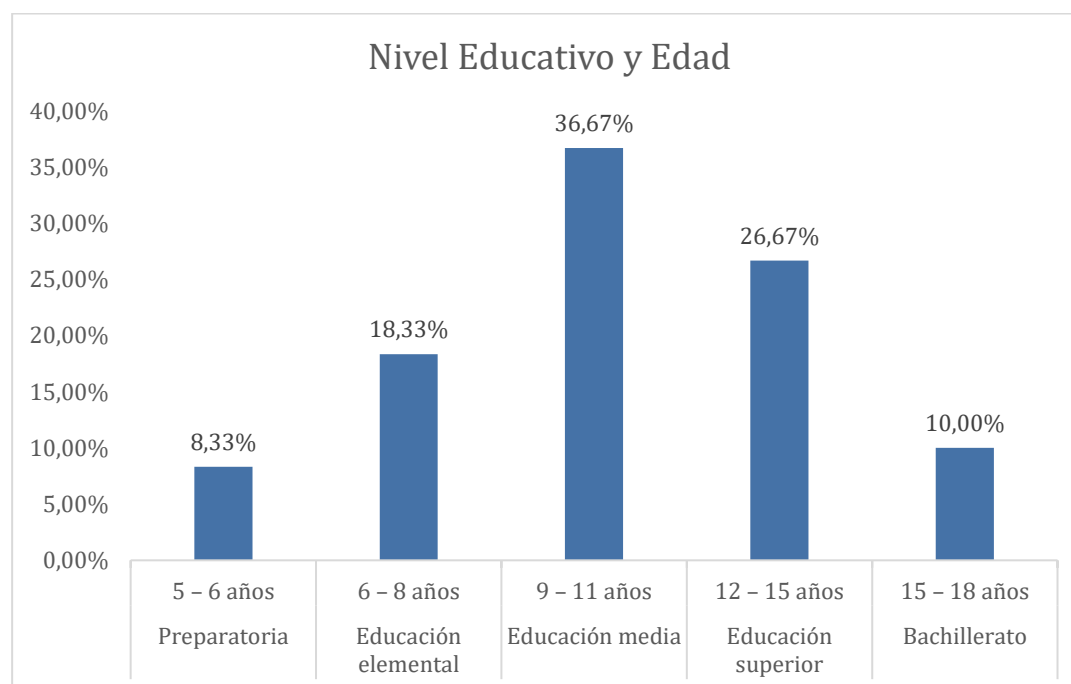
Tabla 2

Distribución de los estudiantes según nivel educativo y rango de edad

Nivel educativo	Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
Preparatoria	5 – 6 años	10	8,3 %
Educación elemental	6 – 8 años	22	18,3 %
Educación media	9 – 11 años	44	36,7 %
Educación superior	12 – 15 años	32	26,7 %
Bachillerato	15 – 18 años	12	10,0 %
Total	-	120	100 %

Figura 1

Frecuencia del Nivel Educativo y Edad



Analizando los datos según el nivel educativo y según los rangos de la edad, se identifica que la mayor parte de los estudiantes se encuentra en el rango de 9 a 11 años, correspondiente al nivel de Educación Media, con aproximadamente el 36.7 % del total de la población. Seguidamente, se ubican los estudiantes de 12 a 15 años, pertenecientes al nivel de

Educación Superior, quienes representan cerca del 26. 7%. Posteriormente, el grupo de 6 a 8 años, correspondiente al nivel de Educación Elemental, conforma alrededor del 18.3%; luego por los estudiantes de 15 a 18 años de Bachillerato, con un 10.0 %. Finalmente, el grupo con menor representación corresponde a los niños de 5 a 6 años de nivel de Preparatoria, quienes constituyen aproximadamente el 8.3 % de la población total.

Esta distribución evidencia que la mayor concentración de estudiante se encuentra en edades intermedias de formación escolar, principalmente en el nivel de Educación Media y Superior, lo cual permite inferir que la población estudiada se encuentra principalmente en etapas de desarrollo académico y personal donde se fortalecen habilidades cognitivas, sociales y emocionales fundamentales para su proceso educativo.

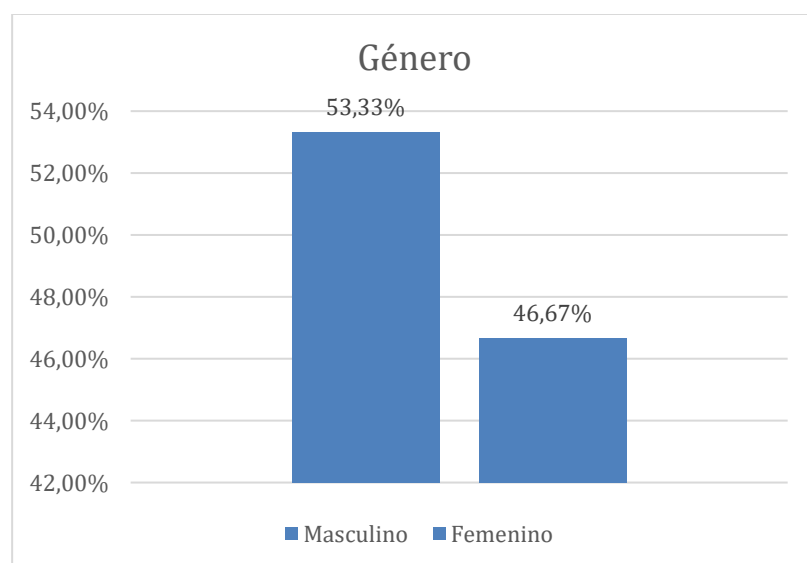
Tabla 3

Distribución de los estudiantes según su género

Género	Frecuencia	Porcentaje (%)
Masculino	64	53,3 %
Femenino	56	46,7 %
Total	120	100 %

Figura 2

Frecuencia de la variable de género



Analizando los datos según el género, se identifica que la mayor parte de los estudiantes corresponde al género masculino, representando el 53,33 % del total de la población. Por otro lado, el género femenino constituye el 46,67 % de los estudiantes.

Esta distribución evidencia una intervención relativamente equilibrada entre ambos géneros; sin embargo, existe una ligera predominancia del género masculino. Estos resultados permiten inferir que la población estudiada mantiene una composición heterogénea, lo cual favorece una representación amplia de las características y prácticas de los estudiantes dentro del estudio.

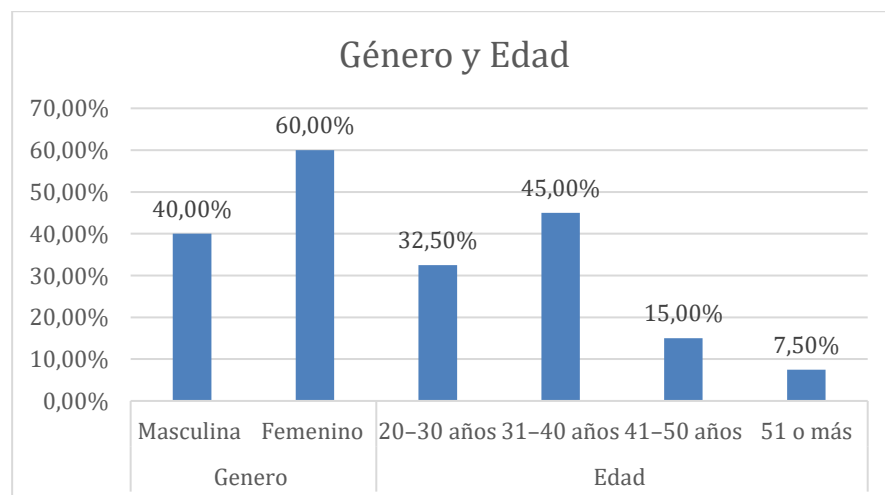
Tabla 4

Frecuencia de la caracterización de los docentes según género y edad

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje (%)
Genero	Masculina	32	40,0 %
	Femenino	48	60,0 %
Edad	20–30 años	26	32,5 %
	31–40 años	36	45,0 %
	41–50 años	12	15,0 %
	51 o más	6	7,5 %
Total	-	80	100 %

Figura 3

Frecuencia de docentes representados por género y edad



Analizando los datos correspondientes al género y la edad de los docentes, se identifica que la mayor parte corresponde al género femenino, representando el 60,00% del total de la población, mientras que el género masculino constituye el 40,00%. Esto evidencia una mayor participación de docentes mujeres dentro del estudio realizado.

En relación con la edad, el grupo predominante se encuentra entre los 31 y 40 años, representando el 45,00 % de los docentes. Seguidamente, el rango de 20 a 30 años conforma el 32,50 %; el grupo de 41 a 50 años representa el 15,00 %; y finalmente, los docentes de 51 años o más constituyen el 7,50 % de la población total.

Esta distribución refleja que mayor parte de los docentes se encuentra en una etapa de madurez profesional y experiencia laboral activa, lo cual puede influir positivamente en los procesos pedagógicos, el manejo de estrategias educativas y la adaptación a las necesidades del contexto escolar.

4.2 Análisis descriptivo de las variables

Análisis de la variable barreras pedagógicas de acuerdo a las dimensiones de metodológicas de enseñanza, adaptaciones curriculares, recursos didácticos y estrategias de inclusión.

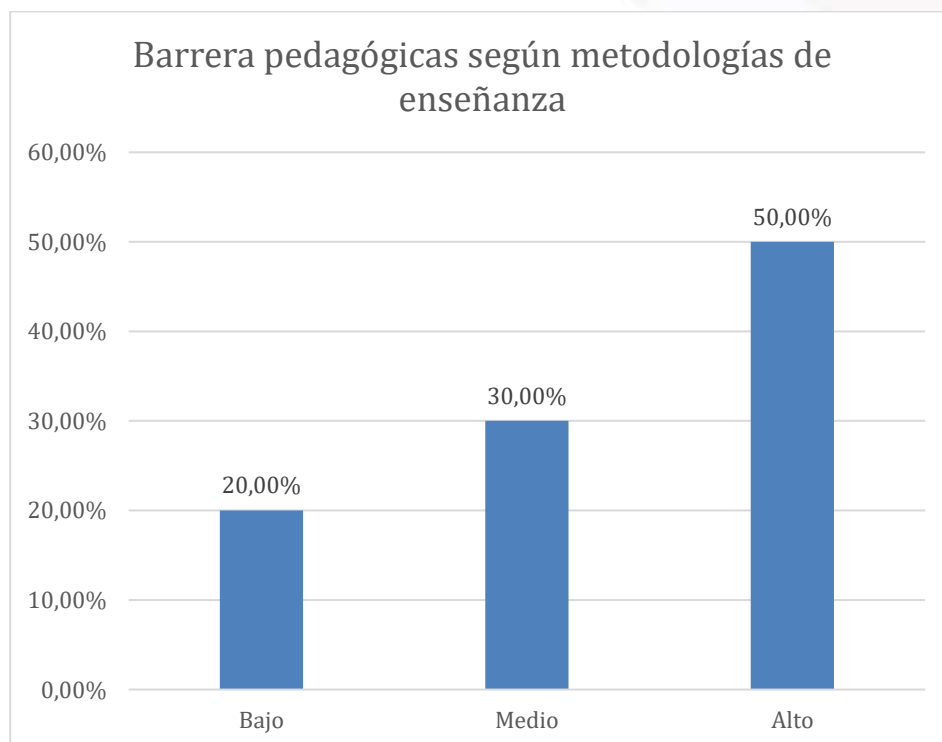
Tabla 5

Frecuencia de Barreras pedagógicas según metodologías de enseñanza

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	16	20,0 %
Medio	24	30,0 %
Alto	40	50,0 %
Total	80	100 %

Figura 4

Frecuencia de Barreras pedagógicas según metodologías de enseñanza



Analizando los datos relacionados con las barreras pedagógicas según las metodologías de enseñanza, se identifica que el 50,00 % de los docentes consideran que existe un nivel alto de barreras pedagógicas dentro de las prácticas metodológicas aplicadas en el proceso educativo. Por otro lado, el 30,00 % señala un nivel medio, mientras que el 20,00 % restante percibe un nivel bajo de barreras pedagógicas.

Estos resultados demuestran que una parte de los docentes consideran que las metodologías de enseñanza empleadas aún presentan dificultades que podrían afectar el aprendizaje, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes. Igualmente, se puede inferir la necesidad de implementar estrategias metodológicas más inclusivas, dinámicas y adaptadas a las exigencias educativas de los estudiantes, con el propósito de disminuir las barreras pedagógicas presentes en el contexto escolar.

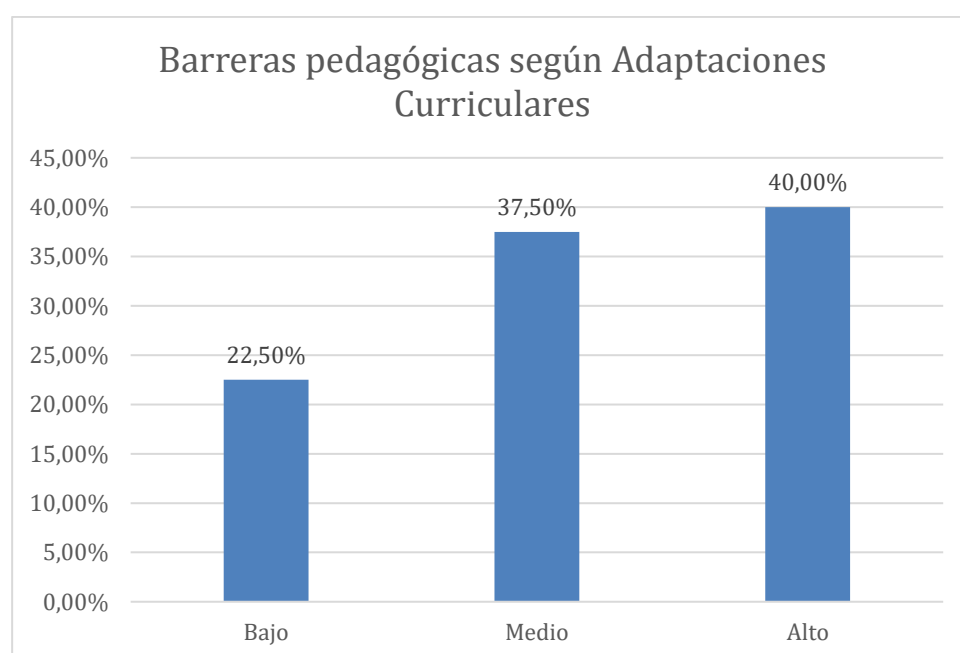
Tabla 6

Frecuencia de Barreras pedagógicas según adaptaciones curriculares

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	18	22,5 %
Medio	30	37,5 %
Alto	32	40,0 %
Total	80	100 %

Figura 5

Frecuencia de Barreras pedagógicas según Adaptaciones Curriculares



Analizando los datos relacionados con las barreras pedagógicas según las adaptaciones curriculares, se identifica que el 40,00 % de los docentes considera que existe un nivel alto de barreras pedagógicas en relación con las adaptaciones curriculares aplicadas dentro del proceso educativo. También, el 37,50 % señala un nivel medio, mientras que el 22,50 % restante percibe un nivel bajo.

Esta distribución evidencia que una proporción importante de la población considera que las adaptaciones curriculares aún presentan dificultades o limitaciones en su implementación, lo cual podría afectar la atención adecuada a las necesidades educativas de

los estudiantes. Del mismo modo, los resultados reflejan la importancia de fortalecer procesos de adaptación curricular inclusiva, estrategias de flexibilización y recursos pedagógicos que permitan garantizar una educación equitativa y accesible para todos.

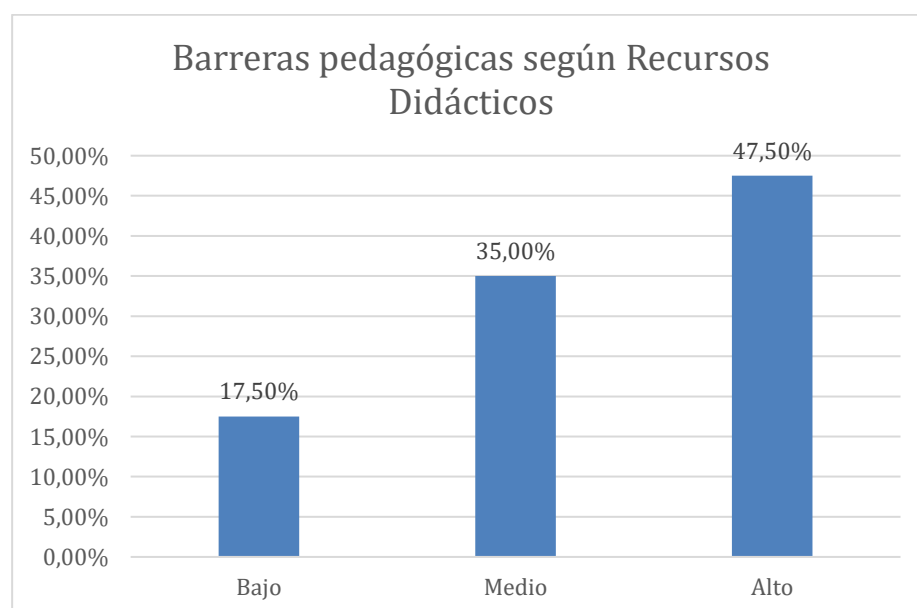
Tabla 7

Frecuencia de Barreras pedagógicas según recursos didácticos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	14	17,5 %
Medio	28	35,0 %
Alto	38	47,5 %
Total	80	100 %

Figura 6

Frecuencia de Barreras pedagógicas según Recursos Didácticos



Analizando los datos relacionados con las barreras pedagógicas según los recursos didácticos, se identifica que el 47,50 % de los docentes considera que existe un nivel alto de barreras pedagógicas asociadas al uso y disponibilidad de recursos didácticos dentro del proceso educativo. Por otro lado, el 35,00 % señala un nivel medio, mientras que el 17,50 % restante percibe un nivel bajo.

Estos resultados demuestran que una parte significativa de los docentes consideran que los recursos didácticos empleados no siempre responden adecuadamente a las necesidades educativas de los estudiantes, lo cual puede dificultar el aprendizaje, la participación y la comprensión de los contenidos. Pues, se refleja la importancia de fortalecer la implementación de materiales, instrumentos y estrategias didácticas inclusivas e innovadoras que favorezcan un entorno educativo más accesible y dinámico.

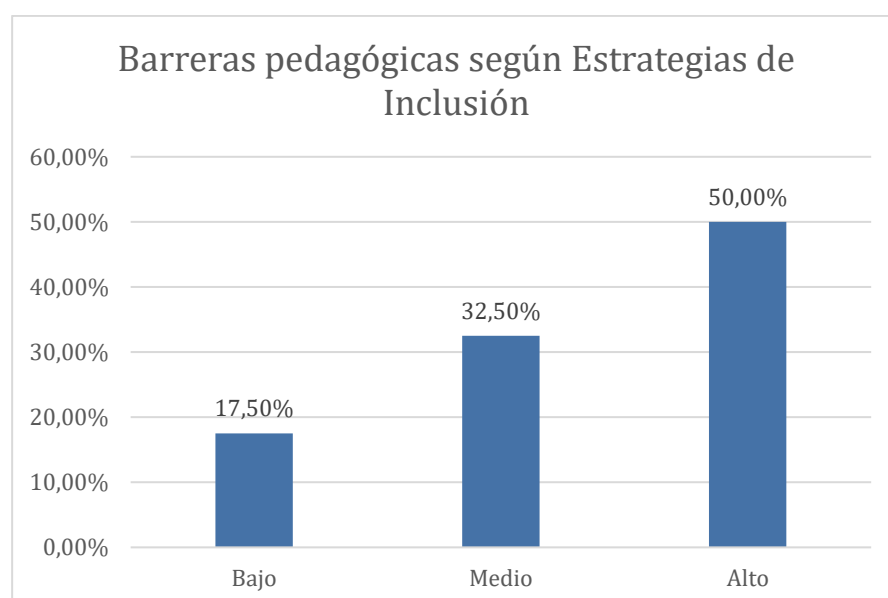
Tabla 8

Frecuencia de Barreras pedagógicas según estrategias de inclusión

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	14	17,5 %
Medio	26	32,5 %
Alto	40	50,0 %
Total	80	100 %

Figura 7

Frecuencia de Barreras pedagógicas según Estrategias de Inclusión



Analizando los datos relacionados con las barreras pedagógicas según las estrategias de inclusión, se identifica que el 50,00 % de los docentes consideran que existe un nivel alto de barreras pedagógicas vinculadas a las estrategias inclusivas implementadas en el contexto

educativo, el 32,50 % señala un nivel medio, mientras que el 17,50 % restante percibe un nivel bajo.

Esta distribución evidencia que una parte considerable de los docentes consideran que las estrategias de inclusión aún presentan limitaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual podría dificultar la participación plena y el acceso equitativo a la educación de todos los estudiantes. Del mismo modo, los resultados reflejan la importancia de fortalecer prácticas inclusivas, capacitación docente y mecanismos de apoyo que permitan responder de manera adecuada a la diversidad de necesidades educativas presentes en el aula.

Análisis de la variable conducta adaptativa de acuerdo a las dimensiones habilidades conceptuales, habilidades sociales y habilidades prácticas.

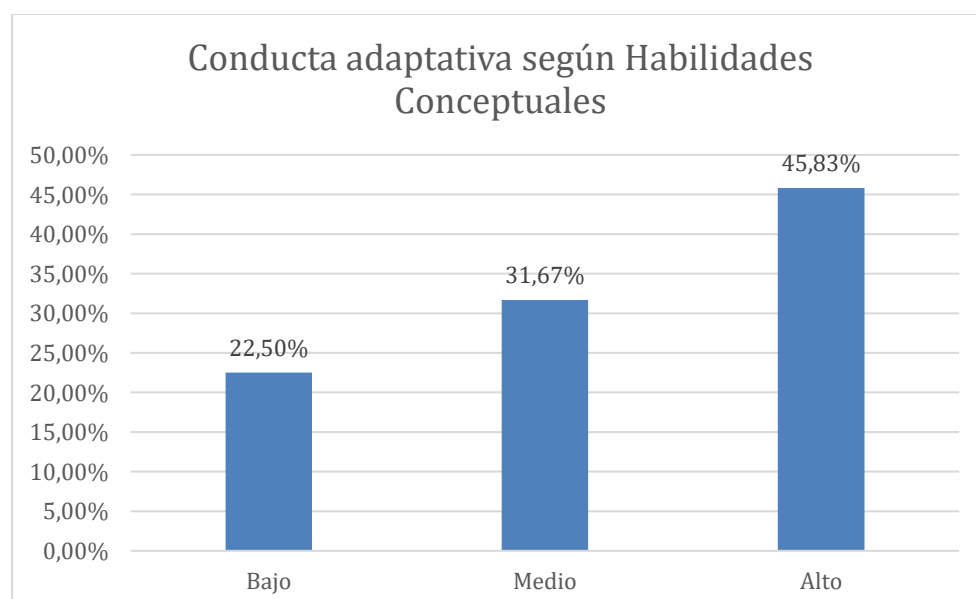
Tabla 9

Frecuencia de Conducta adaptativa según habilidades conceptuales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	27	22,5 %
Medio	38	31,7 %
Alto	55	45,8 %
Total	120	100 %

Figura 8

Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Conceptuales



Analizando los datos relacionados con la conducta adaptativa según las habilidades conceptuales, se identifica que el 45,83 % de los estudiantes presenta un nivel alto, constituyéndose como el porcentaje predominante dentro de la población estudiada, el 31,67 % corresponde a un nivel medio, mientras que el 22,50 % restante refleja un nivel bajo.

Estos resultados evidencian que una parte importante de la población posee habilidades conceptuales adecuadas para desenvolverse en actividades relacionadas con el aprendizaje, la comunicación, la comprensión y la resolución de problemas cotidianos. Sin embargo, también se observa la presencia de participantes con niveles medios y bajos, lo cual podría indicar ciertas dificultades en el desarrollo de competencias conceptuales necesarias para una adaptación efectiva en distintos contextos educativos y sociales. Por ello, se considera importante fortalecer estrategias de apoyo y acompañamiento que contribuyan al desarrollo integral de estas habilidades.

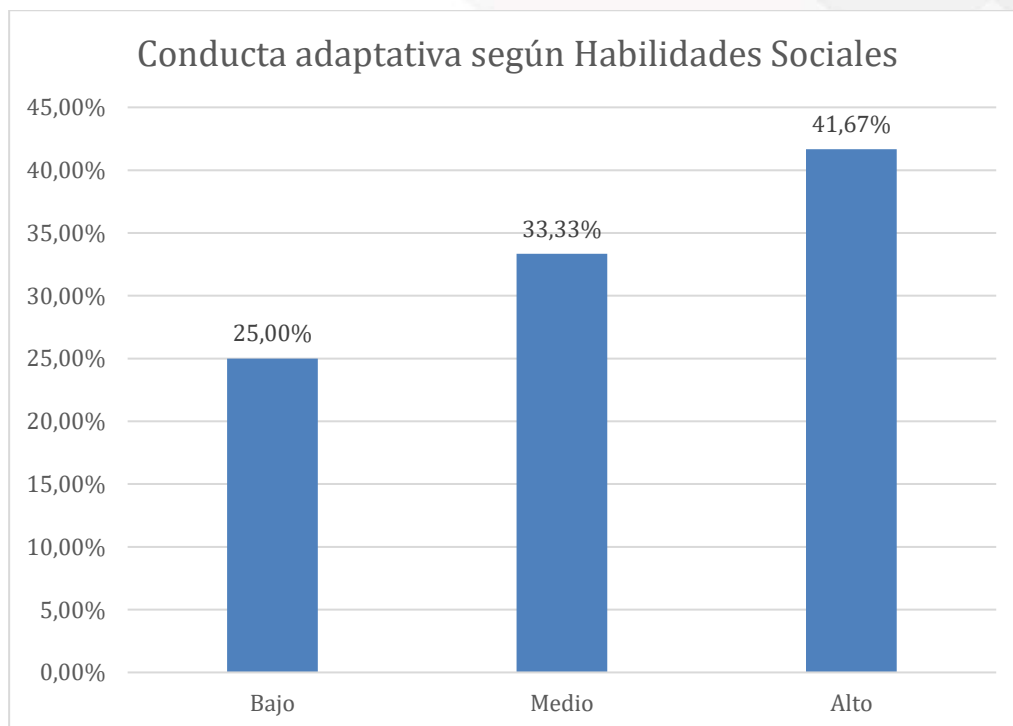
Tabla 10

Frecuencia de Conducta adaptativa según habilidades sociales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	30	25,0 %
Medio	40	33,3 %
Alto	50	41,7 %
Total	120	100 %

Figura 9

Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Sociales



Analizando los datos relacionados con la conducta adaptativa según las habilidades sociales, se identifica que el 41,67 % de los estudiantes presenta un nivel alto, constituyéndose como el porcentaje predominante dentro de la población estudiada. Por otro lado, el 33,33 % corresponde a un nivel medio, mientras que el 25,00 % restante refleja un nivel bajo.

Estos resultados evidencian que los estudiantes poseen habilidades sociales adecuadas para interactuar, comunicarse y relacionarse de manera efectiva dentro de su entorno educativo y social. Sin embargo, también se observa un porcentaje considerable de participantes con niveles medios y bajos, lo cual podría indicar dificultades en aspectos relacionados con la convivencia, la comunicación interpersonal y la adaptación a diferentes contextos sociales. En este sentido, se destaca la importancia de fortalecer estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades sociales, la convivencia armónica y la participación activa de los estudiantes dentro del entorno escolar.

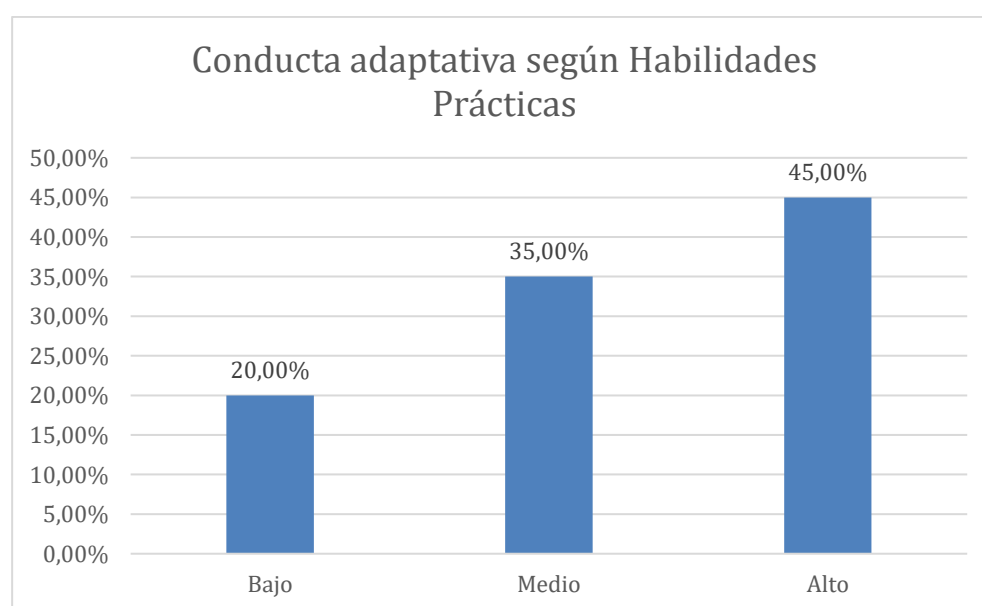
Tabla 11

Frecuencia de Conducta adaptativa según habilidades prácticas

Nivel	Frecuencia	Porcentaje (%)
Bajo	24	20,0 %
Medio	42	35,0 %
Alto	54	45,0 %
Total	120	100 %

Figura 10

Frecuencia de Conducta adaptativa según Habilidades Prácticas



Analizando los datos relacionados con la conducta adaptativa según las habilidades prácticas, se identifica que el 45,00 % de los estudiantes presenta un nivel alto, constituyéndose como el porcentaje predominante dentro de la población estudiada, el 35,00% corresponde a un nivel medio, mientras que el 20,00 % restante refleja un nivel bajo.

Estos resultados evidencian que la mayor parte de los estudiantes posee habilidades prácticas adecuadas para desenvolverse de manera autónoma en actividades de la vida diaria, cumpliendo responsabilidades y adaptándose a las exigencias de su entorno. No obstante, también se observa la presencia de participantes con niveles medios y bajos, lo cual podría indicar dificultades en el desarrollo de destrezas relacionadas con la autonomía, organización

y resolución de situaciones cotidianas. Por ello, resulta fundamental fortalecer estrategias educativas y formativas que favorezcan el desarrollo integral de las habilidades prácticas y contribuyan a una mejor adaptación personal y social.

4.3 Análisis inferencial

Correlación de las variables generales de acuerdo a los instrumentos utilizados.

Tabla 12

Correlación de variables entre las barreras pedagógicas y conducta adaptativa

Variables	Barreras pedagógicas	Conducta adaptativa
Barreras pedagógicas	1	-0,61*
Conducta adaptativa	-0,61*	1

El análisis inferencial realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson evidencia una relación negativa considerable entre las variables barreras pedagógicas y conducta adaptativa, obteniéndose un valor de $r = -0,61$. Este resultado indica que, a medida que aumentan las barreras pedagógicas dentro del contexto educativo, tiende a disminuir la conducta adaptativa de los estudiantes.

La correlación negativa encontrada permite inferir que las dificultades relacionadas con metodologías de enseñanza, recursos didácticos, adaptaciones curriculares y estrategias de inclusión pueden influir de manera desfavorable en el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas de los estudiantes. También, el valor obtenido refleja una relación de magnitud moderada a fuerte entre las variables, lo que evidencia una asociación significativa dentro del estudio.

En este sentido, los resultados resaltan la importancia de fortalecer prácticas pedagógicas inclusivas y estrategias educativas adecuadas, con el propósito de reducir las barreras presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer el desarrollo de una conducta adaptativa positiva en los estudiantes.

Tabla 13*Análisis correlacional de Pearson entre las dimensiones de las variables de estudio*

	Metodologías	Adaptaciones curriculares	Recursos didácticos	Estrategias de inclusión	Habilidades conceptuales	Habilidades sociales	Habilidades prácticas
Metodologías	1	-0.064 Sig.=0.573	0.003 Sig.=0.977	0.266* Sig.=0.017	0.333** Sig.=0.003	0.227* Sig.=0.043	0.266* Sig.=0.017
Adaptaciones curriculares	-0.064 Sig.=0.573	1	0.164 Sig.=0.146	0.121 Sig.=0.285	-0.035 Sig.=0.759	-0.163 Sig.=0.148	0.121 Sig.=0.285
Recursos didácticos	0.003 Sig.=0.977	0.164 Sig.=0.146	1	-0.095 Sig.=0.400	-0.117 Sig.=0.302	-0.103 Sig.=0.365	-0.095 Sig.=0.400
Estrategias de inclusión	0.266* Sig.=0.017	0.121 Sig.=0.285	-0.095 Sig.=0.400	1	0.698** Sig.=0.000	0.561** Sig.=0.000	1.000** Sig.=0.000
Habilidades conceptuales	0.333** Sig.=0.003	-0.035 Sig.=0.759	-0.117 Sig.=0.302	0.698** Sig.=0.000	1	0.526** Sig.=0.000	0.698** Sig.=0.000
Habilidades sociales	0.227* Sig.=0.043	-0.163 Sig.=0.148	-0.103 Sig.=0.365	0.561** Sig.=0.000	0.526** Sig.=0.000	1	0.561** Sig.=0.000
Habilidades prácticas	0.266* Sig.=0.017	0.121 Sig.=0.285	-0.095 Sig.=0.400	1.000** Sig.=0.000	0.698** Sig.=0.000	0.561** Sig.=0.000	1

El análisis inferencial realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson permitió identificar la relación existente entre las dimensiones de las barreras pedagógicas y la conducta adaptativa. Los resultados demuestran que algunas dimensiones exhiben correlaciones positivas y estadísticamente significativas, mientras que otras muestran relaciones débiles o no significativas.

En relación con las barreras pedagógicas, se observa que las metodologías de enseñanza presentan una correlación positiva y significativa con las estrategias de inclusión ($r = 0,266$; $p < 0,05$), lo que indica que ambas dimensiones guardan relación dentro del contexto educativo. Asimismo, las metodologías de enseñanza muestran correlación significativa con las habilidades conceptuales ($r = 0,333$; $p < 0,01$), habilidades sociales ($r = 0,227$; $p < 0,05$) y habilidades prácticas ($r = 0,266$; $p < 0,05$), evidenciando que la aplicación de metodologías

adecuadas puede influir favorablemente en el desarrollo de la conducta adaptativa de los estudiantes.

Por otra parte, las estrategias de inclusión presentan una correlación positiva alta y significativa con las habilidades conceptuales ($r = 0,698$; $p < 0,01$), habilidades sociales ($r = 0,561$; $p < 0,01$) y habilidades prácticas ($r = 0,698$; $p < 0,01$). Estos resultados permiten inferir que el fortalecimiento de prácticas inclusivas dentro del aula favorece significativamente la adquisición de capacidades adaptativas en los estudiantes.

En contraste, las dimensiones relacionadas con adaptaciones curriculares y recursos didácticos no presentan correlaciones estadísticamente significativas con las demás dimensiones de conducta adaptativa, debido a que sus valores de significancia son mayores a 0,05. Esto indica que, dentro de la población estudiada, dichas variables no evidencian una relación suficientemente fuerte para establecer asociación estadística.

En términos generales, los resultados reflejan que las metodologías de enseñanza y las estrategias de inclusión constituyen factores relevantes dentro del proceso educativo, ya que se relacionan de manera significativa con el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que conforman la conducta adaptativa de los estudiantes.

Tabla 14

Correlación de Pearson entre barreras pedagógicas y habilidades conceptuales

Variables	Habilidades conceptuales
Metodologías	0,333**
Adaptaciones curriculares	-0,035
Recursos didácticos	-0,117
Estrategias de inclusión	0,698**

** $p < 0,05$ indica correlación significativa; $p < 0,01$ indica correlación altamente significativa.

El análisis inferencial realizado por medio del coeficiente de correlación de Pearson evidencia que las metodologías de enseñanza presentan una correlación positiva y significativa con las habilidades conceptuales ($r = 0,333$; $p < 0,01$), lo cual indica que el uso de estrategias metodológicas adecuadas favorece el desarrollo de habilidades relacionadas con el aprendizaje, comprensión y resolución de problemas.

De igual manera, las estrategias de inclusión muestran una correlación positiva alta y significativa con las habilidades conceptuales ($r = 0,698$; $p < 0,01$), evidenciando que la ejecución de prácticas inclusivas dentro del contexto educativo contribuye significativamente al fortalecimiento de las capacidades cognitivas y conceptuales de los estudiantes.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares y los recursos didácticos no presentan correlaciones estadísticamente significativas con las habilidades conceptuales, debido a que los valores de significancia son superiores a 0,05. Esto indica que, dentro de la población estudiada, dichas dimensiones no evidencian una asociación suficientemente fuerte con esta área de la conducta adaptativa.

Tabla 15

Correlación de Pearson entre barreras pedagógicas y habilidades sociales

Variables	Habilidades sociales
Metodologías	0,227*
Adaptaciones curriculares	-0,163
Recursos didácticos	-0,103
Estrategias de inclusión	0,561**

** $p < 0,05$ indica correlación significativa; $p < 0,01$ indica correlación altamente significativa.

El análisis inferencial realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson evidencia que las metodologías de enseñanza presentan una correlación positiva y significativa con las habilidades sociales ($r = 0,227$; $p < 0,05$), lo cual refleja que las

estrategias pedagógicas utilizadas pueden influir favorablemente en la interacción social, comunicación y convivencia de los estudiantes.

De igual manera, las estrategias de inclusión muestran una correlación positiva alta y significativa con las habilidades sociales ($r = 0,561$; $p < 0,01$), permitiendo inferir que un entorno educativo inclusivo favorece el fortalecimiento de relaciones interpersonales y procesos de adaptación social.

En contraste, las dimensiones relacionadas con adaptaciones curriculares y recursos didácticos no presentan correlaciones estadísticamente significativas con las habilidades sociales, debido a que sus valores de significancia son superiores a 0,05. Esto evidencia que dichas variables no muestran una relación suficientemente fuerte con esta dimensión de la conducta adaptativa.

Tabla 16

Correlación de Pearson entre barreras pedagógicas y habilidades prácticas

Variables	Habilidades prácticas
Metodologías	0,266*
Adaptaciones curriculares	0,121
Recursos didácticos	-0,095
Estrategias de inclusión	0,698**

** $p < 0,05$ indica correlación significativa; $p < 0,01$ indica correlación altamente significativa.

El análisis inferencial realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson evidencia que las metodologías de enseñanza presentan una correlación positiva y significativa con las habilidades prácticas ($r = 0,266$; $p < 0,05$), indicando que la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas contribuye al fortalecimiento de capacidades relacionadas con la autonomía y el desempeño en actividades cotidianas.

También las estrategias de inclusión muestran una correlación positiva alta y significativa con las habilidades prácticas ($r = 0,698$; $p < 0,01$), lo que permite inferir que la implementación de prácticas inclusivas favorece significativamente el desarrollo de destrezas funcionales y adaptativas en los estudiantes.

Por otra parte, las adaptaciones curriculares y los recursos didácticos no presentan correlaciones estadísticamente significativas con las habilidades prácticas, debido a que sus valores de significancia son superiores a 0,05. Esto indica que dichas dimensiones no evidencian una asociación estadística relevante con esta área de la conducta adaptativa dentro de la población estudiada.

Tabla 17

Correlación entre las dimensiones de barreras pedagógicas y conducta adaptativa

Dimensiones correlacionadas	r de Pearson	Tipo de correlación
Metodologías – Habilidades conceptuales	0,333**	Positiva baja
Metodologías – Habilidades sociales	0,227*	Positiva baja
Metodologías – Habilidades prácticas	0,266*	Positiva baja
Adaptaciones curriculares – Habilidades conceptuales	-0,035	Negativa muy baja
Adaptaciones curriculares – Habilidades sociales	-0,163	Negativa muy baja
Adaptaciones curriculares – Habilidades prácticas	0,121	Positiva muy baja
Recursos didácticos – Habilidades conceptuales	-0,117	Negativa muy baja
Recursos didácticos – Habilidades sociales	-0,103	Negativa muy baja
Recursos didácticos – Habilidades prácticas	-0,095	Negativa muy baja
Estrategias de inclusión – Habilidades conceptuales	0,698**	Positiva alta
Estrategias de inclusión – Habilidades sociales	0,561**	Positiva moderada
Estrategias de inclusión – Habilidades prácticas	0,698**	Positiva alta

** $p < 0,05$ indica correlación significativa; $p < 0,01$ indica correlación altamente significativa.

El análisis inferencial realizado mediante el coeficiente de correlación de Pearson evidencia que las estrategias de inclusión presentan las correlaciones positivas más altas con las habilidades conceptuales, sociales y prácticas, lo cual demuestra que las prácticas inclusivas favorecen significativamente el desarrollo de la conducta adaptativa en los estudiantes.

Adicionalmente, las metodologías de enseñanza muestran correlaciones positivas bajas, pero significativas, con las dimensiones de la conducta adaptativa, evidenciando que las estrategias pedagógicas influyen favorablemente en el aprendizaje y adaptación de los estudiantes.

Por otro lado, las adaptaciones curriculares y los recursos didácticos presentan correlaciones muy bajas y no significativas, tanto positivas como negativas, lo que indica que dentro de la población estudiada no existe una asociación estadística fuerte con las dimensiones de la conducta adaptativa.

CAPITULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que las barreras pedagógicas influyen significativamente en el desarrollo de la conducta adaptativa de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria de instituciones educativas de la ciudad de Loja. Uno de los hallazgos más relevantes corresponde a la correlación negativa moderada encontrada entre las variables barreras pedagógicas y conducta adaptativa ($r = -0,61$), lo cual indica que, a medida que aumentan las barreras pedagógicas dentro del contexto educativo, disminuye el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas de los estudiantes.

Este resultado permite inferir que las dificultades relacionadas con metodologías de enseñanza, adaptaciones curriculares, recursos didácticos y estrategias de inclusión limitan el proceso de participación, aprendizaje y adaptación de los estudiantes con discapacidad intelectual dentro del aula regular. Dichos hallazgos coinciden con la investigación desarrollada por Díaz y Betancur (2022) donde se señala que las barreras pedagógicas continúan siendo uno de los principales obstáculos para garantizar procesos educativos inclusivos y efectivos, especialmente cuando no existen estrategias metodológicas adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Los autores destacan que la ausencia de prácticas inclusivas repercute negativamente en el desempeño académico, social y adaptativo de esta población.

De igual manera, el estudio de Albuja et al. (2022) concluye que aún persisten limitaciones dentro de las instituciones educativas relacionadas con metodologías tradicionales, insuficiente capacitación docente y escasa aplicación de estrategias inclusivas. Estos resultados guardan relación con la presente investigación, en la cual las barreras pedagógicas según metodologías de enseñanza y estrategias de inclusión presentaron predominantemente niveles altos y medios, evidenciando que todavía existen dificultades en

la implementación de prácticas pedagógicas verdaderamente inclusivas dentro del contexto escolar.

En relación con el primer objetivo específico, orientado a identificar las barreras pedagógicas presentes en el aula en el proceso de enseñanza–aprendizaje, los resultados reflejaron que las estrategias de inclusión alcanzaron un 50,00 % en nivel alto, mientras que las metodologías de enseñanza presentaron un 42,50 % en nivel alto y un 35,00 % en nivel medio. Asimismo, las barreras pedagógicas según adaptaciones curriculares reflejaron un 40,00 % en nivel alto y las relacionadas con recursos didácticos alcanzaron un 47,50 % en nivel alto. Estos resultados permiten inferir que una parte importante de docentes aún enfrenta dificultades para aplicar estrategias inclusivas, metodologías flexibles y recursos pedagógicos adaptados a las necesidades de estudiantes con discapacidad intelectual.

Estos hallazgos coinciden con la investigación de Cedeño et al. (2022) en donde la inclusión de estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en las unidades educativas del cantón Jaramijó se concluye que muchos docentes presentan limitaciones en la aplicación de adaptaciones curriculares debido a la falta de formación especializada y recursos pedagógicos adecuados. Del mismo modo, el estudio de Encina y Duarte (2025) señala que las principales dificultades en los procesos inclusivos se relacionan con la limitada capacitación docente y la insuficiente implementación de estrategias pedagógicas accesibles y flexibles.

De acuerdo al segundo objetivo específico, orientado a describir el nivel de conducta adaptativa en sus dimensiones conceptual, social y práctica, los resultados evidenciaron que las habilidades conceptuales alcanzaron un 45,83 % en nivel alto, las habilidades sociales un 41,67 % y las habilidades prácticas un 45,00 %. Sin embargo, también se identificaron porcentajes importantes en niveles medios y bajos, lo cual demuestra que algunos estudiantes todavía presentan dificultades relacionadas con el aprendizaje, interacción social y autonomía personal.

Estos hallazgos concuerdan con el estudio publicado por Jiménez et al. (2023), el cual mantiene que el desarrollo de habilidades adaptativas depende de la existencia de entornos educativos accesibles, inclusivos y pedagógicamente flexibles. Los autores manifiestan que las barreras presentes en el aula limitan significativamente el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas en estudiantes con discapacidad intelectual.

Otro de los hallazgos de mayor trascendencia en la investigación corresponde a las correlaciones positivas y significativas encontradas entre las metodologías de enseñanza y las habilidades conceptuales ($r = 0,333$; $p < 0,01$), social ($r = 0,227$; $p < 0,05$) y práctico ($r = 0,266$; $p < 0,05$). Estos datos constatan que la implementación de metodologías adecuadas favorece el desarrollo de capacidades adaptativas en los estudiantes con discapacidad intelectual. Con igual relevancia, las estrategias de inclusión presentaron correlaciones positivas altas y significativas con las habilidades conceptuales ($r = 0,698$; $p < 0,01$), sociales ($r = 0,561$; $p < 0,01$) y prácticas ($r = 0,698$; $p < 0,01$), constituyéndose como uno de los hallazgos más importantes del estudio.

Estos datos coinciden con las investigaciones recientes acerca de la educación inclusiva, las cuales enfatizan que la aplicación de estrategias inclusivas, metodologías activas y ajustes razonables favorece en el desarrollo integral de estudiantes con discapacidad intelectual. El estudio de Díaz y Betancur (2022) mantiene que las prácticas inclusivas permiten disminuir las condiciones educativas y promover una participación más activa de los estudiantes.

Las dimensiones adaptaciones curriculares y recursos didácticos no presentaron correlaciones estadísticamente significativas con en las otras dimensiones de la conducta adaptativa, debido a que sus niveles de significancia fueron superiores a 0,05. Este resultado podría indicar que, dentro de la población estudiada, dichas estrategias aún no son aplicadas de manera suficientemente efectiva o constante como para generar un impacto significativo en el desarrollo adaptativo de los estudiantes. Estos hallazgos coinciden con investigaciones

recientes que señalan que muchas instituciones educativas todavía presentan limitaciones relacionadas con recursos, capacitación docente y aplicación práctica de estrategias inclusivas.

Basándose en los resultados del análisis de correlación de Pearson, se rechaza la hipótesis nula (H_0), la cual planteaba que no existe una relación significativa entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual. En cambio, los hallazgos permiten reconocer la hipótesis alternativa (H_1), evidenciando que existe una relación significativa entre ambas variables, donde una mayor presencia de barreras pedagógicas se asocia con un menor desarrollo de habilidades adaptativas.

La correlación negativa moderada hallada ($r = -0,61$) evidencia que las dificultades relacionadas con las adaptaciones curriculares, recursos didácticos, metodologías de enseñanza y estrategias de inclusión influyen desfavorablemente en el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria. Por lo que se señala que los resultados ponen en evidencia la necesidad de fortalecer procesos de educación inclusiva mediante capacitación docente, aplicación de estrategias inclusivas, implementación de metodologías activas y accesibles, y generación de entornos pedagógicos que favorezcan el desarrollo integral y adaptativo de los estudiantes.

5.2 Conclusiones

Respecto a el primer objetivo específico, enfocado en reconocer las barreras pedagógicas presentes en el aula durante el proceso de aprendizaje, se puede concluir que los principales problemas se observan en las metodologías de enseñanza, prácticas inclusivas, recursos pedagógicos y ajustes curriculares, los cuales presentaron principalmente niveles altos y medios de barreras pedagógicas. Estos resultados muestran que todavía continúan existiendo problemas dentro de las prácticas educativas inclusivas, especialmente en la aplicación de estrategias pedagógicas flexibles y accesibles para estudiantes con discapacidad

intelectual. Asimismo, se evidencia la necesidad de mejorar la formación docente y promover metodologías inclusivas que impulsen la integración y aprendizaje de todos los estudiantes dentro del aula ordinaria.

Respecto al segundo objetivo específico, orientado a explicar el nivel de conducta adaptativa en sus dimensiones conceptual, social y práctica, se concluye que la mayoría de los estudiantes presentó niveles altos en habilidades conceptuales, sociales y prácticas; sin embargo, también se identificaron porcentajes significativos en niveles medios y bajos, lo cual demuestra que algunos estudiantes aún presentan dificultades relacionadas con el aprendizaje, interacción social y la independencia personal. Estos resultados evidencian que el desarrollo de la conducta adaptativa está relacionado principalmente con las prácticas pedagógicas del entorno educativo en el que se desarrollan los estudiantes con discapacidad intelectual. Por ello, es importante fortalecer entornos inclusivos que favorezcan el crecimiento integral y funcional de esta población.

En relación con el tercer objetivo específico, orientado a analizar la relación entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa, se concluye que existe una relación importante entre ambas variables, demostrada a través de la correlación de Pearson ($r = -0,61$). La correlación negativa moderada encontrada demuestra que, a medida que aumentan las barreras pedagógicas dentro del contexto educativo, se reduce el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas en los estudiantes con discapacidad intelectual. Igualmente, las metodologías de enseñanza y estrategias de inclusión mostraron correlaciones positivas y significativas con las dimensiones de la conducta adaptativa, evidenciando que la implementación de prácticas inclusivas favorece el desarrollo integral de los estudiantes.

De manera general, la investigación permitió concluir que las barreras pedagógicas constituyen un factor determinante en el desarrollo de la conducta adaptativa de los estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria. Los resultados obtenidos permitieron rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alternativa,

confirmando que existe una relación significativa entre ambas variables. En este sentido, se evidencia la necesidad de fortalecer procesos de educación inclusiva mediante la implementación de estrategias pedagógicas accesibles, capacitación docente continua, adecuaciones curriculares pertinentes y generación de ambientes educativos inclusivos que promuevan el aprendizaje, participación y desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad intelectual.

5.3 Recomendaciones

Se recomienda a las instituciones educativas fortalecer los procesos de capacitación docente en temas relacionados con educación inclusiva, discapacidad intelectual y estrategias metodológicas adaptadas, con el propósito de reducir las barreras pedagógicas presentes en el aula. Estas capacitaciones tienen que enfocarse en el manejo de metodologías activas, utilización de recursos accesibles y aplicación de ajustes razonables, que permitan responder a las necesidades educativas de los estudiantes. Además, es crucial promover espacios permanentes de actualización profesional que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas inclusivas dentro de la educación ordinaria.

Se recomienda efectuar estrategias de inclusión educativa que beneficien el desarrollo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas en estudiantes con discapacidad intelectual, originando ambientes de aprendizaje accesibles, participativos y flexibles. Por lo cual es, necesario que las instituciones educativas fomenten el trabajo mancomunado entre docentes, Departamento de Consejería Estudiantil (DECE), familias y profesionales de apoyo, con la finalidad de generar procesos educativos integrales que fortalezcan la autonomía, interacción social y adaptación escolar de los estudiantes.

También, se recomienda potenciar el uso de recursos didácticos y fortalecer la aplicación de adaptaciones curriculares dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje, considerando las características y necesidades individuales de cada estudiante con discapacidad intelectual. Es importante que las adaptaciones curriculares no se limiten

únicamente al aspecto documental, sino que estas sean aplicadas de manera efectiva y continua dentro del aula. De la misma manera, se sugiere incorporar materiales pedagógicos innovadores y estrategias didácticas inclusivas que faciliten la participación activa y el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Por último, se sugiere que se desarrollen investigaciones relacionadas con barreras pedagógicas, conducta adaptativa y educación inclusiva en diferentes niveles educativos y contextos institucionales, con la finalidad de ampliar el conocimiento científico sobre esta problemática. Además, sería oportuno incluir otras variables relacionadas con el entorno familiar, apoyo social, clima escolar y desempeño académico, las cuales podrían influir en el desarrollo adaptativo de los estudiantes con discapacidad intelectual. Esto dará paso a generar nuevas propuestas de intervención orientadas al fortalecimiento de procesos inclusivos dentro del sistema educativo.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Albuja Puyol, D. C., Buele Jaramillo, M. S., Estupiñán Delgado, A. G., & Villacis, J. E. (2022). El sistema educativo ecuatoriano y su deficiencia en la inclusión educativa. *AlfaPublicaciones*, 4(1), 132–143. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i1.147>
- Arboleda Alcivar, J. A., Napa Castillo, S. N., & De León Nicaretta, F. M. (2024). Barreras para el aprendizaje en estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Científica y Arbitrada de Ciencias Sociales y Trabajo Social: Tejedora*, 7(17), 129–147. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i16.009>
- Arpi Zhangallimbay, M. D. L. (2007). *Terapia conductual: antecedentes históricos y su relación con la teoría cognitivo social del aprendizaje* (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/1035/1/06235.pdf>
- Barrio De La Puente, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13–32. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Belmonte-Pérez, C. M., Porto-Currás, M., & García-Hernández, M. L. (2023). La inclusión en diferentes realidades educativas: voces de profesionales. *Siglo Cero*, 54(1), 43–63. <https://dx.doi.org/10.14201/scero202354127803>
- Benedicto López, P., Martínez Ramón, J. P., & Ruiz Esteban, C. (2025). Habilidades adaptativas en alumnado con necesidades educativas especiales: Un estudio comparativo por sexo y grupo etario. *Informació Psicológica*, 128, 43–52. <https://doi.org/10.70478/ipsic.2013>
- Castillo-Acobo, R., Quispe, H., Arias-González, J., & Amaro, C. (2022). Consideraciones de los docentes sobre las barreras de la educación inclusiva. *Revista de Filosofía*, 39(2), 587–596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7315432>
- Cedeño Rodríguez, M. E., Párraga Vélez, L., & Gómez Zambrano, M. (2022). La inclusión de estudiantes con discapacidad y adaptaciones curriculares en las unidades educativas del cantón Jaramijó (Ecuador). *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 18, 41–62. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2022.0012>
- Comparán Franco, J. S. (2025). Las barreras que enfrentan alumnos con o sin discapacidad para la inclusión educativa en educación superior. *Punto Cunorte*, 11(20), e20217. <https://doi.org/10.32870/punto.v1i20.217>
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications. <https://books.google.com.ec/books?hl=es&lr=&id=2s0IEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT11>

- Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2011.01497>
- Díaz, M., & Betancur, C. (2022). La mitigación de barreras para el aprendizaje y la participación, un camino posible para la construcción de una escuela para todos. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 91–115. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.91-115>
- Encina, A., & Duarte Martínez, E. (2025). Análisis de la aplicación de ajustes razonables a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en la Educación Escolar Básica de Caaguazú (2022–2023). *Revista Científica de la Facultad de Filosofía – UNA*, 21(1), 392–407. <https://revistascientificas.una.py/index.php/rcff/article/view/5919/4484>
- Encalada, A. E. G., Quezada, B. A. S., & Uguña, A. F. M. (2024). Desafíos y barreras en la implementación de la educación inclusiva. Caso Ecuador. *Reincisol*, 3(5), 553–573. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V3\(5\)553-573](https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(5)553-573)
- Escudero, E. F., & Rodríguez, M. Z. (2020). Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(2), 6–15. <https://www.redalyc.org/pdf/7217/721778106002.pdf>
- Fernández Batanero, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S160740412013000200006&script=sci_abstract&tlng=pt
- Fonseca Montoya, S., Requeiro Almeida, R., & Valdés Fonseca, A. (2020). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales vista desde el desempeño de los docentes de la educación básica ecuatoriana. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(5), 438–444. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221836202020000500438&lng=es&tlng=es
- Galindo-Domínguez, H., Perines, H., Verde, A., & Valero, J. M. (2022). Entendiendo la brecha pedagógica entre la investigación educativa y la realidad del profesorado: un análisis de las barreras y propuestas. <https://doi.org/10.5944/educxx1.29877>
- García Navarro, X., Guirado Rivero, V. del C., Largo Arena, E. A., & Bermúdez López, I. L. (2022). Educación inclusiva: derecho de todos a una educación de calidad. *Conrado*, 18(87), 298–305. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000400298&lng=es&tlng=en
- González Beade, I. (2023). El conductismo en la formación docente: una mirada crítica. *Revista Iberoamericana de Investigación en Educación*, 7. <https://doi.org/10.58663/riied.vi7.95>
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., & Poy Castro, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y

- facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 243–263. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153>
- Hernández Pico, P. A., & Samada Grasst, Y. (2021). La educación inclusiva desde el marco legal educativo en el Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 6(3), 63–81. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5512949>
- Herrera-Rodríguez, J. I., & Guevara-Fernández, G. E. (2022). El diagnóstico psicopedagógico: de la clasificación del estudiantado a la identificación de barreras para el aprendizaje y la participación. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 443–463. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.24>
- Hornby, G., & Kauffman, J. M. (2024). Educación inclusiva, discapacidades intelectuales y el fin de la inclusión total. *Journal of Intelligence*, 12(2), 20. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12020020>
- Huenul, A. C., Hernández, V. S., & Hormazábal, G. V. (2016). Barreras de aprendizaje para estudiantes con discapacidad en una universidad chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(3), 67–96. <https://www.redalyc.org/journal/447/44746861005/html>
- Hurtado P., C. (2006). El conductismo y algunas implicaciones de lo que significa ser conductista hoy. *Diversitas*, 2(2), 321–328. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179499982006000200012&lng=pt&tlng=es
- Jiménez Pastén, N., & Figueroa-Céspedes, I. (2023). Barreras actitudinales en el trabajo pedagógico con las diferencias cognitivas: un abordaje desde las representaciones sociales de docentes. *Revista Enfoques Educativos*, 20(1), 76–100. <https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70232>
- Luyo Venegas, R., & Dominguez Pillaca, D. (2024). Atención de estudiantes con necesidades educativas especiales NEE en el nivel de primaria. *Revista InveCom*, 4(2), e040253. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10680144>
- Moliner García, O. (2019). *Educación inclusiva*. Publicacions Universitat Jaume I. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia83>
- Montero Centeno, D. (2015). Conducta adaptativa: situación actual y escenarios posibles. Una visión global. <https://inico.usal.es/cdjornadas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjornadasinico.usal.es/docs/001.pdf>
- Morales-Lipe, E. L., Bautista-Apaza, E. V., Oblitas-Bardales, S. E., & Torres-Acurio, J. (2024). Barreras y desafíos de la inclusión educativa en el nivel inicial en el altiplano puneño. *Revista Espacios*. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n06p29>
- Muñoz-Pilozo, A. G., Jiménez-Mejía, F. J., Villalva-Pilozo, A. M., & Medina-Castro, A. R. (2025). Barreras pedagógicas de los docentes del sector rural en el proceso de enseñanza: revisión sistemática. *Cienciamatria*, 11(20), 173–190. <https://doi.org/10.35381/cm.v11i20.1547>

- Muñoz Villa, M. L., López Cruz, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68–79. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Núñez, C., & Montero, D. (2021). Conducta adaptativa y educación de alumnado con discapacidad intelectual. *Revista Boletín REDIPE*, 11(5), 203–220. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9996820>
- Opertti, R. (2009). La educación inclusiva. *Ruta Maestra*, 25, 60. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/la-educacion-inclusiva-el-adn-de-la-educacion.pdf>
- Palacios-García, T. (2024). Adaptaciones curriculares y su importancia en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Cienciamatria*, 10(18), 313–326. <https://doi.org/10.35381/cm.v10i18.1273>
- Perea Ortiz, F. M. (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
- Pinzón-Tapias, I. H., & Millán-Báez, M. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y Sociedad*, 23(1), 104–126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14722862>
- Pizarro, P. C. (2019). *Barreras para el aprendizaje y la participación*. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/>
- Qvortrup, A., & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Reina Zambrano, A. L., & Viveros Ramos, K. V. (2023). Barreras pedagógicas desde el profesorado que limitan la educación inclusiva en estudiantes con discapacidad en Latinoamérica.
- Sánchez-Vergel, H. H. (2025). Barreras pedagógicas y aplicación del PIAR: saberes y prácticas docentes en una institución educativa de Bogotá. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(2), 66–79. <https://doi.org/10.62697/rmiie.v4i2.179>
- San Martín Ulloa, C., Rogers, P., Troncoso, C., & Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191–211. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000200191>
- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). Una visión general de la discapacidad intelectual: definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyo. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 126(6), 439–442.

<https://doi.org/10.1352/1944-7558-126.6.439>

- Solovieva, Y., Rojas, L. Q., Akhutina, T., & Hazin, I. (2019). Neuropsicología histórico-cultural: un enfoque sistémico e integral de las funciones psicológicas y sus bases cerebrales. *Estudios de Psicología (Natal)*, 24(1), 65–75.
<https://doi.org/10.22491/1678-4669.20190008>
- Tassé, M. J., Luckasson, R., & Schalock, R. L. (2016). The relation between intellectual functioning and adaptive behavior in the diagnosis of intellectual disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 381–390.
<https://doi.org/10.1352/1934-9556-54.6.381>
- Tite López, J. M., Salavarría Melo, J. O., & Pérez Villarroel, N. A. (2026). Estrategias pedagógicas inclusivas para reducir brechas de aprendizaje en estudiantes de nivel básico. *Revista InveCom*, 6(3), e603165. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18204397>
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- Torrico Linares, E., Santín Vilariño, C., Andrés Villas, M., Menéndez Álvarez-Dardet, S., & López López, M. J. (2002). El modelo ecológico de Bronfenbrenner como marco teórico de la psicooncología. *Anales de Psicología*, 18(1), 45–59.
<https://www.redalyc.org/pdf/167/16718103.pdf>
- UNICEF. (2021). *Seen, counted, included: Using data to shed light on the well-being of children with disabilities*. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-report-2021/>
- Urzola, M. (2020). Métodos inductivo, deductivo y teoría de la pedagogía crítica. *Revista Crítica Transdisciplinar*, 3(1), 36–42.
<https://portal.amelica.org/ameli/journal/650/6503406006/>
- Verdugo Alonso, M. Á., Navas Macho, P., Arias Martínez, B., & Gómez, L. E. (2010). *La conducta adaptativa en personas con discapacidad intelectual*.
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/163817/>

Anexos

VALIDACIÓN CON JUICIO DE EXPERTO: CUESTIONARIO DE BARRERAS PEDAGÓGICAS

Tema de investigación: Barreras pedagógicas y conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria de la ciudad de Loja, período lectivo 2025 - 2026.

Objetivo: Analizar la relación entre las barreras pedagógicas y el desarrollo de la conducta adaptativa en estudiantes con discapacidad intelectual incluidos en la educación ordinaria.

Instrumento: Cuestionario de Barreras Pedagógicas, estructurado en las dimensiones: metodologías de enseñanza, adaptaciones curriculares, recursos didácticos y estrategias de inclusión.

Aplicado por: Lic. Lorena Elizabeth Malla Guamán.

Validación: El instrumento fue sometido a validación mediante juicio de tres expertos en el área educativa y psicopedagógica, quienes evaluaron criterios relacionados con claridad, objetividad, pertinencia, coherencia y consistencia metodológica. Posteriormente, la confiabilidad del instrumento se determinó a través del coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0,87, lo que evidencia una adecuada consistencia interna y confiabilidad del cuestionario.

OPINIÓN O JUICIO DE LOS EXPERTOS

La opinión que usted brinde es personal, sincera y confidencial.

Marque con una "X" dentro del cuadro de valoración, una sola vez por cada criterio, según considere pertinente.

Escala de valoración:

1 = Muy malo | 2 = Malo | 3 = Regular | 4 = Bueno | 5 = Muy bueno

EXPERTO 1

CRITERIOS	1	2	3	4	5
Claridad: Está formulado con lenguaje apropiado.					X
Objetividad: Está expresado en conductas observables.					X
Actualidad: Adecuado al contexto educativo actual.					X

Organización: Existe una organización lógica de los ítems.					X
Suficiencia: Comprende aspectos de cantidad y calidad.					X
Intencionalidad: Permite obtener información relevante del estudio.					X
Consistencia: Basado en fundamentos teóricos y científicos.					X
Coherencia: Relación adecuada entre variables e indicadores.					X
Metodología: Responde a los objetivos de investigación.					X
Pertinencia: El instrumento es adecuado para la investigación.					X

Observaciones del juez experto 1.

El instrumento presenta claridad y pertinencia en relación con los objetivos de investigación.

Nombres y apellidos: Hilda Marcela Cabrera Erreyes

Título profesional: Mgtr. En Educación Inclusiva con mención en Intervención Psicoeducativa.

Institución: Universidad Estatal de Milagro - UNEMI

Firma:



EXPERTO 2

CRITERIOS	1	2	3	4	5
Claridad: Está formulado con lenguaje apropiado.					X
Objetividad: Está expresado en conductas observables.					X
Actualidad: Adecuado al contexto educativo actual.					X
Organización: Existe una organización lógica de los ítems.					X
Suficiencia: Comprende aspectos de cantidad y calidad.					X
Intencionalidad: Permite obtener información relevante del estudio.					X
Consistencia: Basado en fundamentos teóricos y científicos.					X
Coherencia: Relación adecuada entre variables e indicadores.					X
Metodología: Responde a los objetivos de investigación.					X
Pertinencia: El instrumento es adecuado para la investigación.					X

Observaciones del juez experto 2.

Los ítems mantienen coherencia con las dimensiones propuestas y permiten obtener información relevante.

Nombres y apellidos: Mercedes Valeria Encarnación Conza

Título profesional: Licenciada en Ciencias de la Educación, mención Psicología Educativa y Orientación Profesional

Institución: Universidad Técnica de Machala

Firma:



EXPERTO 3

CRITERIOS	1	2	3	4	5
Claridad: Está formulado con lenguaje apropiado.					X
Objetividad: Está expresado en conductas observables.					X
Actualidad: Adecuado al contexto educativo actual.					X
Organización: Existe una organización lógica de los ítems.					X
Suficiencia: Comprende aspectos de cantidad y calidad.					X
Intencionalidad: Permite obtener información relevante del estudio.					X
Consistencia: Basado en fundamentos teóricos y científicos.					X
Coherencia: Relación adecuada entre variables e indicadores.					X
Metodología: Responde a los objetivos de investigación.					X
Pertinencia: El instrumento es adecuado para la investigación.					X

Observaciones del juez experto 3

Se evidencia adecuada organización metodológica y consistencia en la formulación del cuestionario.

Nombres y apellidos: María Belén Castillo Granda

Título profesional: Licenciada en Psicopedagogía

Institución: Universidad Nacional de Loja

Firma:

