UNIVERSIDAD CENTRAL
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025.

MODALIDAD DE TESIS PARA OPTAR POR EL GRADO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON ÉNFASIS EN MODIFICACIÓN DE LA CONDUCTA

ESTUDIANTE

Valeria Benavides Brenes

TUTORA

MPs. Nancy Román González

SEDE ARANJUEZ
Diciembre,2025

TRIBUNAL EXAMINADOR



Lic. Edwin Gómez Sandoval

PRESIDENTE



MPs. Nancy Ronald González

TUTORA



Lic. Azalia Camacho Martínez

LECTORA

Contenido

..... 1
Tribunal Examinador ..... **Error! Bookmark not defined.**
Declaración Jurada ..... **Error! Bookmark not defined.**
Carta De Aprobación Tutoría ..... **Error! Bookmark not defined.**
Carta De Corrección Filológica ..... **Error! Bookmark not defined.**
Carta De Aprobación Lectura ..... **Error! Bookmark not defined.**
Contenido 3
Índice De Tablas 5
Índice De Figuras 5
Dedicatoria Y Agradecimiento 7
Resumen 8
Derechos De Propiedad Intelectual 9
Capítulo I: Problema 10
1.1 Planteamiento del Problema 10
1.2 Objetivos 11
1.2.1 Objetivo General 11
1.2.2 Objetivos Específicos 11
1.3 Justificación 12
1.4 Antecedentes 13
1.4.1 Internacionales 13
1.4.2 Nacionales 18
1.5 Proyecciones 22
1.5.1Alcances 22
1.5.2 Limitaciones 23
Capítulo II: Marco Teórico 24
2.1 Reseña Histórica 24
2.2 Definición de Conductas Disruptivas 26
2.3 Clasificación de Conductas 27
2.4 Tipos De Conductas Disruptivas En El Ámbito Educativo 28
2.5 Definición de Síndrome de Down 30
2.6 Diagnóstico y prevalencia del Síndrome de Down 31
2.6.1 Diagnóstico 31
2.6.2Prevalencia 32

2.7 Características físicas, cognitivas y emocionales del síndrome de Down 32
2.7.1 Características físicas y cognitivas 33
2.7.2 Habilidades adaptativas 33
2.7.3 Regulación emocional 34
2.8 Definición de necesidades educativas especiales 34
2.8.1 Rol del docente 35
2.9 Técnicas de Terapias Cognitivo Conductual 35
2.9.1 Restructuración cognitiva 36
2.9.2 Entrenamiento en habilidades sociales 37
2.9.3 Economía de fichas 38
2.9.4 Modelado y moldeamiento 38
2.9.5 Psicoeducación 39
2.9.6 Manejo de contingencias 40
2.10 Liceo de Escazú 40
Capítulo III: Marco Metodológico 42
3. 1 Enfoque de la Investigación 42
3.3 Fuentes de Información 43
3.3.1 Fuentes primarias 43
3.3.2 Fuentes Secundarias 44
3.2.3 Fuentes Terciarias 44
3.2 Método de la Investigación 45
3.4 Población 46
3.4.1 Muestra 46
3.4.2 Criterios de inclusión 47
3.4.3 Criterios de exclusión 47
3.5 Variables 48
3.5 Instrumentos 49
3.6 Proceso para la Recolección y Análisis de Datos 52
Capítulo IV: Análisis De Resultados 52
Capítulo V: Conclusiones Y Recomendaciones 73
5.1 Conclusiones 73
5.2 Recomendaciones 84
5.2.1 Docentes del liceo: 84
5.2.2 Dirección del liceo: 84
5.2.3 A la Universidad Central: 85

Referencias 86
Apéndices 97
Apéndice 1: Documento de Aprobación del Proyecto por Parte de la Institución 97
Apéndice 2: Consentimiento informado 98
Apéndice 3: Instrumento 100
Apéndice 4: Solicitud de defensa ..... **Error! Bookmark not defined.**

Índice De Tablas

Tabla 1:Variable 1: Conductas que se presentan durante la lección que interrumpen el proceso de enseñanza 54
Tabla 2: Variable 1: Frecuencia de interrupciones en las clases 56
Tabla 3 : Variable 1: Manifestación de conductas agresivas docentes 57
Tabla 4 :Variable 2: Psicoeducación 60
Tabla 5 : Variable 2: Reestructuración cognitiva 62
Tabla 6 : Variable 2: Economía de fichas 64
Tabla 7 : Variable 2: Entrenamiento en habilidades sociales 66
Tabla 8 : Variable 2: Modelado 68
Tabla 9 Estadística Descriptiva por Pregunta 70
Tabla 10 Plan de Intervención 75

Índice De Figuras

Figura 1 42
Escudo del Liceo de Escazú 42
Figura 2 54
Pregunta 3 ¿Es frecuente que algunos estudiantes se levanten, caminen o generen ruidos que interrumpen la clase? 54
Figura 3 54
Pregunta 7 ¿Durante la lección, algunos estudiantes usan el celular u otros dispositivos de manera que interrumpen la explicación? 54
Figura 4 56
Pregunta 1 : ¿Durante sus explicaciones, sus estudiantes tienden a interrumpirlo(a)? 56
Figura 5 56

Pregunta 9 : ¿Ha observado que algunos estudiantes dejan de realizar la tarea en clase con el propósito de llamar la atención? 56

Figura 6 58

Pregunta 5 : ¿Ha notado que algunos estudiantes utilizan expresiones groseras o irrespetuosas hacia usted o sus compañeros(as)? 58

Figura 7 59

Pregunta 11 : ¿En su grupo se presentan conductas agresivas físicas, como empujones o golpes? 59

Figura 8 60

Pregunta 2 : ¿Acostumbra a explicar a sus estudiantes las consecuencias de sus comportamientos dentro del aula? 60

Figura 9 61

Pregunta 12 : ¿Utiliza recursos como afiches, láminas, cuentos u otros materiales para enseñar y reforzar normas de convivencia? 61

Figura 10 62

Pregunta 10 : ¿Orienta a sus estudiantes para transformar pensamientos o comentarios negativos sobre las normas de clase o la autoridad? 62

Figura 11 63

Pregunta 16: ¿Realiza actividades que inviten a sus estudiantes a reflexionar sobre distintas formas de resolver un problema de manera positiva? 63

Figura 12 64

Pregunta 8 : ¿Sus estudiantes muestran motivación cuando reciben premios o reconocimientos por cumplir con las normas de clase? 64

Figura 13 65

Pregunta 14 : ¿Aplica un sistema de refuerzo (puntos, stickers o fichas) para motivar el buen comportamiento? 65

Figura 15 67

Pregunta 15: ¿Desarrolla actividades que ayuden a sus estudiantes a expresar sus emociones de una manera adecuada? 67

Figura 16 69

Pregunta 4 : ¿Procura modelar, con su propio comportamiento, la forma en que espera que sus estudiantes actúen? 69

Figura 17 69

Pregunta 13 :¿ Después de que usted demuestra una conducta positiva, observa que sus estudiantes tienden a imitarla? 69

Dedicatoria Y Agradecimiento

Dedicatoria

A Noelia, por ser faro en mi camino, por guiarme con paciencia y por sembrar en mí la pasión por la psicología, pasión que hoy se convierte en propósito de vida.

Agradecimientos

A Carito, por recordarme siempre la importancia de mantener los pies en la tierra, por su apoyo incondicional y por ser esa presencia que me acompaña en cada paso de mi historia.

A Amanda, porque sin proponérselo, en incontables momentos su sola presencia iluminó mis días y me recordó la belleza de las cosas simples.

A mis padres, quienes con su amor, motivación y ejemplo me han impulsado a superarme constantemente y a perseguir cada meta con convicción.

A mis compañeros de universidad y a mi tutora, por tenderme la mano en los momentos de dificultad, por su solidaridad y apoyo, y por enseñarme que el trabajo compartido hace más ligero cualquier trayecto.

A los participantes del estudio y a todas aquellas personas que, de manera directa o indirecta, hicieron posible la culminación de este proyecto; su aporte, aunque parezca pequeño, se convirtió en un pilar fundamental para alcanzar esta meta.

Resumen

Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025

Esta investigación pretende diseñar una propuesta de intervención cognitivo-conductual para manejar conductas disruptivas en estudiantes con síndrome de Down del Plan Nacional del Liceo de Escazú. Es un estudio con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental y alcance descriptivo. La población está conformada por adolescentes de entre 12 y 16 años con diagnóstico de síndrome de Down, y la muestra se define por criterios de accesibilidad y participación dentro del centro educativo. El instrumento utilizado fue un cuestionario de 16 preguntas cerradas, aplicado mediante la técnica de entrevista estructurada a docentes y profesionales del centro.

La principal conclusión es que los estudiantes presentan conductas disruptivas que afectan el ambiente de aprendizaje y que pueden ser abordadas eficazmente mediante técnicas cognitivo-conductuales como el reforzamiento positivo, la economía de fichas, el modelado y el manejo de contingencias. Finalmente, la principal recomendación es implementar una propuesta adaptada que permita mejorar la conducta y la participación escolar, así como capacitar al personal docente en estrategias prácticas para atender las necesidades conductuales de esta población.

Palabras Clave: *conducta disruptiva / síndrome de Down / intervención cognitivo-conductual / educación inclusiva / estrategias escolares*

Derechos De Propiedad Intelectual

La información complida en este estudio puede servir de referencia para otros estudios, actividades académicas o de acción social-laboral, tomando la autoría de Valeria Benavides Brenes con el uso correcto de la cita bibliográfica. Por tanto, se recomienda utilizar:

Benavides, V. (2025). ***"Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025.".*** [Tesis Licenciatura en Psicología con énfasis en modificación de la conducta]. Universidad Central de Costa Rica.

Capítulo I: Problema

1.1 Planteamiento del Problema

El síndrome de Down es la alteración cromosómica más frecuente a nivel mundial y constituye una de las principales causas de discapacidad intelectual. En Costa Rica, la prevalencia al nacimiento de esta condición ha mostrado un incremento significativo durante las últimas décadas. De acuerdo con Benavides-Lara y Barboza-Argüello (2019), "para 1996-2016, la prevalencia de síndrome de Down en nacidos vivos fue de 1,02 × 1000 (IC 95 %: 0,97-1,07)" (p. 178). Este aumento se notorio en hijos de madres mayores de 35 años, grupo que, pese a bajar la tasa de fecundidad, sigue aportando una proporción elevada de casos.

Más allá de las implicaciones médicas y genéticas del síndrome de Down, diversos estudios señalan que una parte considerable de esta población experimenta comorbilidades emocionales y conductuales. Según Al Shaban Rodríguez (2019), "se estima que un 30% de las personas con síndrome de Down presentan trastornos anímicos, y un 10% manifiestan trastornos de la conducta" (pp. 210-211). Estas alteraciones, si no se abordan de manera oportuna, pueden interferir significativamente en el desarrollo integral del menor, dificultando su adaptación social, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su bienestar emocional.

En el contexto costarricense, específicamente en el Liceo de Escazú, se ha identificado que algunos adolescentes con síndrome de Down, con edades entre los 12 y 16 años, presentan ciertos desafíos conductuales en el entorno escolar, tales como dificultades en el control de impulsos, conductas oposicionistas o respuestas emocionales intensas. Según Benavides-Lara y Barboza-Argüello (2019), "estas manifestaciones no deben entenderse como problemáticas en sí mismas, sino como expresiones de necesidades particulares que, en ocasiones, no logran ser adecuadamente comprendidas o canalizadas dentro del ambiente educativo" (p. 77). Este tipo de

comportamientos puede afectar la dinámica del aula, generar retos para el personal docente y limitar la participación plena del estudiante. No obstante, la Organización Mundial de la Salud (2021) enfatiza que “estos adolescentes también experimentan momentos de bienestar, disfrute y aprendizaje significativo dentro del entorno escolar cuando reciben el acompañamiento y las estrategias adecuadas” (p. 10).

Ante esta realidad, se hace necesario desarrollar estrategias de intervención basadas en evidencia que favorezcan un abordaje integral de las necesidades emocionales y conductuales de esta población. Según Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), “la terapia cognitivo–conductual es una herramienta eficaz, al identificar y modificar pensamientos y comportamientos desadaptativos mediante técnicas estructuradas como el reforzamiento positivo, el entrenamiento en habilidades sociales y la autorregulación emocional” (pp. 292–297).

Desde esta perspectiva, surge la siguiente pregunta de investigación: ***¿Cuál debe ser la propuesta desde el enfoque cognitivo-conductual para la de modificación de conductas disruptivas, referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con Síndrome de Down, pertenecientes al Liceo de Escazú?***

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Diseñar una propuesta de intervención cognitivo-conductual para la modificación de conductas disruptivas referidas en un grupo de estudiantes con Síndrome de Down, de 12 a 16 años, que asisten al Liceo de Escazú, entre mayo y diciembre de 2025.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las principales conductas disruptivas presentes en el grupo de estudiantes con Síndrome de Down del Liceo de Escazú.

- Determinar las técnicas cognitivo-conductuales, para intervenir conductas disruptivas en estudiantes con Síndrome de Down del Liceo de Escazú
- Proponer una intervención desde el enfoque cognitivo-conducta para la modificación de conductas disruptivas en adolescente que presenta Síndrome de Down, adaptada a las necesidades y contexto colegial, orientada a mejorar la convivencia educativa.

1.3 Justificación

Considerando estudios previos sobre el síndrome de Down, Fernández Morales (2016) señala que "a partir de los setenta se iniciaron investigaciones multidisciplinarias para comprender el desarrollo cognitivo, motor, socioafectivo y los procesos subyacentes en la vida de niños con esta condición" (p. 35). Este enfoque marcó un cambio significativo en la concepción del síndrome de Down, permitiendo no solo reconocer sus características cognitivas y emocionales, sino también identificar cómo ciertos patrones de conducta pueden ser explicados y abordados desde las teorías del aprendizaje.

En este sentido, la evolución de los enfoques conductuales ha sido fundamental para comprender e intervenir de manera eficaz en las dificultades adaptativas de esta población. Como señala Labrador (2014), "estrategias derivadas del análisis de la conducta, como el reforzamiento positivo, el modelado y el manejo de contingencias, han demostrado ser herramientas valiosas para promover habilidades funcionales y disminuir la frecuencia e intensidad de conductas disruptivas en contextos educativos" (pp. 290-298).

Esta investigación adquiere especial relevancia al responder a una necesidad concreta dentro del contexto de la educación inclusiva costarricense: el manejo efectivo de conductas disruptivas en adolescentes con síndrome de Down. En el Plan Nacional del Liceo de Escazú, se ha identificado un grupo de estudiantes entre los 12 y 16 años con dificultades de

comportamiento que interfieren con su adaptación escolar y con el desarrollo de una dinámica de aula favorable para todos. A nivel local, la orientadora del centro educativo ha indicado que estas conductas se manifiestan de forma recurrente y representan un reto para el equipo docente y de apoyo (Paniagua, comunicación personal, 1 de agosto de 2025).

Esta situación coincide con lo reportado por Al Shaban Rodríguez (Al Shaban Rodríguez 2019, pp. 201-211), quien señala que aproximadamente un 10% de las personas con síndrome de Down presentan trastornos de conducta, cifra que justifica la necesidad de intervenciones adaptadas a las características particulares de esta población. Frente a este panorama, se plantea como pertinente el diseño de una propuesta de intervención basada en técnicas cognitivo-conductuales, que permita al personal educativo contar con herramientas prácticas y ajustadas para fomentar comportamientos socialmente adecuados, mejorar la calidad de vida de los estudiantes y favorecer un entorno verdaderamente inclusivo.

1.4 Antecedentes

1.4.1 Internacionales

Como primer hallazgo internacional se tiene, Simões Paulo (2022), en su tesis doctoral de la Universidad Extremadura defendida en España “Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el centro educativo: análisis del trabajo colaborativo entre el profesor de educación especial y el profesor de educación infantil”, desarrolló un estudio cuantitativo no experimental que exploró las percepciones y prácticas de colaboración entre docentes de educación regular y de educación especial en el contexto portugués. La investigación tuvo como propósito analizar cómo la colaboración docente influye en la implementación de prácticas inclusivas, considerando además factores como la satisfacción laboral, el clima escolar y la autoeficacia docente (pp.111-118). El estudio evidenció que una colaboración efectiva entre ambos tipos de

profesorado es fundamental para el éxito de la inclusión educativa y para el desarrollo de estrategias adecuadas que respondan a las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Además, se destacó que factores personales y profesionales, como la formación en educación especial y el clima escolar, tienen un impacto significativo en la percepción de autoeficacia para implementar prácticas inclusivas (pp.177-205). Aunque la investigación se centró en el nivel de educación infantil y primaria y no abordó específicamente el manejo de conductas disruptivas, sus hallazgos son altamente pertinentes para el presente estudio. La colaboración entre los profesionales del ámbito educativo es un componente clave para la aplicación efectiva de intervenciones cognitivo-conductuales en el aula, ya que el trabajo conjunto facilita la coherencia y consistencia de las estrategias aplicadas. Asimismo, la percepción de autoeficacia de los docentes y su capacitación en prácticas inclusivas son elementos esenciales para el manejo adecuado de las conductas en estudiantes con síndrome de Down. Este antecedente respalda la importancia de incluir en la intervención propuestas que fortalezcan la colaboración docente y promuevan un enfoque inclusivo y coordinado en el manejo conductual, aspecto fundamental para el éxito de cualquier programa basado en la modificación de la conducta en contextos escolares.

Por otro lado, García Cabo (2017), en su trabajo de fin de grado titulado “Educación inclusiva: Síndrome de Down, uno más en el aula de Educación Primaria”, desarrolló una propuesta pedagógica destinada a promover la inclusión de estudiantes con síndrome de Down en aulas ordinarias de educación primaria en España. La autora realizó una revisión teórica sobre el síndrome de Down, el marco legal vigente en materia de educación especial e inclusiva, los estilos de aprendizaje del alumnado con esta condición, y la importancia de la formación docente para lograr una inclusión efectiva (pp.10-12). El trabajo destaca la necesidad de implementar prácticas pedagógicas diferenciadas, adaptaciones curriculares y estrategias de organización del aula que

respondan a las características cognitivas, sociales y emocionales de los estudiantes con síndrome de Down. Asimismo, subraya el papel fundamental de la comunidad educativa incluidos los docentes, las familias y los estudiantes para crear un entorno de aprendizaje inclusive. Aunque la investigación de García Cabo se centra en la primaria y no aborda las conductas disruptivas, su propuesta enfatiza el desarrollo de habilidades sociales, la autorregulación emocional y el fortalecimiento de la autoestima, aspectos relacionados con la prevención y el manejo de conductas inadecuadas en el aula. Este enfoque aporta elementos valiosos para la presente investigación, al respaldar la pertinencia de diseñar intervenciones estructuradas, basadas en principios cognitivo-conductuales, que favorezcan tanto la inclusión como la mejora del comportamiento en adolescentes con síndrome de Down.

Otro ejemplo, García, Molina y Rodríguez (2022, pp. 55-57) realizaron una investigación en el Colegio Nacional "Simón Rodríguez", ubicado en Valencia, Venezuela, con el objetivo de proponer una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con síndrome de Down. La investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, de tipo proyecto factible y con una modalidad de investigación de campo. La muestra fue intencional y estuvo conformada por estudiantes con síndrome de Down, docentes y representantes. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas estructuradas y observación directa como instrumentos. Los resultados revelaron que los estudiantes presentaban dificultades significativas en la expresión emocional, la interacción social y el seguimiento de normas, lo que favorecía la aparición de conductas disruptivas dentro del aula. Los docentes manifestaron la necesidad de contar con herramientas pedagógicas más específicas para atender a esta población. En respuesta, se propuso una estrategia basada en actividades lúdicas y dinámicas de grupo enfocadas en el fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento de emociones y la convivencia respetuosa.

Aunque esta investigación utilizó una metodología cualitativa, su relevancia para un estudio cuantitativo como el presente radica en la identificación de variables clave, como las habilidades sociales y las conductas disruptivas, que pueden ser operacionalizadas y medidas objetivamente. Asimismo, ofrece evidencia empírica que respalda el diseño de propuestas estructuradas de intervención cognitivo-conductual, orientadas a la inclusión escolar y a la mejora del comportamiento adaptativo de estudiantes con síndrome de Down.

Como cuarto antecedente, Monte Gómez Márquez (2009, p.84) llevó a cabo una experiencia pedagógica en el IES Turóbriga, en Aroche (Huelva, España), con el objetivo de modificar las conductas disruptivas y promover habilidades sociales en estudiantes con síndrome de Down y TDAH, mediante el uso de cuentos personalizados y economía de fichas. El estudio fue de tipo experiencial y aplicado, con un enfoque práctico basado en intervención directa en el aula, aunque no se especifica un diseño cuantitativo o cualitativo formal. La estrategia incluyó cuentos adaptados al perfil conductual del estudiante, dramatización a través del juego de roles, y un sistema estructurado de economía de fichas para reforzar conductas deseadas. Las conductas meta fueron seleccionadas a partir de un análisis funcional básico, considerando antecedentes, consecuencias y reforzadores. Entre los principales resultados, se observó una mejoría significativa en la conducta y en la participación del estudiante, así como un aumento en la motivación y el autocontrol. Además, se evidenció que el uso de cuentos como herramienta conductual favorece la empatía, el aprendizaje de normas sociales y el desarrollo emocional. La economía de fichas fue eficaz en la instauración y mantenimiento de comportamientos positivos, especialmente cuando se aplicó de forma consistente en la escuela y en el hogar. Aunque el artículo no presenta una metodología cuantitativa formal, este antecedente es altamente relevante para investigaciones cuantitativas como la presente, ya que proporciona evidencia empírica y estrategias concretas que

pueden ser operacionalizadas, evaluadas mediante variables observables y medidas en una intervención cognitivo-conductual estructurada.

Finalmente, Aguado Gisado (2021, p.5) desarrolló un trabajo de fin de máster en la Universidad Internacional de La Rioja (España), con el objetivo de diseñar una propuesta de intervención conductual dirigida a mejorar las conductas disruptivas y potenciar las habilidades sociales en alumnos con síndrome de Down. El estudio se enmarcó en una metodología de tipo cualitativa aplicada, centrada en la elaboración de una propuesta didáctica específica, aunque no se ejecutó con una muestra experimental. La propuesta se fundamentó en principios del análisis aplicado de la conducta (ABA) y técnicas de modificación conductual, como el reforzamiento positivo, el modelado, el entrenamiento en habilidades sociales y el uso de apoyos visuales. El trabajo identificó las principales dificultades conductuales que suelen presentar los estudiantes con síndrome de Down en el aula, tales como impulsividad, baja tolerancia a la frustración, dificultad en la autorregulación emocional y escasa conciencia de normas. A partir de ese diagnóstico, se estructuró un plan de intervención compuesto por actividades secuenciadas, adaptadas a nivel cognitivo y comunicativo, con seguimiento individual y evaluación continua del progreso conductual. Aunque el estudio no aplicó medición cuantitativa de resultados, este antecedente resulta pertinente para investigaciones cuantitativas como la presente, ya que proporciona un marco estructurado de intervención conductual que puede ser adaptado y evaluado mediante técnicas estadísticas, lo que lo convierte en un insumo valioso para operacionalizar variables y construir instrumentos de observación y medición.

1.4.2 Nacionales

Como parte de los antecedentes nacionales, no se localiza tesis o estudios que comprendan el tema específico, a continuación, se va a mencionar datos recolectados que de alguna manera se relaciona con el tema en investigación.

Como primer antecedente a nivel nacional , En el contexto costarricense, realizado en la Universidad de Costa Rica, específicamente en la Facultad de Educación, Escuela de Orientación y Educación Especial Cordero Aguilar et al. (2022, p.1) desarrollaron una investigación titulada "Prácticas educativas que se aplicaron en el curso lectivo del 2020 durante la modalidad de educación a distancia en las áreas académica y socioafectiva con estudiantado con discapacidad múltiple", en la cual se analizaron las estrategias implementadas por el profesorado en dos centros de enseñanza especial del país durante la pandemia por COVID-19. A través de un enfoque cuantitativo y bajo un paradigma positivista, el estudio identificó las herramientas y prácticas utilizadas en la atención de estudiantes con discapacidad múltiple, en particular en las áreas académica y socioafectiva. Este trabajo es relevante para la presente investigación porque resalta la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas y de apoyo emocional a las necesidades específicas del estudiantado con discapacidad, destacando además el rol fundamental de la mediación docente y del trabajo colaborativo con las familias en contextos de cambio y crisis. Aunque el estudio no se enfocó específicamente en conductas disruptivas ni en la aplicación de técnicas cognitivo-conductuales, aporta evidencia sobre las limitaciones y desafíos que enfrentan los docentes al intervenir en conductas y aspectos socioafectivos en poblaciones con discapacidad cognitiva. Asimismo, los hallazgos subrayan la necesidad de contar con programas estructurados y sistemáticos para el manejo conductual, que permitan fortalecer tanto el ambiente de aprendizaje como el desarrollo emocional de los estudiantes.

Estos aportes respaldan la pertinencia de diseñar propuestas de intervención como la que se plantea en el presente estudio, orientada a la disminución de conductas disruptivas y a la promoción de un clima escolar más positivo y adaptativo para adolescentes con síndrome de Down.

Como Segundo antecedente nacional, Madrigal González y Molina Salazar (2015) en la Universidad de Costa Rica, cuyo objetivo fue proponer un manual cognitivo-conductual-emocional de psicoeducación sexual integral dirigido a madres y padres de niños y niñas entre 0 y 12 años con síndrome de Down. Este estudio, aunque de enfoque cualitativo y exploratorio, aportó información valiosa sobre las percepciones, necesidades y vacíos informativos en la población meta, mediante entrevistas semiestructuradas a 14 profesionales de diversas disciplinas (como psicología clínica, sexualidad humana y educación especial), entrevistas a 9 padres y madres de familia, y un grupo de discusión (p.19). Entre los hallazgos, se destaca la necesidad de generar herramientas accesibles y culturalmente adaptadas que favorezcan el desarrollo integral de niños con síndrome de Down desde un abordaje psicoeducativo. Aunque la presente investigación tiene un enfoque cuantitativo, este antecedente resulta relevante al evidenciar la aplicabilidad del modelo cognitivo-conductual en el trabajo con esta población, y al ofrecer un punto de partida teórico y contextual que respalda la pertinencia de diseñar intervenciones estructuradas, como las que se buscan en el presente estudio para el manejo de conductas disruptivas. La integración de perspectivas cualitativas previas permite comprender el contexto y diseñar estrategias de medición más sensibles a las características específicas de esta población.

Otro ejemplo de antecedente nacional, Villalobos Méndez y Ramírez López (2022) en el Área de Salud de Alajuelita, San José, como parte de su tesis de licenciatura en la Universidad de

Costa Rica. Su objetivo fue diseñar una propuesta de estrategias psicoeducativas desde el modelo cognitivo conductual para promover la salud mental en personas adultas diagnosticadas con diabetes mellitus tipo 2. Bajo un enfoque cualitativo, de alcance descriptivo y diseño no experimental, las autoras trabajaron con una muestra de seis personas adultas a quienes se les aplicaron entrevistas semiestructuradas y se realizaron observaciones, complementadas con la validación de la propuesta por parte de profesionales en psicología (p.12). Entre los hallazgos más significativos se identificaron altos niveles de angustia emocional y una baja capacidad de afrontamiento, por lo que se propusieron estrategias centradas en la reestructuración cognitiva, el reconocimiento de distorsiones, el refuerzo positivo y la autorregulación emocional. Aunque esta investigación se enfoca en personas adultas con una condición médica específica, sus aportes metodológicos y conceptuales son valiosos para la presente propuesta, al evidenciar la aplicabilidad del enfoque cognitivo-conductual en intervenciones estructuradas y adaptadas a las características particulares de una población, lo cual resulta fundamental para el diseño de estrategias dirigidas al manejo de conductas disruptivas en adolescentes con síndrome de Down.

Como cuarto antecedente nacional, Benavides-Lara y Barboza-Argüello (2019, p.4) en el Centro de Registro de Enfermedades Congénitas (CREC) del Instituto Costarricense de Investigación y Enseñanza en Nutrición y Salud (INCIENSA), en Tres Ríos, Cartago. El objetivo del estudio fue analizar la tendencia en la prevalencia al nacimiento del síndrome de Down en Costa Rica, en relación con la edad materna, durante el periodo comprendido entre 1996 y 2016. Desde un enfoque cuantitativo y observacional, con alcance descriptivo, las autoras trabajaron con una base de datos nacional de 1.551.676 nacimientos vivos, de los cuales 1.589 fueron casos de síndrome de Down. Utilizaron análisis estadísticos, incluyendo regresión de Poisson y cálculos de razón de prevalencia, procesados con SPSS. Entre los principales hallazgos, se

identificó un aumento significativo en la prevalencia de síndrome de Down, pasando de 0,90 a 1,17 por cada 1.000 nacimientos en el segundo subperíodo analizado, especialmente en madres de 35 años o más, quienes presentaron un riesgo 8 veces mayor que las mujeres de 20 a 34 años. La fracción atribuible poblacional fue del 41,22 %, lo que indica un porcentaje importante de casos asociados a embarazos en edades maternas elevadas. Este estudio aporta un contexto epidemiológico clave para la presente investigación, al evidenciar el crecimiento en los nacimientos de personas con síndrome de Down en el país, lo cual justifica el diseño de estrategias de intervención que contemplen esta población en etapas posteriores de desarrollo, como la adolescencia. Además, refuerza la importancia de implementar programas de atención diferenciada y sostenida que aborden no solo el diagnóstico, sino también las necesidades conductuales y emocionales que pueden surgir en esta etapa del ciclo vital.

Finalizando con los antecedentes nacionales, tenemos que Gómez-Betancur y González-Rivera (2018) analizaron los factores de riesgo y protección familiares, escolares y personales relacionados con la conducta agresiva de adolescentes escolarizados. El estudio se llevó a cabo en cinco colegios académicos del Gran Área Metropolitana (GAM) costarricense, y tuvo como objetivo identificar combinaciones de variables predictoras de conductas agresivas a partir de los entornos familiar, escolar y personal. Desde un enfoque cuantitativo, con alcance descriptivo y explicativo, participaron 285 estudiantes adolescentes entre los 13 y 19 años, pertenecientes a instituciones públicas y privadas. Se utilizó un instrumento tipo Likert de 92 ítems, elaborado y validado para la investigación, que permitió valorar factores de riesgo y protección. El análisis de datos se realizó mediante estadística descriptiva y técnica multivariada de clasificación jerárquica. Los resultados indicaron que las conductas agresivas se relacionan significativamente con factores como la pobre comunicación familiar, la falta de supervisión, la percepción de

injusticia en el entorno escolar y la baja autoestima. A su vez, se encontró que las variables de protección más destacadas fueron la cohesión familiar, el apoyo del profesorado y la participación en actividades extracurriculares. La clasificación jerárquica permitió predecir con un 91,1 % de precisión qué estudiantes presentaban un perfil de riesgo alto frente a conductas agresivas.

Este estudio resulta particularmente relevante para la presente investigación, ya que, aunque no se enfoca en población con síndrome de Down, ofrece evidencia empírica sobre cómo los factores del entorno inmediato influyen en la manifestación de conductas disruptivas en adolescentes. Estos hallazgos respaldan la importancia de considerar los contextos familiares y escolar dentro de las estrategias cognitivo-conductuales para el manejo de conductas problemáticas en poblaciones con necesidades educativas especiales.

1.5 Proyecciones

1.5.1Alcances

Esta investigación busca aportar, de manera concreta, al manejo de conductas disruptivas en adolescentes con síndrome de Down dentro de un entorno escolar inclusivo. A través de la aplicación de una intervención basada en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC), se espera no solo reducir la frecuencia e intensidad de estas conductas, sino también generar un ambiente más positivo y propicio para el aprendizaje.

Uno de los principales alcances del estudio es ofrecer a los docentes del Liceo de Escazú herramientas prácticas y validadas que les permitan manejar situaciones complejas en el aula, favoreciendo así la convivencia y la inclusión real de sus estudiantes. Además, la intervención diseñada podría servir como modelo para futuras adaptaciones en otras instituciones educativas del país que trabajan con poblaciones similares.

Desde un punto de vista académico, el estudio busca también contribuir a la literatura sobre la aplicación de estrategias cognitivo-conductuales en el ámbito educativo con estudiantes con discapacidad intelectual, un campo en el que todavía hay mucho por explorar, sobre todo en contextos latinoamericanos y específicamente en Costa Rica.

Por otro lado, se espera que la propuesta tenga un impacto positivo en la experiencia educativa de los propios adolescentes, promoviendo en ellos conductas más adaptativas y una mayor participación en las actividades escolares y sociales, lo cual también puede repercutir en su autoestima y bienestar emocional.

1.5.2 Limitaciones

Como todo proceso de investigación, este estudio tiene ciertas limitaciones que deben ser reconocidas. En primer lugar, el número de participantes será relativamente pequeño, ya que se trabajará únicamente con el grupo de estudiantes con síndrome de Down del Liceo de Escazú. Esto significa que los resultados no podrán generalizarse de manera automática a todas las poblaciones con discapacidad intelectual o a todos los centros educativos.

Es importante señalar que la investigación se desarrollará entre los meses de mayo y diciembre de 2025. Durante este periodo no se ejecutará una intervención, sino que se elaborará una propuesta de modificación cognitivo-conductual orientada al manejo de conductas disruptivas en dicho grupo de estudiantes. En este sentido, aunque se espera que la propuesta sea pertinente y aplicable, no se evaluará su efectividad en la práctica, por lo que los efectos reales sobre el comportamiento de los estudiantes no formarán parte de los resultados de esta investigación. Otro aspecto importante es que cada estudiante con síndrome de Down tiene un perfil único de habilidades, desafíos y estilos de aprendizaje. Por lo tanto, aunque la intervención se diseñe con

base en principios generales de la Terapia Cognitivo Conductual, será necesario adaptarla de forma flexible a las necesidades individuales, lo cual podría generar cierta variabilidad en los resultados.

Por último, el éxito de la intervención dependerá en gran medida de la implicación y colaboración de los docentes y del equipo educativo. Factores como la carga laboral del profesorado, su disposición al cambio y la disponibilidad de recursos institucionales pueden influir en el grado de implementación y, por ende, en los resultados obtenidos.

Capítulo II: Marco Teórico

En este apartado se expone el marco teórico, que cumple una función fundamental al respaldar el concepto necesario para este estudio, permitiendo comprender las conductas disruptivas en adolescentes con síndrome de Down y las estrategias de intervención planteadas.

2.1 Reseña Histórica

A lo largo de la historia, el abordaje del síndrome de Down ha estado estrechamente ligado a los avances científicos y sociales de cada época. Desde un enfoque positivista, se ha buscado comprender esta condición a partir de observaciones objetivas, mediciones precisas y explicaciones basadas en evidencia empírica. Según López Morales et al. (2000), “fue en 1866 cuando John Langdon Down describió por primera vez las características clínicas de este síndrome, y en 1959, el médico Jérôme Lejeune identificó su origen genético en la trisomía del cromosoma 21, marcando un antes y un después en su estudio” (p. 194).

Durante décadas, las personas con síndrome de Down fueron educadas en contextos segregados o, en muchos casos, excluidas del sistema educativo. Sin embargo, con el paso del tiempo y el impulso de movimientos por los derechos humanos y la inclusión social, se comenzó a reconocer su derecho a una educación de calidad, adaptada a sus necesidades. Como señala

García Cabo (2017), “el desarrollo de estas personas puede potenciarse significativamente si se interviene de manera estructurada desde etapas tempranas” (p. 11).

En Costa Rica, aunque se han dado pasos importantes hacia una educación más inclusiva, aún persisten desafíos. Por ejemplo, estudios como el de Cordero Aguilar et al. (2022, p.13) revelan que durante la pandemia por COVID-19 muchos docentes enfrentaron serias dificultades para adaptar su enseñanza a estudiantes con discapacidad, lo cual evidenció la necesidad urgente de estrategias más eficaces y específicas para esta población.

Dentro de estas estrategias, la Terapia Cognitivo-Conductual ha ganado relevancia por su respaldo empírico en el manejo de conductas inadecuadas. Este enfoque permite observar, medir y modificar conductas a partir de técnicas como el refuerzo positivo, el modelado y el entrenamiento en habilidades sociales Kazdin, 2017, pp. 227-232). Desde una perspectiva positivista, su aplicación se ajusta perfectamente a los criterios de objetividad y comprobación que exige este paradigma, ya que se basa en datos medibles y comparables antes y después de una intervención (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, & Baptista, 2014, pp. 7-10).

A nivel internacional, también se ha puesto en evidencia la importancia del trabajo colaborativo entre docentes de educación especial y regular, como lo demuestra Simões Paulo (2022) en su investigación realizada en Portugal. La autora Desarrollo un estudio cuantitativo no experimental en el que se evidencio que la colaboración entre profesionales y una formación adecuada son elementos clave para implementar prácticas inclusivas efectivas (pp. 111- 118). Asimismo, sus resultados destacan que factores personales y profesionales, como la capacitación en educación especial y la percepción de auto eficiencia, especialmente cuando se trabaja con estudiantes con discapacidades cognitivas. (pp. 177-205)

En este contexto, la presente investigación busca aportar desde la práctica a esta evolución histórica. Al proponer un modelo de intervención cognitivo-conductual diseñado para adolescentes con síndrome de Down, se pretende no solo mejorar su comportamiento en el aula, sino también generar datos concretos que sirvan de base para futuras aplicaciones y validaciones en entornos educativos similares.

2.2 Definición de Conductas Disruptivas

Las conductas disruptivas, es “una conducta en la que existe una violación del derecho de los demás o de las normas y reglas sociales apropiadas a la edad”. (Castro, 2007, p. 397, et al Arnao 2019 p. 26). Esto demuestra que en las aulas de clase o cualquier ambiente de la sociedad existen personas que violentan las normas de convivencia al tratar de poner en ridículo al otro con apodos, haciéndole perder la paciencia o interrumpiendo su conversación o aportes, observándose dicha situación en todos los niveles sociales y en personas de diferentes edades.

Este tipo de conductas disruptivas pueden entenderse como manifestaciones de dificultades en el manejo emocional, la empatía o las habilidades sociales. Acciones como ridiculizar al otro o interrumpir constantemente pueden estar relacionadas con la necesidad de llamar la atención, baja tolerancia a la frustración o falta de habilidades para relacionarse de forma adecuada. Además, cuando estas conductas no se abordan a tiempo, pueden consolidarse como patrones de comportamiento que afectan negativamente la autoestima de las víctimas y el clima socioemocional del grupo. Por ello, es fundamental que los espacios educativos promuevan estrategias de intervención psicoeducativa que favorezcan la autorregulación, el desarrollo de la inteligencia emocional y la convivencia respetuosa.

2.3 Clasificación de Conductas

Según Arnao, (2019) de la Universidad Cesar Vallejo en Perú, existen diferentes conductas disruptivas que se ven representadas en los salones de clases. Esta clasificación describe y organiza las conductas disruptivas observadas en el aula en función de su naturaleza y efectos: aquellas que afectan directamente el ambiente de aprendizaje, interrumpiendo el curso normal de las clases; las que reflejan irresponsabilidad y negligencia, al evadir compromisos y normas dentro del aula; y las que dañan el tejido relacional del grupo, al generar conflictos o conductas que afectan la convivencia entre estudiantes y con los docentes (pp. 33-34). Esta clasificación es de importancia para la investigación, ya que permite estructurar la observación y el análisis de las conductas reportadas en adolescentes con síndrome de Down.

2.3.1 Conductas que interrumpen el estudio. Las conductas que se observan en las aulas son hablar y caminar por el aula sin permiso, molestar a los compañeros, hacer ruidos molestos en las clases, gritar sin motivo, no realizar las labores asignadas por el profesor, jugar, usar el celular, enfrentarse al docente e interrumpir las sesiones de aprendizaje para provocar la indisciplina o llamar la atención.

2.3.2 Conductas de falta de responsabilidad. Las conductas como coger cosas ajenas, no ingresar a las sesiones de aprendizaje continuas, no cuidar el mobiliario de las aulas y evadir las responsabilidades asignadas por el docente son aquellas acciones que faltan a las que los estudiantes deben cumplir al actuar diario en las aulas.

2.3.3 Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en la clase. Las relaciones interpersonales entre pares se forman en el actuar diario en las aulas de clase, pero se perturba por agresiones físicas que se pueden sufrir, hablar con groserías, insultar a compañeros o

maestros y lo que es peor aún realizar juegos o tocamientos indebidos a los varones o mujeres de su clase. (pp. 33-34)

2.4 Tipos De Conductas Disruptivas En El Ámbito Educativo

Las conductas disruptivas en contextos escolares pueden manifestarse de diversas formas y tienen implicaciones significativas tanto para el aprendizaje como para la convivencia. Estas conductas no solo interfieren con el desarrollo académico del grupo, sino que también reflejan factores emocionales, sociales y familiares subyacentes que requieren atención especializada. A continuación, se describen los principales tipos de conductas disruptivas identificados en la literatura científica.

Una de las formas más frecuentes es la agresividad, que puede expresarse de manera verbal o física. Esto incluye gritos, insultos, empujones o incluso golpes dirigidos hacia compañeros o figuras de autoridad. Según Díaz-Aguado (Díaz-Aguado, 2006, p.76), este tipo de comportamiento está vinculado con déficits en habilidades sociales y entornos familiares conflictivos.

Otro tipo común de conducta disruptiva es el desafío a la autoridad, caracterizado por la negativa constante a seguir instrucciones, respuestas retadoras o el incumplimiento deliberado de normas. Este comportamiento ha sido conceptualizado como "comportamiento desafiante ante la autoridad", definido como negarse a realizar tareas o actividades, exhibir conducta verbal y no verbal desafiante y utilizar lenguaje ofensivo o peyorativo (Barreto, 2016, p. 45). Desde una perspectiva cognitivo-conductual y funcional, este tipo de conducta puede interpretarse como una forma de expresar insatisfacción emocional o una necesidad de atención no cubierta, y su manejo se beneficia del diseño de intervenciones estructuradas que enseñen alternativas adaptativas basadas en refuerzo contingente.

La hiperactividad e impulsividad también constituyen conductas disruptivas importantes. Los estudiantes que se levantan continuamente interrumpen o actúan sin pensar suelen afectar la dinámica del aula. Según Barkley (2013p.70), estas manifestaciones pueden estar asociadas a trastornos como el TDAH, pero también pueden ser producto de contextos desorganizados o estresantes.

La inatención es otra forma de disrupción que se manifiesta cuando los estudiantes presentan dificultades para concentrarse, siguen con dificultad las instrucciones o se distraen con facilidad. Duchesne, Plamondon y Ratelle (2022, p. 1848) encontraron que los síntomas de inatención predicen una disminución en la satisfacción de necesidades psicológicas como la autonomía y la competencia, lo cual puede interpretarse como una falta de motivación o una respuesta emocional desfavorable al entorno educativo.

En algunos casos, las conductas disruptivas adoptan una forma más pasiva, como ocurre con la resistencia encubierta, donde el estudiante evita participar, finge no entender o se muestra indiferente ante las actividades escolares. Según Dağhan y Çam Aktaş (2025, p. 206), este tipo de conducta se denomina resistencia pasiva y se caracteriza por cumplimiento renuente y desinterés durante la lección, lo que puede interpretarse como una forma indirecta de oposición o una expresión de frustración.

El panorama descrito evidencia que las conductas disruptivas en el aula no son fenómenos aislados, sino expresiones complejas de interacciones entre factores personales, emocionales, sociales y contextuales. En el caso específico de estudiantes con síndrome de Down, estas manifestaciones pueden adquirir matices particulares debido a sus características cognitivas, de comunicación y de regulación emocional. Desde una perspectiva cognitivo-conductual, resulta fundamental comprender que cada una de estas conductas —ya sea agresividad, desafío a la

autoridad, hiperactividad, inatención o resistencia pasiva— cumple una función específica para el estudiante, generalmente relacionada con la obtención de un reforzador (atención, escape, estimulación sensorial) o la evitación de una situación aversiva. Esto refuerza la necesidad de diseñar intervenciones estructuradas, basadas en la observación y el análisis funcional de la conducta, que permitan comprender y categorizar estas conductas no solo permite un diagnóstico más preciso, sino que también facilita la selección de estrategias de intervención efectivas y adaptadas a las necesidades del grupo.

2.5 Definición de Síndrome de Down

Este síndrome, de acuerdo con (OMS,2011; como es citado en Madrigal et al, 2015, p.32), se presenta por la aparición de un cromosoma más durante la formación de las células reproductoras o bien, durante el desarrollo embrionario. En el síndrome de Down, una célula normal posee 23 pares de cromosomas, pero el par 21 (trisomía 21) recibe uno de más, provocando 47 cromosomas en lugar de 46. Por lo tanto, una persona al tener en su material genético un cromosoma más, se altera su desarrollo.

Según (OMS,2011; como se cita en Madrigal et al, 2015, p.32), el síndrome de Down representa uno de los defectos congénitos genéticos más comunes y afecta a aproximadamente uno de cada 800 a 1.000 bebés. Es este caso, dicho síndrome combina una serie de defectos congénitos, entre los cuales se encuentran el retraso mental, facciones características, en ocasiones defectos cardíacos, mayor cantidad de infecciones, deficiencias a nivel visual y auditivas, entre otras. No obstante, la gravedad de los problemas asociados varía de una persona a otra. Este tipo de descripción médica del síndrome de Down es fundamental para comprender su origen genético y algunas de sus características físicas o de salud. Sin embargo, es importante complementar esta información con una visión más integral e inclusiva, que reconozca las capacidades, derechos y

potencialidades de las personas con síndrome de Down más allá de sus características clínicas. Hoy en día, se promueve un enfoque centrado en la persona, que valora su desarrollo emocional, social y educativo, y que busca eliminar estigmas o visiones reduccionistas que solo se enfocan en el déficit. Además, he de destacar la variabilidad en cada caso nos recuerda que cada persona con síndrome de Down es única y tiene distintas formas de aprender, expresarse y vivir su sexualidad, relaciones y autonomía.

2.6 Diagnóstico y prevalencia del Síndrome de Down

El síndrome de Down es una condición genética causada por la presencia total o parcial de una tercera copia del cromosoma 21 (trisomía 21). Se trata de la alteración cromosómica más frecuente en humanos y una de las principales causas de discapacidad intelectual a nivel mundial Díaz-Cuéllar (2016, p 290). El cual además tiene un patrón de características físicas observables.

2.6.1 Diagnóstico

El diagnóstico del síndrome de Down puede realizarse de forma prenatal o postnatal. Durante el embarazo, se utilizan pruebas de cribado como la ecografía, los análisis de sangre materna y, más recientemente, estudios genéticos no invasivos que detectan fragmentos del ADN fetal en la sangre de la madre. Según Moreno (2020), “si se detecta un alto riesgo, se confirma mediante procedimientos invasivos como la amniocentesis o la biopsia corial, que permiten analizar directamente los cromosomas fetales” (pp. 2-3). Por otra parte, el diagnóstico definitivo se establece a través del estudio cromosómico. En este sentido, Artigas López (2006) señala que “el diagnóstico definitivo se establece a través del estudio cromosómico, ya sea por análisis de vellosidades coriónicas o líquido amniótico en el periodo prenatal, o mediante cariotipo en el periodo postnatal” (p. 38). Es clave acompañar todo el proceso con consejería genética y comunicación clara para apoyar la toma de decisiones informada de la familia.

2.6.2Prevalencia

La prevalencia global del síndrome de Down en nacidos vivos es de aproximadamente 1 en cada 700, aunque puede variar de acuerdo con características poblacionales, la edad materna y el acceso a diagnóstico prenatal (Benavides-Lara & Barboza-Argüello, 2019, p. 178). En Costa Rica, "para 1996-2016, la prevalencia de síndrome de Down en nacidos vivos fue de 1,02 × 1000 (IC95 %: 0,97-1,07)" (Benavides-Lara & Barboza-Argüello, 2019, p. 178). Este dato resulta fundamental para la presente investigación, ya que contextualiza la magnitud de esta condición en el país y refuerza la necesidad de diseñar estrategias de intervención que trasciendan lo médico y genético, para atender también los desafíos emocionales y conductuales de los adolescentes con síndrome de Down. En el caso del Liceo de Escazú, la aplicación de técnicas cognitivo-conductuales se plantea como una herramienta clave para promover la adaptación escolar, disminuir conductas disruptivas y favorecer la inclusión educativa de esta población. En Costa Rica, "se observa un aumento progresivo en los nacimientos de niños con síndrome de Down, relacionado con una mayor edad materna al momento del embarazo y mejores prácticas de detección" (Ministerio de Salud, 2019).

El reconocimiento temprano del síndrome de Down y la intervención oportuna son factores clave para promover el desarrollo integral de la persona, facilitar su inclusión educativa y social, y prevenir complicaciones médicas asociadas.

2.7 Características físicas, cognitivas y emocionales del síndrome de Down

El síndrome de Down no solo implica una alteración genética, sino también una serie de características particulares que se manifiestan a nivel físico, cognitivo y emocional. Reconocer estos rasgos es fundamental para diseñar estrategias educativas y terapéuticas acordes con las necesidades individuales de cada persona.

2.7.1 Características físicas y cognitivas

Desde el nacimiento, las personas con síndrome de Down presentan un conjunto de rasgos físicos comunes, aunque no todos se manifiestan en todos los casos. Entre las características más frecuentes se encuentran la hipotonía muscular, el pliegue palmar único, el puente nasal aplanado, la lengua protrúyete y los ojos almendrados con pliegue epicántico (Flórez, 2016, p.37).

En cuanto al desarrollo cognitivo, el síndrome de Down se asocia con una discapacidad intelectual de leve a moderada, con particular afectación en áreas como la memoria de trabajo, el lenguaje expresivo y el razonamiento abstracto. No obstante, las habilidades visoespaciales y la memoria visual suelen estar más conservadas (Chapman & Hesketh, 2000, p.89). El ritmo de aprendizaje tiende a ser más lento, lo que requiere apoyos continuos y adaptaciones curriculares individualizadas.

2.7.2 Habilidades adaptativas

Las habilidades adaptativas son fundamentales para la autonomía personal y la integración social. En el caso del síndrome de Down, estas habilidades —que incluyen la comunicación funcional, el autocuidado, la vida en el hogar, las habilidades sociales y el uso de la comunidad— se desarrollan con variaciones significativas entre individuos.

Según Schalock et al. (2010), “las personas con síndrome de Down pueden lograr niveles altos de independencia si reciben apoyos estructurados y consistentes desde edades tempranas” (p. 97). El entrenamiento en habilidades de la vida diaria, el desarrollo de rutinas y la participación en contextos naturales como la familia, la escuela y la comunidad son elementos clave para potenciar su funcionalidad adaptativa. Este planteamiento respalda la importancia de incorporar estrategias cognitivo-conductuales en el ámbito escolar, ya que permiten estructurar

apoyos consistentes que favorecen la autonomía, disminuyen la dependencia excesiva y promueven la inclusión de los adolescentes con síndrome de Down en espacios educativos como el Liceo de Escazú.

2.7.3 Regulación emocional

En el ámbito emocional, muchas personas con síndrome de Down muestran una afectividad positiva, sociabilidad y disposición al contacto interpersonal. Sin embargo, también pueden presentar dificultades en la autorregulación emocional, especialmente cuando enfrentan cambios, frustraciones o ambientes sobre estimulantes (Dykens et al., 2000, p. 25).Estas dificultades pueden manifestarse en conductas como el llanto, la evitación o respuestas impulsivas. Por ello, el desarrollo de la inteligencia emocional, el manejo de la frustración y la enseñanza de estrategias de regulación —como el uso del lenguaje emocional, la anticipación de rutinas o los apoyos visuales— son fundamentales en los programas de intervención.

2.8 Definición de necesidades educativas especiales

Según el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 2005), “el término necesidades educativas especiales hace referencia a aquellas dificultades que presentan algunos estudiantes para acceder al currículo escolar de forma ordinaria, y que requieren apoyos adicionales, adaptaciones o recursos especializados para lograr aprendizajes significativos” (p.16).Estas necesidades pueden ser de carácter permanente como en el caso de discapacidades cognitivas, sensoriales o motoras, o transitorias, cuando se derivan de factores emocionales, sociales o contextuales. En todos los casos, el objetivo principal es garantizar que cada estudiante reciba una respuesta educativa individualizada, respetuosa de su ritmo y estilo de aprendizaje.

En el contexto del síndrome de Down, las necesidades educativas especiales se relacionan con áreas como el desarrollo del lenguaje, la autorregulación, la socialización, la autonomía y el acceso a contenidos académicos adaptados.

2.8.1 Rol del docente

La atención a las necesidades educativas especiales requiere una acción colaborativa entre distintos actores educativos, en la que el docente desempeña un papel fundamental. El docente de aula no solo facilita los contenidos académicos, sino que también observa, identifica y adapta las estrategias pedagógicas para responder a las características individuales de sus estudiantes. Según Arnaiz (2003, p. 45), el docente debe desarrollar competencias en planificación diferenciada, uso de apoyos visuales, gestión emocional del grupo y fomento de la participación.

Sin embargo, el abordaje de las necesidades educativas especiales no puede recaer únicamente sobre el profesorado. Es indispensable la participación de un equipo interdisciplinario, conformado por profesionales como psicólogos, trabajadores sociales, terapeutas del lenguaje, fisioterapeutas y orientadores educativos, quienes aportan una mirada integral sobre el desarrollo del niño o niña.

Este equipo colabora en la elaboración de planes de apoyo individualizados, en la evaluación de capacidades y dificultades, y en la orientación a las familias. Como lo señala Echeita (2008, p. 13), el trabajo conjunto entre docentes y especialistas permite una intervención más eficaz, contextualizada y respetuosa de la dignidad del estudiante.

2.9 Técnicas de Terapias Cognitivo Conductual

Según González et al. (2018), “en el *Manual de técnicas de intervención cognitivo-conductuales* se describe que estas intervenciones combinan procedimientos derivados de la

terapia conductual y de la cognitiva, para modificar patrones de pensamiento, emociones y comportamientos que interfieren en el funcionamiento adaptativo de la persona. Entre las principales técnicas se incluyen la reestructuración cognitiva (para identificar y reemplazar pensamientos disfuncionales por otros más adaptativos), la solución de problemas (para fomentar el afrontamiento activo ante situaciones difíciles), el entrenamiento en habilidades sociales (para mejorar la interacción y comunicación con los demás), la exposición gradual (para reducir respuestas de ansiedad o evitación) y el modelado (para promover la adquisición de conductas positivas a través de la observación)" (p. 15) .Estas estrategias resultan especialmente útiles en contextos educativos donde se presentan conductas disruptivas, ya que permiten trabajar simultáneamente en los factores cognitivos y conductuales que las sostienen. En el caso de estudiantes con Síndrome de Down, su aplicación puede adaptarse mediante apoyos visuales, instrucciones claras y refuerzos contingentes, lo que facilita la internalización de comportamientos más adaptativos y la reducción de conductas que interfieren con el aprendizaje y la convivencia escolar. A continuación, se mencionarán las técnicas más populares utilizadas en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC):

2.9.1 Restructuración cognitiva

La reestructuración cognitiva implica identificar y cuestionar pensamientos automáticos negativos para sustituirlos por interpretaciones más realistas y adaptativas (Moreno, 2019, p. 3). Al igual que también Esta técnica consiste en identificar y modificar distorsiones cognitivas que influyen en la interpretación de la realidad. Entre estas distorsiones se encuentran el pensamiento dicotómico, la tendencia a sacar conclusiones precipitadas y la catastrofización (Sección de Popular CBT techniques, párr. 8). Por otra parte, Álvez (2024, sección de El diálogo socrático en las terapias cognitivas, párr. 1) añade que el diálogo socrático es una herramienta propia de la

terapia cognitiva que busca guiar a las personas en la exploración objetiva de sus ideas y creencias. Para ello, el terapeuta plantea preguntas estratégicas que permiten al consultante reconocer pensamientos automáticos poco funcionales, cuestionar su veracidad y reemplazarlos por interpretaciones más útiles y adaptativas.

En el marco de una intervención cognitivo-conductual dirigida a estudiantes con Síndrome de Down que presentan conductas disruptivas, esta técnica puede aplicarse para que el alumnado aprenda a reinterpretar situaciones que perciben como amenazantes o frustrantes. Por ejemplo, si un estudiante reacciona con desafío a la autoridad porque interpreta una indicación como un ataque personal, la reestructuración cognitiva le permitiría considerar alternativas, como entender que la instrucción busca guiar su aprendizaje. Este proceso fomenta el autocontrol, reduce las respuestas impulsivas y contribuye a mejorar la convivencia escolar, factores clave para el éxito de tu propuesta de intervención.

2.9.2 Entrenamiento en habilidades sociales

Según Ruiz y Villalobos (2012), “el entrenamiento en habilidades sociales es un tratamiento cognitivo-conductual en el que se aplican un conjunto de técnicas cuyo objetivo es mejorar la calidad de las relaciones interpersonales, de comunicación y relacionales que se enseñan, practican e integran en el repertorio del individuo” (pp. 292-297). En adolescentes con síndrome de Down, las conductas disruptivas frecuentemente están asociadas a dificultades en la expresión emocional, la resolución de conflictos y la adaptación a normas sociales (Flórez, 2006, pp. 123-138). Por ello, la inclusión del entrenamiento en habilidades sociales dentro de una propuesta de intervención resulta clave para reducir conductas inapropiadas y promover respuestas adaptativas en situaciones sociales. En el Liceo de Escazú se busca que las técnicas cognitivo-conductuales disminuyan la frecuencia de conductas disruptivas y potencien la

capacidad de los adolescentes para interacciones escolares, favoreciendo la inclusión y el fortalecimiento de sus vínculos con compañeros y docentes.

2.9.3 Economía de fichas

Este procedimiento combina el reforzamiento positivo con el manejo de contingencias. Consiste en otorgar fichas, puntos u otros reforzadores simbólicos cada vez que el individuo presenta una conducta adecuada. Posteriormente, estos pueden canjearse por recompensas significativas para él. Esta técnica ha mostrado gran eficacia en contextos escolares al fomentar el autocontrol y la autorregulación en estudiantes con dificultades conductuales (Trianes Torres et al., 2009, p. 47). La economía de fichas se integra perfectamente en una propuesta cognitivo-conductual, ya que ofrece una herramienta concreta para trabajar en la modificación de conductas, aprovechando los principios de reforzamiento positivo. En el caso específico de los estudiantes con síndrome de Down, este enfoque es adecuado por su enfoque visual, estructurado y accesible, lo que les permite comprender más fácilmente las consecuencias de sus acciones y tomar decisiones de manera más autónoma.

2.9.4 Modelado y moldeamiento

Según Ruiz, Díaz y Villalobos (2012), “el moldeamiento se utiliza habitualmente para el aprendizaje de competencias y habilidades motoras, deportivas, verbales o intelectuales. En el caso de los niños, su utilización es constante para aprender a hablar, caminar, comer solos o vestirse. En adultos también se aprenden muchas conductas. Además de estas aplicaciones de la vida diaria, existen numerosos estudios controlados que muestran la eficacia del moldeamiento en el desarrollo de distintos tipos de conductas o actividades, utilizada como único procedimiento de intervención o como parte de un paquete de tratamiento” (pp. 163-164). El moldeamiento permite adaptar las intervenciones al nivel actual de competencia del estudiante

con síndrome de Down, promoviendo avances progresivos hacia la conducta deseada. En el manejo de conductas disruptivas, esta técnica puede utilizarse no solo para eliminar conductas inadecuadas, sino también para reforzar de manera gradual comportamientos alternativos y funcionales, como esperar turnos, respetar normas o utilizar estrategias de comunicación asertiva. Además, "el modelado, entendido como la adquisición de nuevas conductas a través de la observación e imitación de la conducta de un modelo" (Labrador, 2014, p. 223), se relaciona directamente con la investigación, ya que los adolescentes con síndrome de Down presentan un estilo de aprendizaje muy vinculado a lo visual, a la repetición y a la imitación de figuras significativas como docentes, orientadores o compañeros. En el contexto de las conductas disruptivas, aplicar el modelado permite no solo mostrar explícitamente la conducta esperada (por ejemplo, pedir la palabra antes de hablar, respetar turnos o utilizar un tono de voz adecuado), sino también reforzar la idea de que estas conductas tienen condiciones y reglas de aplicación.

2.9.5 Psicoeducación

Godoy, Eberhard, Abarca, Acuña y Muñoz (2020) definen la psicoeducación como "una aproximación con fines educativos y terapéuticos, en la cual se proporciona al usuario y a la comunidad en general, información específica sobre una temática en salud mental basada en evidencia científica actual y relevante para el abordaje de la problemática tratada" (como se citó en Aizcorbe y Gallo, 2023, p. 87). Lo cual nos indica que no solo se brindaría información con respecto a una patología, sino que también busca involucrar personas estableciendo pautas de manejo en procesos cognitivos, afectivos, biológicos y sociales.

La psicoeducación resulta una herramienta clave para acompañar el proceso de modificación cognitivo conductual dirigido a estudiantes con síndrome de Down que presentan

conductas disruptivas**.** Su implementación no solo brinda información clara sobre las conductas esperadas y sus consecuencias, sino que también permite que los docentes, orientadores y demás agentes educativos comprendan el trasfondo emocional y conductual de los estudiantes, promoviendo respuestas empáticas y coherentes frente a sus necesidades. Así, la psicoeducación favorece un entorno escolar más estructurado, comprensivo y colaborativo, donde los factores de protección aumentan, y se reducen los malentendidos o reacciones punitivas ante las conductas disruptivas.

2.9.6 Manejo de contingencias

El manejo de contingencias implica modificar sistemáticamente las consecuencias de una conducta, para favorecer las adaptativas y reducir las conductas problemáticas. Es una técnica versátil que puede aplicarse en distintos momentos del contexto escolar, como durante las rutinas, transiciones o situaciones sociales específicas (Trianes Torres et al., 2009, p. 55). Esta técnica resulta relevante para la investigación ya que adolescentes con síndrome de Down, ya que muchos de ellos responden de manera muy clara y positiva a las consecuencias inmediatas y concretas de sus conductas. En este sentido, estructurar reforzadores accesibles y consistentes facilita la adquisición de conductas adaptativas y brinda al estudiante mayor seguridad y predictibilidad dentro del aula, aspectos fundamentales para favorecer su participación e inclusión escolar.

2.10 Liceo de Escazú

El Liceo de Escazú es una institución pública de secundaria ubicada en el cantón de Escazú, en la provincia de San José, Costa Rica, fue fundado en 1963, la cual cuenta con una población estudiantil de aproximadamente dos mil estudiantes y 150 de ellos son parte del ciclo diversificado. (Paniagua, comunicación personal, 14 de agosto de 2025).

Este centro forma parte del sistema educativo nacional y atiende a estudiantes en distintos niveles del ciclo diversificado. Dentro de su población estudiantil, se encuentran adolescentes con diagnóstico de síndrome de Down, quienes asisten a clases regulares con apoyo del personal docente y de orientación.

- **Su Visión:** Convertirnos en una institución educativa que brinda servicios con altos estándares de calidad; contribuyendo en una formación integral, promoviendo los valores de equidad, igualdad, solidaridad, respeto y reforzando habilidades y que permitan una mejor calidad de vida, así como el desarrollo de seres humanos capaces de enfrentar con éxito los retos del futuro (Liceo de Escazú).
- **Su Misión:** Formar personas integras, humanistas, exitosas y capases de transformar la sociedad por medio de un proceso de enseñanza – aprendizaje integral, inclusivo y de calidad, que desarrollo habilidades y destrezas, dirigido a la comunidad educativa de Escazú, en el marco de un proceso de mejoramiento continuo.

Esta realidad educativa plantea desafíos importantes en términos de inclusión, manejo conductual y adaptación pedagógica, lo que justifica la pertinencia de diseñar propuestas que respondan a sus necesidades específicas. No se incluye el organigrama institucional, ya que no cuenta con una definición formal de este elemento.

Figura 1

Escudo del Liceo de Escazú



Nota: El escudo institucional se encuentra publicado en la página oficial del Liceo de Escazú, 2025.

Capítulo III: Marco Metodológico

En línea con lo expuesto por Ayala (2020), el marco metodológico es esencial de cualquier investigación, ya que define el enfoque, los métodos y las técnicas usadas para la recolección y análisis de datos. Su propósito es garantizar la rigurosidad y validez del estudio, proporcionando una estructura clara que permita obtener resultados confiables (párr. 1-4).

3. 1 Enfoque de la Investigación

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), los diseños no experimentales transeccionales “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como ‘tomar una fotografía’ de algo que sucede” (p. 154).

Esta investigación se enmarca en el paradigma positivista, orientado a la objetividad, la medición y el análisis empírico de los fenómenos observables. Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque cuantitativo, que posibilita describir de manera sistemática las conductas disruptivas

en adolescentes con síndrome de Down, utilizando cuestionarios y observaciones aplicadas por los docentes como fuentes de información. De este modo, el paradigma positivista no solo guía el enfoque metodológico, sino que garantiza la rigurosidad científica necesaria para analizar la efectividad de estrategias como el reforzamiento positivo, el modelado o el entrenamiento en habilidades sociales en el manejo de dichas conductas.

La elección de un diseño no experimental, transeccional-descriptivo responde al propósito de este estudio: describir las conductas disruptivas y comprender cómo se manifiestan en el contexto escolar del Liceo de Escazú, sin manipular variables, sino observándolas tal como ocurren en un momento específico. Esto asegura la congruencia metodológica entre el paradigma positivista, el enfoque cuantitativo y el alcance descriptivo planteado, garantizando resultados objetivos y confiables.

3.3 Fuentes de Información

Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014), “las fuentes de información son todas aquellas personas, objetos, documentos y fenómenos de los cuales se puede obtener información para la investigación. Éstas permiten al investigador acercarse al fenómeno de estudio y constituyen la base para la recolección de datos” (p. 177).

3.3.1 Fuentes primarias

Según Niño Rojas (2011), “las fuentes primarias constituyen la base directa de cualquier investigación, ya que proporcionan datos originales de primera mano. Se trata de información inédita que no ha sido procesada ni interpretada por otros, obtenida a través de técnicas como encuestas, entrevistas, observación, experimentos o el análisis de documentos oficiales. Estas fuentes permiten al investigador acercarse al fenómeno de manera inmediata y objetiva,

brindando la materia prima sobre la cual se construye el análisis científico" (p. 85).. Los cuestionarios aplicados a los docentes del Liceo de Escazú, que proporcionaran información de primera mano sobre las conductas disruptivas de los estudiantes con Síndrome de Down, representan esta investigación, fuentes primarias.

3.3.2 Fuentes Secundarias

Según Niño Rojas (2011), "las fuentes secundarias reúnen, interpretan y organizan la información proveniente de las fuentes primarias. Comprenden materiales como libros especializados, artículos de investigación, revisiones documentales y publicaciones académicas que ya han procesado los datos originales. Estas fuentes ofrecen al investigador un marco conceptual y teórico, además de antecedentes que permiten contextualizar y contrastar los hallazgos de la investigación con estudios previos" (p. 85). Para el desarrollo de esta investigación, se recurre a las siguientes fuentes secundarias:

- Tesis previas relacionadas con estudiantes con síndrome de Down
- Libros especializados en modificación de conducta y psicología educativa
- Manuales de técnicas cognitivo-conductuales
- Documentos institucionales emitidos por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica en materia de educación inclusiva

3.2.3 Fuentes Terciarias

Según Niño Rojas (2011), "las fuentes terciarias incluyen compilaciones, catálogos, índices y bibliografías que permiten ubicar y acceder tanto a fuentes primarias como secundarias. Si bien no aportan información original ni interpretada, cumplen una función de apoyo fundamental, ya que orientan al investigador en la localización y selección de materiales

pertinentes para su estudio. Estas fuentes se constituyen como guías y herramientas de referencia en el proceso de indagación" (p. 85). Cabe señalar que, en este estudio, no se hará uso de fuentes terciarias, ya que estas no ofrecen información relevante en cuanto a los objetivos planteados.

3.2 Método de la Investigación

El método de investigación guía el desarrollo del estudio, define cómo se recopilarán los datos y establece el nivel de profundidad alcanzado. La elección adecuada de métodos, materiales y técnicas resulta crucial, ya que impacta directamente en el logro de los objetivos, en los resultados obtenidos y en las conclusiones derivadas del estudio (Romero, 2020, párr. 1-2).

Según Jhangiani et al. (2019), la investigación no experimental se caracteriza por no manipular variables independientes; en lugar de ello, se limita a medir las variables tal como ocurren de manera natural, ya sea en el laboratorio o en el mundo real (p.143). Esta metodología es pertinente para el presente trabajo, pues permite observar y analizar el fenómeno de estudio en su contexto natural, sin alterarlo, garantizando así la obtención de datos reales y relevantes.

Por otra parte, Mejía Jervis (2020) señala que la investigación es de alcance descriptivo, el cual se enfoca en ofrecer datos sobre qué ocurre, cómo sucede, cuándo y en qué contexto, sin buscar explicar las causas del fenómeno. Su objetivo principal es describir el fenómeno de interés, empleando técnicas como encuestas u observación para recolectar información directamente del entorno (párr. 1-2). En este estudio, la elección de un diseño descriptivo resulta adecuada, ya que mediante la aplicación de encuestas se obtendrán datos específicos del contexto laboral de los empleados, facilitando una comprensión detallada de la situación que se pretende analizar.

3.4 Población

La población de un estudio corresponde al grupo amplio de personas sobre el cual el investigador desea obtener conclusiones. Esta puede abarcar desde adolescentes, personas con características específicas, hasta toda la población humana, según el enfoque de la investigación. Aunque normalmente se analiza solo una parte de este grupo (la muestra), es fundamental que sea representativa para que los resultados puedan aplicarse al total de la población (Jhangiani et al., 2019, p. 46). En este estudio, se tomará un 45% para 10 docentes que dan clases a estudiantes que presentan la condición de Síndrome de Down de 12 a 16 años que asisten al Liceo de Escazú.

3.4.1 Muestra

En el muestreo no probabilístico por conveniencia, el investigador selecciona los elementos de la muestra a los cuales tiene fácil acceso, sin que todos los individuos de la población tengan la misma probabilidad de ser escogidos. Este tipo de muestreo es común en investigaciones descriptivas y exploratorias debido a su rapidez y bajo costo, aunque sus resultados no pueden generalizarse a toda la población (Arias, 2012, p. 83). En cuanto al tamaño de la muestra, Asenahabi y Ikoha (2023, p. 9) exponen que un investigador puede usar un porcentaje de la población accesible para determinar el tamaño de la muestra con mayor facilidad. Singh (2006, como se citó en Asenahabi y Ikoha, 2023, p. 9) sugiere seleccionar entre el 10 % y el 20 % de la población accesible. Por su parte, Mugenda y Mugenda (2013, como se citó en Asenahabi y Ikoha, 2023, p. 9) indican que, si la población accesible es menor a 10,000 personas, se puede seleccionar entre el 10% y el 30% como muestra representativa. Además, Kothari (2004, como se citó en Asenahabi y Ikoha, 2023, p. 9) afirma que una muestra representativa debe incluir al menos el 10% de la población. En esta investigación, la muestra

está integrada por 10 docentes del Liceo de Escazú que atienden a los estudiantes con Síndrome de Down de 12 a 16 años.

3.4.2 Criterios de inclusión

Los criterios de inclusión son lineamientos explícitos y justificados que orientan qué estudios o participantes serán considerados en una investigación, asegurando que se alineen con los objetivos planteados (Aromataris et al., 2024, sección de 4.2.4 Inclusión criterio, párr. 1).

Para este trabajo, se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Ser docente activo del Liceo de Escazú durante mayo y diciembre del 2025.
- Ser docente de estudiantes que presenten la condición de Síndrome de Down.
- Tener una antigüedad mínima de 1 año en el Liceo de Escazú.
- Manifestar interés en participar y firmar el consentimiento informado.

3.4.3 Criterios de exclusión

Los criterios de exclusión establecen de forma explícita qué participantes no formarán parte de la investigación, para evitar ambigüedades y fortalecer la claridad del proceso de selección (Aromataris et al., 2024, sección de 4.2.4 Inclusión criterio, párr. 1). Se excluirán del estudio aquellos empleados que:

- No ser docente activo del Liceo de Escazú durante mayo y diciembre del 2025.
- No ser docente de estudiantes que presenten la condición de Síndrome de Down.
- No tener una antigüedad mínima de 1 año en el Liceo de Escazú.
- No querer ni tener interés en participar del estudio.

3.5 Variables

Las variables son propiedades que pueden fluctuar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse. En una investigación, representan conceptos susceptibles de recibir distintos valores, los cuales permiten analizar, describir y explicar fenómenos. Dentro de ellas, la variable dependiente constituye el efecto que se mide, pues refleja las consecuencias o cambios asociados a la manipulación o presencia de otras variables (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014, p. 91). Dado que el presente estudio es de diseño no experimental, no se manipulan variables, sino que se observan y analizan tal como ocurren en su entorno natural. En este estudio, se definen dos variables principales de interés:

Tabla 1

Variable 1: Conductas disruptivas

Definición conceptual	**Definición operacional (Dimensiones)**	**Definición instrumental (Cuestionario)**
Las conductas disruptivas son aquellas que interfieren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, generan dificultades en la dinámica de aula y obstaculizan el logro de objetivos pedagógicos (Labrador, 2014, p. 115)	• Conductas que se presentan durante la lección que interrumpen el proceso de enseñanza. • Frecuencia de interrupciones en las clases.	Preguntas 3 y 7 Preguntas 1 y 9

	• Manifestación de conductas agresivas docentes.	Preguntas 5 y 11

Tabla 2

Variable 2: Técnicas cognitivas-conductuales

Definición conceptual	**Definición operacional (Técnicas)**	**Definición instrumental (Cuestionario)**
Las Técnicas cognitivo-conductual se fundamentan en la interacción entre pensamientos, emociones y conductas, y busca modificar patrones desadaptativos mediante técnicas estructuradas de intervención" (Beck, 2011, p. 7)	• Psicoeducación • Reestructuración cognitiva • Economía de fichas • Entrenamiento en habilidades sociales • Modelado	Preguntas 2 y 12 Preguntas 10 y 16 Preguntas 8 y 14 Preguntas 6 y 15 Preguntas 4 y 13

3.5 Instrumentos

Las técnicas constituyen el conjunto de procedimientos que el investigador utiliza para recolectar información de manera sistemática y ordenada, asegurando que los datos respondan a los objetivos planteados. Los instrumentos, en cambio, son los medios materiales, físicos o

digitales que permiten aplicar esas técnicas y registrar la información obtenida. En este sentido, la técnica alude al ‘cómo’ se realiza la recolección, mientras que el instrumento se refiere al ‘con qué’ se efectúa dicha tarea. Ambas categorías son inseparables, ya que la validez y confiabilidad de los resultados dependen tanto de la rigurosidad metodológica de la técnica como de la precisión del instrumento utilizado” (Arias, 2012, p. 67). Para la recolección de datos en el presente estudio, se empleará la técnica de encuesta, definida como “una herramienta que se lleva a cabo mediante un instrumento llamado cuestionario está direccionado solamente a personas y proporciona información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones” (Hadi et al., 2023, p. 57). Como instrumento, se utilizará un cuestionario, conceptualizado por los mismos autores como “un conjunto de preguntas estandarizadas que se administran a un grupo de personas. Pueden ser administrados en persona, por teléfono o por internet” (p. 56).

El cuestionario diseñado para esta investigación consta de 16 ítems de preguntas cerradas, elaboradas para abordar las dimensiones establecidas en las dos variables dependientes del estudio.

La validez de un instrumento de medición se refiere al grado en que éste realmente mide la variable que pretende medir. Un cuestionario es válido porque las preguntas que lo integran representan el constructo estudiado (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado, y Baptista, 2014, p. 200). Además, Balderas Sánchez et al. (2022) implica que “el experto al emitir su juicio podrá sugerir la mejora del cuestionario, qué criterios debe considerar para que cumplan con el objetivo del estudio, además sugerirá cambio o eliminación de ítems, así como la validez y la pertinencia de las preguntas y tiempos de respuesta” (p. 11).

Para el presente proceso de validación se cuenta con la participación de la tutora MPs. Nancy Román González, cuenta con 20 años de trayectoria profesional en las áreas de educación,

psicología clínica y psicología laboral. Además, posee 15 años de experiencia en docencia universitaria y 5 años en la dirección de Trabajos de Graduación (TFG). Su formación académica incluye una Licenciatura en Psicología, un Bachillerato en Administración de Recueros Humanos, un Bachillerato en Trabajo Social y una Maestría Profesional en Psicología Laboral

Por otro lado, Noelia Padilla Rojas, Licenciada en Psicología de la Universidad Nacional (código profesional 10034 CPPCR). Con 10 años de trayectoria profesional en el campo clínico y 3 años en docencia universitaria para la carrera de psicología en la Universidad Florencio del Castillo. Su trayectoria académica y profesional garantiza que el cuestionario no solo cumpla con criterios de claridad, pertinencia y relevancia, sino también que mida adecuadamente las variables relacionadas con las conductas disruptivas.

Por último, se cuenta con la participación del Dr. Michell Yhonnathe González Duno, psicólogo cognitivo-conductual de la Universidad Central (código profesional 13768 CPPCR) , especializado en modificación de la conducta. Cuenta con 25 años de trayectoria en Recursos Humanos en el ámbito privado y 15 años de docencia universitaria. Actualmente, amplía su formación en Psicología enfatizando en Administración de Recursos Humanos.

En este sentido, su trayectoria académica y profesional garantiza que el cuestionario no solo cumpla con criterios de claridad, pertinencia y relevancia, sino también que mida adecuadamente las variables relacionadas con las conductas disruptivas. Sin dejar de lado que contar con la revisión de una especialista que combina experiencia académica, metodológica y de gestión educativa asegura que el cuestionario no solo sea confiable y válido, sino también contextualizado a la realidad del Liceo de Escazú, lo que incrementa la calidad y la utilidad de los resultados.

3.6 Proceso para la Recolección y Análisis de Datos

Arias (2012) explica que la recolección de datos constituye un proceso sistemático y organizado, mediante el cual se obtienen evidencias empíricas necesarias para responder a los objetivos de la investigación; posteriormente, dichos datos deben analizarse con técnicas estadísticas, preferiblemente de carácter descriptivo, tales como la media, la mediana, la moda y la desviación estándar, que permiten organizar y resumir la información recolectada" (pp. 105-107). El análisis de los datos constituye una etapa fundamental en la investigación, ya que implica su organización, tabulación y procesamiento para poder obtener conclusiones válidas.

Generalmente, en investigaciones descriptivas, estos datos se analizan mediante técnicas estadísticas básicas como la media, la mediana, la moda y las distribuciones de frecuencia, que permiten resumir e interpretar la información recolectada" (Tamayo y Tamayo, 1999, p. 37). En este estudio se empleará estadística descriptiva básica, utilizando frecuencias absolutas, frecuencias relativas y medidas de tendencia central, para describir claramente los niveles de bienestar individual y satisfacción laboral de los participantes, y detectar patrones relevantes para el diseño del plan de intervención. Esto se fundamenta en que, como señalan Rendón-Macías, Villasís-Keever y Miranda-Novales (2016), "la estadística descriptiva es la rama de la estadística que formula recomendaciones sobre cómo resumir la información en cuadros o tablas, gráficas o figuras" (p. 398).

Capítulo IV: Análisis De Resultados

El análisis cuantitativo de los resultados se realiza a partir de los datos obtenidos mediante el instrumento aplicado a los docentes participantes del Liceo de Escazú. Después, se

presenta e interpreta estadísticamente. Para resguardar la confidencialidad de los participantes, no se registraron datos de identificación personal. Para diferencias dentro del estudio, se asignó un numero consecutivo del 1 al 10 (por ejemplo: Docente 1, docente 2, hasta llegar al docente número 10).

El consentimiento informado fue aplicado el 18 al 19 de septiembre del 2025, mientras que la aplicación del instrumento se realizó entre el 22 al 26 de septiembre del 2025, coordinando con los participantes según su disponibilidad a través de Google Forms.

Finalmente, se presenta el análisis de los resultados, según la correlación de la variable 1 y sus subcategorías con la variable 2.

El análisis de las respuestas 3 y 7 evidencian conductas presentadas durante la lección que interrumpen el proceso de enseñanza. Un 100% de los participantes respondió que es de manera frecuente que algunos estudiantes se levanten, caminen o generen ruidos que interrumpen la clase , mientras que un 70% indico que algunos estudiantes interrumpen la explicación con el uso de celular u otros dispositivos.

Estos reflejan que las conductas observadas (ruidos, levantarse, uso de dispositivos) se alinean con lo descrito en la literatura sobre comportamientos desafiantes en estudiantes con discapacidad intelectual, donde se reconoce que este tipo de manifestaciones son comunes y pueden tener múltiples funciones: búsqueda de atención, escape de demandas académicas o estimulación sensorial.Como señalan Hofmann et al. (2022), los estudiantes con discapacidad intelectual presentan un riesgo incrementado de manifestar conductas disruptivas que afectan la dinámica educativa, lo que exige estrategias específicas de manejo en el aula (p. 2). Estas estrategias incluyen la estructuración clara de actividades, la enseñanza de habilidades alternativas y el refuerzo positivo, más que un abordaje exclusivamente punitivo.

Tabla 1

Variable 1: Conductas Disruptivas. Dimensión: Conductas que se presentan durante la lección que interrumpen el proceso de enseñanza.

Pregunta	Frecuencia Absoluta		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
3: ¿Es frecuente que algunos estudiantes se levanten, caminen o generen ruidos que interrumpen la clase?	10	0	100%	0%
7: ¿Durante la lección, algunos estudiantes usan el celular u otros dispositivos de manera que interrumpen la explicación?	7	3	70%	30%

Figura 2

Pregunta 3 ¿Es frecuente que algunos estudiantes se levanten, caminen o generen ruidos que interrumpen la clase?

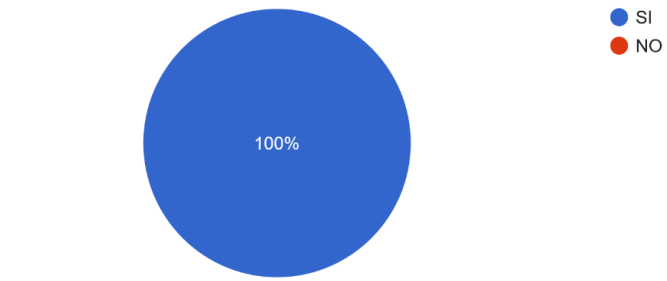
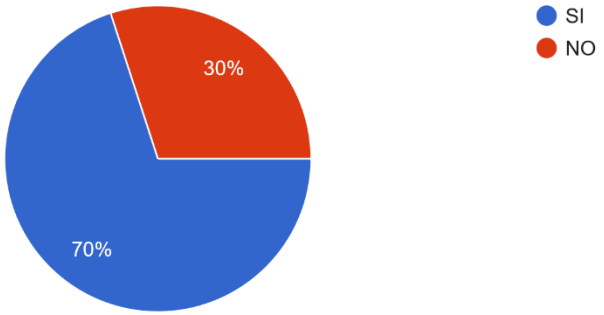


Figura 3

Pregunta 7 ¿Durante la lección, algunos estudiantes usan el celular u otros dispositivos de manera que interrumpen la explicación?



Los resultados obtenidos en la dimensión de conductas que se presentan durante la lección que interrumpen el proceso de enseñanza muestran que estas manifestaciones son altamente frecuentes en el aula. El hecho de que el 100 % de los participantes reconozca que los estudiantes se levantan, caminan o generan ruidos que afectan la dinámica de clase refleja una conducta disruptiva generalizada. Además, el 70 % que señala el uso de dispositivos electrónicos como distractores confirma que la enseñanza se ve interrumpida no solo por conductas físicas, sino también por estímulos tecnológicos que desvían la atención del proceso de aprendizaje.

Estas conductas, además de alterar la continuidad de la explicación docente, tienen un impacto directo en el clima del aula y en las oportunidades de aprendizaje tanto del estudiante que las presenta como de sus compañeros. Como señalan Trianes Torres y Gallardo (2011), las conductas disruptivas en el aula “dificultan la enseñanza y el aprendizaje, generan tensión en la dinámica del grupo y pueden consolidarse si no se aplican medidas preventivas y correctivas de forma temprana” (p. 23). Por ello, comprender y atender estas conductas resulta fundamental dentro de un enfoque inclusivo y de intervención cognitivo-conductual, especialmente en adolescentes con síndrome de Down, quienes requieren apoyos estructurados y consistentes para mantener la autorregulación y la participación en el aula.

Tabla 2

Variable 1: Conductas Disruptivas. Dimensión: Frecuencia de interrupciones en las clases

Pregunta	Frecuencia Absoluta		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
1: ¿Durante sus explicaciones, sus estudiantes tienden a interrumpirlo(a)?	7	3	70%	30%
9: ¿Ha observado que algunos estudiantes dejan de realizar la tarea en clase con el propósito de llamar la atención?	9	1	90%	10%

Figura 4

Pregunta 1 : ¿Durante sus explicaciones, sus estudiantes tienden a interrumpirlo(a)?

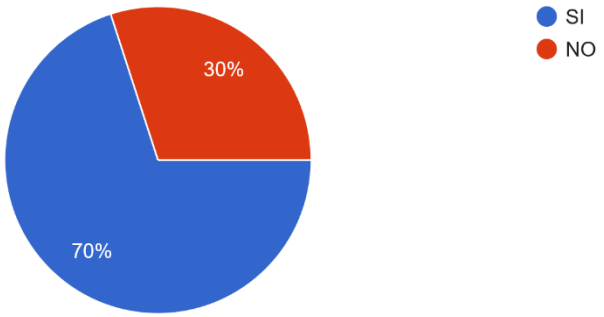
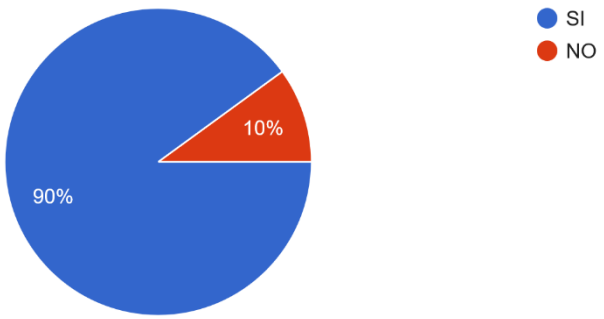


Figura 5

Pregunta 9 : ¿Ha observado que algunos estudiantes dejan de realizar la tarea en clase con el propósito de llamar la atención?



En la tabla 2, las preguntas relacionadas con la frecuencia de interrupciones en clase, se refleja cierta similitud entre lo indicado por los participantes. El 70% de los participantes respondió que durante sus explicaciones los estudiantes tienden a interrumpirle, mientras que un 90% ha observado que algunos estudiantes dejan de realizar la tarea en clase con el propósito de llamar la atención.

En el ámbito educativo, estas conductas son consideradas como un obstáculo significativo para el clima del aula, ya que afectan tanto el rendimiento académico como la convivencia. Según Trianes y Muñoz (1994) de la Universidad de Málaga, las conductas disruptivas por ejemplo como hablar sin permiso, interrumpir al docente o distraer a los compañeros "generan un clima de tensión que impide la correcta transmisión de los contenidos y la atención sostenida de los estudiantes" (p. 15). Este planteamiento coincide con los datos obtenidos, donde se observa que gran parte del grupo de estudiantes interrumpe activamente la labor docente, lo que demanda estrategias específicas de manejo conductual que reduzcan la incidencia de estas conductas.

Tabla 3

Variable 1: Conductas Disruptivas. Dimensión: Manifestación de conductas agresivas docentes.

Pregunta	Frecuencia Absoluta		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
5: ¿Ha notado que algunos estudiantes utilizan expresiones groseras o irrespetuosas hacia usted o sus compañeros(as)?	8	2	80%	20%
11: ¿En su grupo se presentan conductas agresivas físicas, como empujones o golpes?	4	6	40%	60%

Figura 6

Pregunta 5 : ¿Ha notado que algunos estudiantes utilizan expresiones groseras o irrespetuosas hacia usted o sus compañeros(as)?

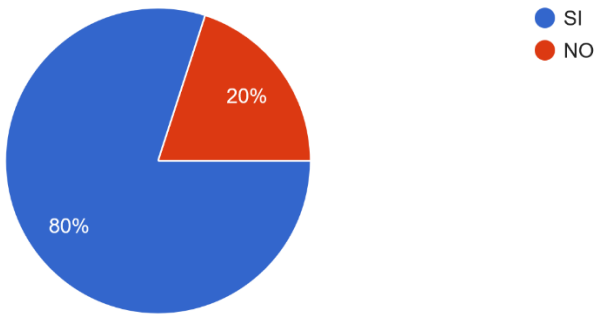
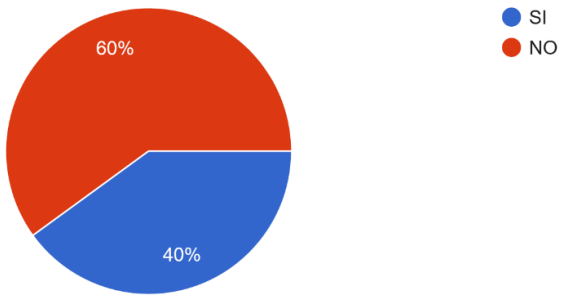


Figura 7

Pregunta 11 : ¿En su grupo se presentan conductas agresivas físicas, como empujones o golpes?



En cuanto a la manifestación de conductas agresivas docentes , los resultados reflejan un panorama más dividido entre los participantes. El 80% de los participantes respondió que ha notado que algunos estudiantes utilizan expresiones grosera o irrespetuosa hacia el docente o sus compañeras, mientras que un 60% afirma que en su grupo se representan conductas agresivas físicas, como empujones o golpes.

Estas manifestaciones agresivas pueden tener efectos negativos en el clima del aula, la relación docente-estudiante y la calidad educativa. En particular, la agresividad verbal insultos, descalificaciones, humillaciones puede influir la autoestima del estudiante y deteriorar el vínculo con el docente, e incluso desencadenar reacciones hostiles en cadena. En un estudio reciente que evaluó la agresividad física y verbal hacia docentes, se encontró que sentimientos de rechazo, insultos y agresiones físicas están significativamente asociados con agotamiento profesional del docente (Masluk et al., 2022, p. 7)

Tabla 4

Variable 2: Técnicas cognitivas-conductuales. Dimensión: Psicoeducación

Pregunta	Frecuencia Absoluta		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
2: ¿Acostumbra a explicar a sus estudiantes las consecuencias de sus comportamientos dentro del aula?	10	0	100%	0%
12: ¿Utiliza recursos como afiches, láminas, cuentos u otros materiales para enseñar y reforzar normas de convivencia?	8	2	80%	20%

Figura 8

Pregunta 2 : ¿Acostumbra a explicar a sus estudiantes las consecuencias de sus comportamientos dentro del aula?

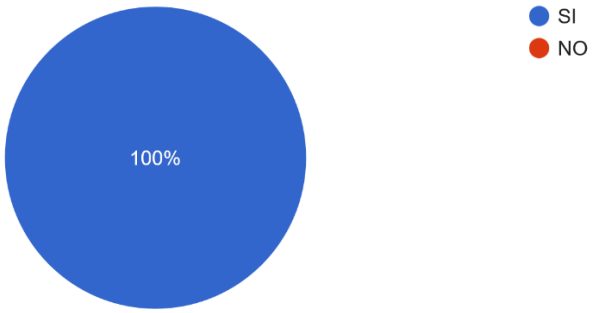
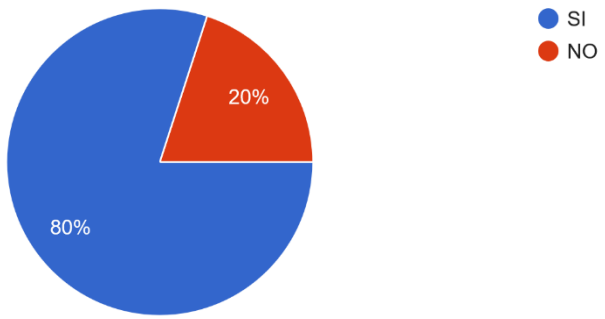


Figura 9

Pregunta 12 : ¿Utiliza recursos como afiches, láminas, cuentos u otros materiales para enseñar y reforzar normas de convivencia?



Con respecto a las técnicas cognitivas -conductuales, se refleja que un 100%de los participantes concuerdan en que se acostumbran a explicar sus estudiantes las consecuencias de sus comportamientos dentro del aula, y un 80% indica que utiliza recursos como afiches, laminas, cuentos u otros materiales para enseñar y reforzar normas de convivencia.

Las técnicas cognitivo-conductuales en entornos escolares se basan en la idea de que los pensamientos, las emociones y las conductas están interrelacionados, y que, al intervenir sobre las creencias, expectativas o interpretaciones de los estudiantes, junto con reforzar conductas deseables, es posible reducir conductas disruptivas. Un estudio, “Classroom-Based Cognitive-Behavioral Intervention to Prevent Aggression”, examinó una intervención integrada de resolución de problemas en aulas de cuarto y quinto grado utilizando estrategias cognitivas y conductuales y halló que redujo significativamente la agresión y las conductas disruptivas en los estudiantes (Daunic, Smith, Brank & Penfield, 2006, p. 125).

Tabla 5

Variable 2: Técnicas cognitivas-conductuales. Dimensión: Reestructuración cognitiva

Pregunta	Frecuencia Absoluta		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
10: ¿Orienta a sus estudiantes para transformar pensamientos o comentarios negativos sobre las normas de clase o la autoridad?	8	2	80%	20%
16: ¿Realiza actividades que inviten a sus estudiantes a reflexionar sobre distintas formas de resolver un problema de manera positiva?	10	0	100%	0%

Figura 10

Pregunta 10 : ¿Orienta a sus estudiantes para transformar pensamientos o comentarios negativos sobre las normas de clase o la autoridad?

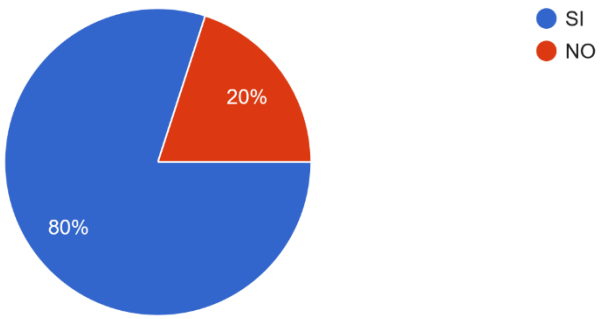
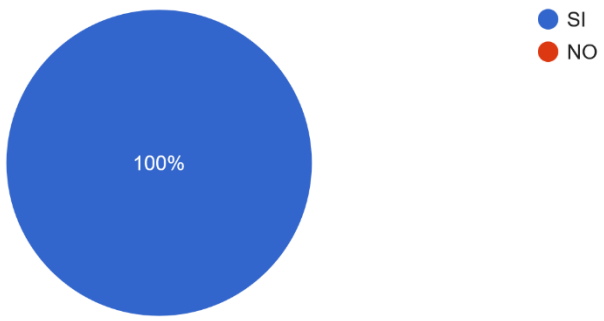


Figura 11

Pregunta 16: ¿Realiza actividades que inviten a sus estudiantes a reflexionar sobre distintas formas de resolver un problema de manera positiva?



Los resultados de la tabla 5 ,muestran que un 80% de los participantes orienta a sus estudiantes para transformar pensamientos o comentarios negativos sobre las normas de clase o la autoridad y un 100% de los participantes afirmo que realiza actividades que inviten a sus estudiantes a reflexionar sobre distintas formas de resolver un problema de manera positiva.

Estas acciones están alineadas con los principios de las intervenciones cognitivo-conductuales aplicadas al contexto escolar: al promover la reflexión, enseñar a cuestionar pensamientos disfuncionales y practicar alternativas positivas, los estudiantes aprenden a autorregular sus respuestas ante situaciones conflictivas. En la investigación *Classroom-Based Cognitive-Behavioral Intervention to Prevent Aggression*, Daunic et al. (2006) de la Universidad de Nebraska, reportan que incorporar un currículo de solución de problemas sociales centrado en habilidades cognitivas mejoró el conocimiento de estrategias de resolución y redujo la agresión en estudiantes, lo que sugiere que enseñar a pensar de forma diferente tiene efectos positivos sobre el comportamiento (pp. 130–131).

Tabla 6

Variable 2: Técnicas cognitivas-conductuales. Dimensión: Economía de fichas

Pregunta	Frecuencia Absoluta		Porcentaje	
	Si	No	Si	No
8: ¿Sus estudiantes muestran motivación cuando reciben premios o reconocimientos por cumplir con las normas de clase?	10	0	100%	0%
14: ¿Aplica un sistema de refuerzo (puntos, stickers o fichas) para motivar el buen comportamiento?	2	8	20%	80%

Figura 12

Pregunta 8 : ¿Sus estudiantes muestran motivación cuando reciben premios o reconocimientos por cumplir con las normas de clase?

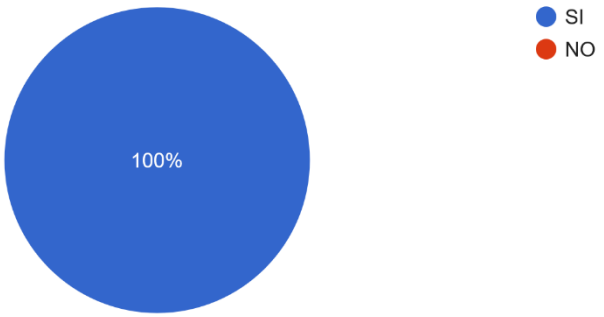
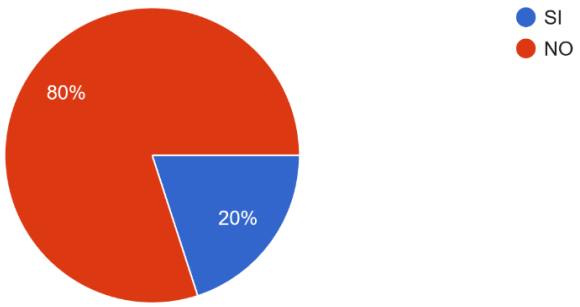


Figura 13

Pregunta 14 : ¿Aplica un sistema de refuerzo (puntos, stickers o fichas) para motivar el buen comportamiento?



Los resultados en la tabla 6 reflejan una paradoja interesante, ya que un 100% de los participantes expresan que sus estudiantes muestran motivación cuando reciben premios o reconocimientos por cumplir con las normas de clases, pero al mismo tiempo, solo un 20% de los participantes indican que si aplican un sistema de refuerzo (puntos , stickers o fichas) para motivar el buen comportamiento.

Esta discrepancia puede deberse a múltiples factores: falta de tiempo, recursos materiales, conocimientos o capacitación en técnicas de reforzamiento conductual, o incluso percepciones sobre la dependencia del refuerzo externo. En el contexto del Liceo de Escazú, que atiende a adolescentes con síndrome de Down, esta técnica cobra especial relevancia, ya que permite dar retroalimentación inmediata y tangible al comportamiento positivo, favoreciendo la adquisición de conductas adaptativas y reduciendo aquellas que interrumpen la dinámica del aula. La economía de fichas, además, promueve la constancia y la previsibilidad, aspectos esenciales para estudiantes que requieren apoyos estructurados. Tal como señalan Amador Salinas, González Rivera y Pérez Martínez (2020) del Instituto Politécnico de México, la implementación de

programas como la economía de fichas ha demostrado ser eficaz para disminuir conductas disruptivas en clases, pues clarifica la relación entre el comportamiento y sus consecuencias, fortaleciendo la autorregulación de los estudiantes (p. 7). Esta evidencia refuerza la necesidad de capacitar a los docentes del Liceo de Escazú en el diseño e implementación de sistemas de fichas simples pero consistentes, que traduzcan en la práctica su reconocimiento del refuerzo como herramienta motivacional.

Tabla 7

Variable 2: Técnicas cognitivas-conductuales. Dimensión: *Entrenamiento en habilidades sociales.*

Pregunta	**Frecuencia Absoluta**		**Porcentaje**	
	Si	**No**	**Si**	**No**
6: ¿Incluye en sus clases juegos o dinámicas orientadas a fomentar el trabajo en equipo y el respeto mutuo?	8	2	80%	20%
15: ¿Desarrolla actividades que ayuden a sus estudiantes a expresar sus emociones de una manera adecuada?	10	0	100%	20%

Figura 14

Pregunta 6 : ¿Incluye en sus clases juegos o dinámicas orientadas a fomentar el trabajo en equipo y el respeto mutuo?

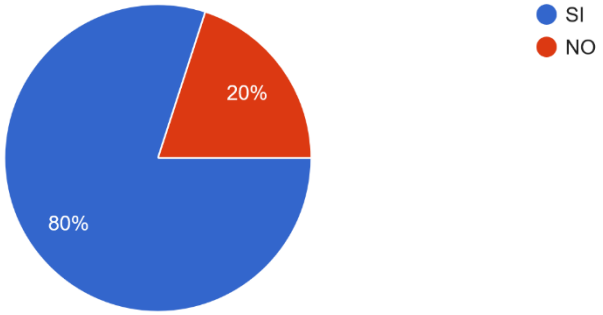
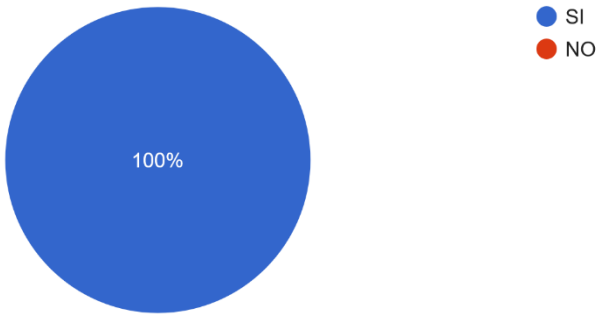


Figura 15

Pregunta 15: ¿Desarrolla actividades que ayuden a sus estudiantes a expresar sus emociones de una manera adecuada?



En la tabla 7 observamos que un 80% de los participantes indica que incluye en sus clases juegos o dinámicas orientadas a fomentar el trabajo en equipo y el respeto mutuo. Además, tenemos que un 100% de los participantes si desarrollan actividades que ayuden a sus estudiantes a expresar sus emociones adecuadamente, lo que evidencia una disposición favorable en los docentes a la enseñanza de habilidades sociales.

La enseñanza de habilidades sociales, que incluye el desarrollo de competencias como la empatía, la comunicación asertiva, la resolución de conflictos y la expresión emocional es esencial en el ámbito educativo, pues contribuye a mejorar las relaciones interpersonales y el clima escolar. En un estudio sobre programas escolares centrados en habilidades sociales, se evidenció que estas intervenciones pueden mejorar significativamente las relaciones entre pares y reducir conductas problemáticas (Effect of School-Based Social Skills Training Program on Peer Relationships, 2020). Estas evidencias respaldan que los docentes están utilizando estrategias valiosas y apropiadas para promover el desarrollo social y emocional de los estudiantes. Esto no sólo beneficia el ámbito social, sino que puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y en la prevención de conductas disruptivas, al fortalecer la conexión entre compañeros, la autorregulación emocional y la cohesión del grupo.

Tabla 8

Variable 2: Técnicas cognitivas-conductuales. Dimensión: *Modelado*

Pregunta	**Frecuencia Absoluta**		**Porcentaje**	
	Si	**No**	**Si**	**No**
4: ¿Procura modelar, con su propio comportamiento, la forma en que espera que sus estudiantes actúen?	10	0	100%	0%
13:¿ Después de que usted demuestra una conducta positiva, observa que sus estudiantes tienden a imitarla?	8	2	80%	20%

Figura 16

Pregunta 4 : ¿Procura modelar, con su propio comportamiento, la forma en que espera que sus estudiantes actúen?

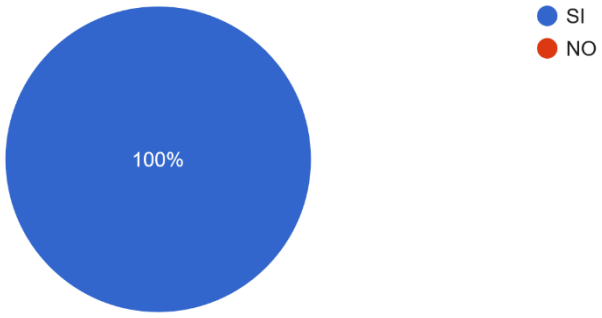
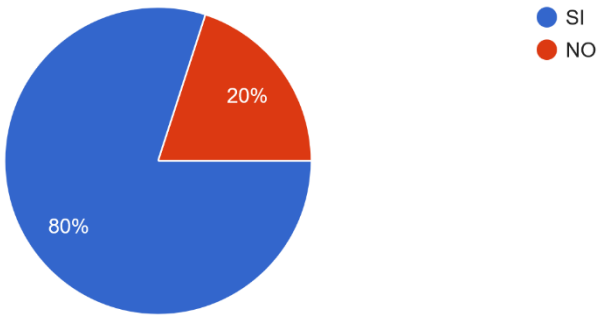


Figura 17

Pregunta 13 :¿ Después de que usted demuestra una conducta positiva, observa que sus estudiantes tienden a imitarla?



Finalmente, los resultados presentados en la Tabla 8 reflejan que los participantes intentan usarlo notablemente, ya que un 100% indica que procura modelar, con su propio comportamiento, la forma de esperar que sus estudiantes actúen y un 80% después de mostrar una conducta positiva, observa que sus estudiantes tienden a imitarla.

El modelado es una estrategia poderosa de enseñanza en la que los docentes “predican con el ejemplo”: cuando actúan conforme a lo que esperan de sus alumnos, facilitan la internalización de normas y comportamientos. Contreras (2018) de la Universidad Católica de Valparaíso en Chile, explica que “mediante la observación de la actuación de los demás, los observadores pueden adquirir habilidades cognitivas y nuevos patrones de conducta” (p. 70). En contextos educativos, esto significa que, si los docentes manifiestan respeto, autocontrol y actitudes positivas, los alumnos tienen modelos concretos para imitar y aprender conductas socialmente aceptables. Estos hallazgos sugieren que en el Liceo de Escazú los docentes están usando de manera frecuente el modelado como técnica implícita de socialización y transmisión de normas. Que los estudiantes imiten esas conductas refuerza la eficacia del modelado y subraya su valor como herramienta preventiva para reducir conductas disruptivas.

A continuación, se presentan los resultados resumidos en la Tabla 16. Este análisis permite identificar patrones de respuesta y obtener una visión general del comportamiento de las variables evaluadas

Tabla 9

Estadística Descriptiva por Pregunta

Dimensión	Respuesta	FA (n=10)	FR (%)
Conductas que se presentan durante la lección que interrumpen el proceso de enseñanza.			
3. ¿Siente preocupación constante por su situación financiera personal?	Sí	10	100%
	No	0	0%
7.¿Durante la lección, algunos estudiantes usan el celular u otros dispositivos de manera que interrumpen la explicación?	Sí	7	70%
	No	3	30%
Frecuencia de interrupciones en las clases			
1. ¿ Durante sus explicaciones, sus estudiantes tienden a interrumpirlo(a)?	Sí	7	70%
	No	3	30%
	Sí	9	90%

9. ¿ Ha observado que algunos estudiantes dejan de realizar la tarea en clase con el propósito de llamar la atención?	No	1	10%
Manifestación de conductas agresivas docentes.			
5. ¿ Ha notado que algunos estudiantes utilizan expresiones groseras o irrespetuosas hacia usted o sus compañeros(as)?	Sí	8	80%
	No	2	20%
11. ¿ En su grupo se presentan conductas agresivas físicas, como empujones o golpes?	Sí	4	40%
	No	6	60%
Psicoeducación			
2. ¿Acostumbra explicar a sus estudiantes las consecuencias de sus comportamientos dentro del aula?	Sí	10	100%
	No	0	0%
12. ¿Utiliza recursos como afiches, láminas, cuentos u otros materiales para enseñar y reforzar normas de convivencia?	Sí	8	80%
	No	2	20%
Reestructuración cognitiva			
10. ¿Orienta a sus estudiantes para transformar pensamientos o comentarios negativos sobre las normas de clase o la autoridad?	Sí	8	80%
	No	2	20%
16. ¿Realiza actividades que inviten a sus estudiantes a reflexionar sobre distintas formas de resolver un problema de manera positiva?	Sí	10	100%
	No	0	0%
Economía de fichas			
8. ¿Sus estudiantes muestran motivación cuando reciben premios o reconocimientos por cumplir con las normas de clase?	Sí	10	100%
	No	0	0%
14. ¿Aplica un sistema de refuerzo (puntos, stickers o fichas) para motivar el buen comportamiento?	Sí	2	20%
	No	8	80%

Dimensión	**Respuesta**	**FA (n=30)**	**FR (%)**
Entrenamiento en habilidades sociales			
6. ¿Incluye en sus clases juegos o dinámicas orientadas a fomentar el trabajo en equipo y el respeto mutuo	Sí	8	90%
	No	2	10%
15. ¿Desarrolla actividades que ayuden a sus estudiantes a expresar sus emociones de una manera adecuada?	Sí	10	100%
	No	0	0%
Modelado			
4. ¿ Procura modelar, con su propio comportamiento, la forma en que espera que sus estudiantes actúen?	Sí	10	100%
	No	0	56.67%
13. ¿ .¿ Después de que usted demuestra una conducta positiva, observa que sus estudiantes tienden a imitarla?	Sí	8	80%
	No	2	20%

Nota. FA (n=10) corresponde a la frecuencia absoluta, es decir, la cantidad de personas que respondieron "Si" o "No" a cada pregunta, sobre un total de 30 participantes. FR (%) indica la frecuencia relativa, es decir, el porcentaje que representa esa respuesta con respecto al total de respuestas posibles.

Los resultados muestran que las conductas disruptivas son una de las principales dificultades en el aula, ya que la totalidad de los docentes reporta que los estudiantes se levantan, caminan o generan ruidos que interrumpen la lección, y un 70 % indica que también utilizan celulares durante las explicaciones. Los datos confirman que es un fenómeno persistente: el 70 % señala que los estudiantes interrumpen al docente y el 90 % que dejan de realizar la tarea para llamar la atención.

Respecto a la manifestación de conductas agresivas, los hallazgos son mixtos: un 80 % observa expresiones verbales groseras o irrespetuosas hacia el docente y los compañeros, mientras que un 40 % reporta agresiones físicas, como empujones o golpes. Por otra parte, los resultados en torno a las técnicas cognitivo-conductuales son muy positivos. La totalidad de los participantes indica que acostumbra a explicar las consecuencias de los comportamientos y realizar actividades de reflexión para resolver problemas de manera positiva. Asimismo, un 80 % utiliza materiales visuales para reforzar normas y orientar a los estudiantes en la transformación de pensamientos negativos. En cuanto a la economía de fichas, se observa una discrepancia: si bien el 100 % reconoce que los estudiantes se motivan con premios o reconocimientos, únicamente un 20 % aplica de manera formal sistemas de refuerzo como puntos o fichas.

Finalmente, las dimensiones de habilidades sociales y modelado se perciben con gran aceptación. El 80 % de los docentes incorpora dinámicas para fomentar el trabajo en equipo y el respeto mutuo, y el 100 % promueve la expresión emocional adecuada. Además, todos manifiestan que procuran modelar con su propio comportamiento, y un 80 % observa que los estudiantes tienden a imitar estas conductas.

Capítulo V: Conclusiones Y Recomendaciones

5.1 Conclusiones

Las conclusiones en la presente investigación, se detallan según los objetivos planteados, la pregunta de investigación y se derivan del análisis de los resultados obtenidos.

5.1.1 Objetivo 1: *"Identificar las principales conductas disruptivas presentes en el grupo de estudiantes con Síndrome de Down del Liceo de Escazú."* Los resultados revelaron que :

- Se concluye que el patrón disruptivo dominante corresponde a conductas que interrumpen la lección: el 100 % de los participantes reporta que el estudiantado se levanta, camina o genera ruidos durante la clase; además, el 70 % señala uso de celular u otros dispositivos y otro 70 % indica interrupciones al discurso docente; en paralelo, el 90 % observa que se deja la tarea en clase para llamar la atención. En conjunto, estos datos muestran un bloque de disrupciones de alta incidencia que afectan la continuidad pedagógica.
- Se identifica un contraste claro en la dimensión de agresividad: predomina la agresividad verbal (el 80 % reporta expresiones groseras o irrespetuosas) frente a la agresividad física (el 40 % observa empujones o golpes). Aunque la expresión física es menor, ambas formas inciden negativamente en la convivencia del aula y requieren abordajes diferenciados.
- La confluencia de interrupciones frecuentes (100 %, 70 %, 70 %, 90 %) con la agresividad verbal (80 %) y, en menor grado, física (40 %) configura un perfil disruptivo persistente que obstaculiza el clima de aula y la transmisión de contenidos, demandando estrategias de manejo conductual estructuradas.

5.1.2 Objetivo 2: *"Determinar las técnicas cognitivo-conductuales, para intervenir conductas disruptivas en estudiantes con Síndrome de Down del Liceo de Escazú"* Los resultados revelaron que :

- Se concluye que las dimensiones con mayor puntuación fueron Reestructuración cognitiva, Modelado, Entrenamiento en habilidades sociales y Psicoeducación, pues en cada una se observa al menos un indicador al 100 %. En Reestructuración cognitiva, el 100 % realiza actividades de reflexión para resolver problemas y el 80 % orienta a transformar pensamientos negativos; en Modelado, el 100 % modela la conducta esperada y el 80 % reporta imitación por parte del estudiantado; en Habilidades sociales, el 100 % trabaja la expresión emocional adecuada y el 80 % incorpora dinámicas de trabajo en equipo y respeto; y en Psicoeducación, el 100 % explica consecuencias de la conducta y el 80 % usa apoyos visuales para reforzar normas. Estos resultados evidencian un núcleo robusto de intervención cognitiva y socio-conductual instalado en la práctica docente.
- En Economía de fichas se identifica el mayor contraste: aunque el 100 % reporta que el estudiantado se motiva con premios o reconocimientos, solo el 20 % aplica un sistema estructurado de puntos, stickers o fichas. Esta brecha entre motivación reconocida y protocolos formales de refuerzo limita la consistencia del manejo conductual y explica por qué, pese a fortalezas cognitivas y socio-emocionales, persisten dificultades para consolidar cambios conductuales sostenidos.
- La coherencia transversal entre Psicoeducación (100 % explica consecuencias; 80 % usa apoyos visuales), Reestructuración cognitiva (100 % actividades de reflexión; 80 % orientación para transformar pensamientos), Habilidades sociales (100 % expresión emocional; 80 % trabajo en equipo) y Modelado (100 % modela; 80 % imitación) sugiere

un andamiaje pedagógico sólido para reducir disrupciones; no obstante, la variabilidad observada en Economía de fichas indica la necesidad de estandarizar procedimientos de reforzamiento (formatos, criterios y seguimiento) a fin de convertir la motivación existente en planes de refuerzo sistemáticos que aseguren mantenimiento y generalización de conductas adaptativas.

5.1.3 Objetivo 3: **"**Proponer una intervención desde el enfoque cognitivo-conducta para la modificación de conductas disruptivas en adolescente que presenta Síndrome de Down, adaptada a las necesidades y contexto colegial, orientada a mejorar la convivencia educativa.**"**

Tabla 10

Plan de intervención

PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS DISRUPTIVAS EN PERSONAS QUE PRESENTAM SINDROME DE DOWN	
Liceo de Escazú	
OBJETIVO GENERAL:	Abordar desde el enfoque cognitivo-conducta la modificación de conductas disruptivas en adolescente que presenta Síndrome de Down, adaptada a las necesidades y contexto colegial, orientada a mejorar la convivencia educativa
POBLACIÓN META:	Docentes con estudiantes que presentan la condición de Síndrome de Down
UBICACIÓN:	Escazú

TIEMPO DE EJECUCIÓN:	4 meses, 1 técnica mensual. (cíclica)
ELABORADO POR:	Valeria Benavides Brenes
SUPERVISADO Y CAPACITADO POR:	Departamento Orientación

COMPONENTES DEL PROGRAMA	
Técnica	**Desarrollo**
Sesión 1 :Psicoeducación	**Introducción:** Para la aplicación del plan de intervención, es importante iniciar con una breve explicación del objetivo del programa, conceptos básicos relacionados y las técnicas cognitivo-conductuales a aplicarse. **Objetivo Especifico:** Establecer un marco común de normas visibles y consecuencias predecibles, reduciendo ambigüedad y recordatorios verbales. **Actividad:** Como centro educativo presencial (Liceo de Escazú) con adolescentes de 12–16 años con síndrome de Down, se

	recomienda difundir, mediante circular interna y un breve anuncio en el Consejo de Profesores, una introducción al plan de intervención cognitivo–conductual para manejar conductas disruptivas. Por ejemplo: **Características del Plan:** • Aplicación en aula, de bajo costo, con apoyos visuales sencillos (carteles y tarjetas). • Co-ejecución: Docente responsable del grupo (implementa a diario) + Departamento de Orientación (diseña apoyos, capacita y supervisa). • Guionización breve (mismo texto de regla → consecuencia todo el mes) para mantener consistencia. • Registro simple (lista de cotejo y conteo de interrupciones) para seguimiento. ¿Por qué es útil? Porque reduce ambigüedad: todos escuchan la misma regla/ consecuencia de la misma forma, todos los días. Porque ancla lo verbal a lo visual, algo que tu profesorado ya practica y que beneficia a adolescentes con Síndrome de Down. **Conceptos Importantes:** • Bienestar Individual: “Conjunto de las cosas necesarias para vivir bien” o “estado de la persona en el que se le hace

	sensible el buen funcionamiento de su actividad somática y psíquica" (Real Academia Española, 2014). • Técnicas Cognitivo-Conductuales: Métodos utilizados en la Terapia Cognitivo-Conductual (TCC) para identificar y cambiar patrones de pensamiento y comportamiento negativos. (Raypole y Marcin, 2024). **Responsable(s)** Departamento de Orientación (diseño y conducción) y Docente responsable del grupo (co-aplicación). **Indicadores observables y medibles** • ≥ 80% del grupo identifica 3 reglas y sus consecuencias • Reducción ≥ 20% de recordatorios verbales versus línea base (conteo semanal). **Frecuencia Sugerida:** Mensual: rotar/renovar 1 regla con ejemplo y nuevo apoyo visual. **Evaluación y Seguimiento:** Para evaluar la efectividad de la información brindada, el docente responsable del grupo registrará con una lista de cotejo la aplicación diaria de la mini-lección visual (reglas versus consecuencias) y el uso de apoyos, junto con un conteo de interrupciones y una estimación de tiempo en tarea, graficando semanalmente para comparar con la línea base. Al

	finalizar el programa (4 meses), el Departamento de Orientación aplicará al profesorado un cuestionario breve y anónimo (virtual o en papel) para valorar utilidad, barreras y temas a reforzar en el siguiente ciclo.
Sesión 2 : Reestructuración Cognitiva	**Introducción:** La reestructuración cognitiva ayuda a que las y los adolescentes con Síndrome de Down identifiquen "pensamientos trampa" por ejemplo "si me corrigen, es porque me soy malo/a " y los cambien por alternativas más útiles y realistas "me corrigen para que aprenda". Estas ideas no siempre son verdaderas, pero las creemos sin analizarlas. La reestructuración cognitiva nos ayuda a detenernos, cuestionarlas y cambiarlas. Introducir una auto verbalización funcional para disminuir respuestas verbales desafiantes y mejorar la autorregulación. **Objetivo Especifico:** Introducir una auto verbalización funcional para disminuir respuestas verbales desafiantes y mejorar la autorregulación. Por ejemplo: • "Respiro y escucho." • "Levanto la mano antes de hablar." **Actividad:**

	Preparar apoyos visuales (tarjeta "Alto–pienso–elijo", pictogramas de respiración/escucha/acción). Modelado del docente (2 min): el/la docente actúa una situación breve y piensa en voz alta la secuencia. • Guía rápida (60 segundos): elegir 1 pensamiento trampa frecuente del grupo; escribir/mostrar 1 alternativa funcional. • Ensayo del estudiante (role-play de 1 min): repetir la secuencia con apoyo visual y frase corta (p. ej., "respiro–escucho–respondo"). • Refuerzo inmediato (elogio específico y/o ficha, si está activo el sistema): "Noté que respiraste y levantaste la mano". • Generalización: usar la tarjeta en transiciones, correcciones y trabajo en equipo; repetir la misma frase-guion todo el día. • Ajuste progresivo: cada 1–2 semanas, incorporar una nueva alternativa funcional (no más de una a la vez). Frecuencia Sugerida: • Aplicar la técnica al menos 2 o 3 veces en la semana. **Responsable(s)** Departamento de Orientación (conduce y provee materiales) y Docente responsable (práctica diaria). Indicadores observables y medibles

	• ≥ 75% del grupo utiliza al menos una auto verbalización funcional en situaciones de corrección (6–8 semanas). • Disminución del 15–20% en expresiones verbales irrespetuosas (registro por sesión). **Evaluación y Seguimiento:** Cada docente llevará una lista de cotejo diaria para verificar el uso de la tarjeta "Alto–pienso–elijo", el breve ensayo en clase y el refuerzo aplicado; además, contará por sesión las respuestas desafiantes y las resoluciones positivas, graficando semanalmente estos datos contra la línea base.
Sesión 3 :Técnica conductual focal (Economía de fichas)	**Introducción:** Para la aplicación de esta técnica, se debe iniciar con una breve explicación de por qué es importante la economía de fichas y como favorece al aprendizaje. **Objetivo específico** Estandarizar el refuerzo contingente a 2–3 conductas meta por ejemplo : levantar la mano, permanecer en tarea y aumentar su frecuencia. **Actividades (30–50 min)** • Definir conductas observables y criterios de entrega de ficha (qué, cuándo, cuánto). • Implementar menú visual de reforzadores y canje semanal predecible.

	• Aplicar Refuerzo Diferencial (DRA/DRI) para conductas incompatibles con interrumpir/usar dispositivos. **Responsable(s)** Departamento de Orientación (capacita y supervisa) y Docente responsable (aplica y registra). **Indicadores observables y medibles** • Implementación 100% del sistema en el grupo (checklist). • Reducción del 25–30% en interrupciones y aumento del 20% en tiempo en tarea (comparado con línea base, a 6–8 semanas).
Sesión 4:Cierre y retroalimentación	**Introducción:** : Se realizará la retroalimentación grupal y el cierre **Objetivo específico** Revisar datos, recoger retroalimentación y ajustar metas y apoyos para el siguiente ciclo. **Actividades (30–50 min)** • Lectura de gráficas (línea base vs. semanas): interrupciones, tiempo en tarea, uso de auto verbalización, fichas ganadas. • Retroalimentación estructurado: qué funcionó, qué ajustar y acuerdos para el próximo mes. • Plan de mantenimiento: normas visibles, frase ancla y sistema de fichas activo. **Responsable(s)**

	Departamento de Orientación (conduce la revisión) y Docente responsable (presenta registros). Indicadores observables y medibles • Cumplimiento de metas de proceso (aplicación de guiones y materiales) y resultado (reducción de interrupciones; aumento de tiempo en tarea). • Acta breve con ajustes documentados para el siguiente ciclo. Seguimiento entre sesiones Docente responsable del grupo • Lista de cotejo diaria (normas/visual, "Alto–pienso–elijo", fichas). • Conteo de interrupciones y observación momentánea de tiempo en tarea. • Gráfica semanal comparada con la línea base. **Departamento de Orientación** • Observación breve mensual y coaching en aula. • Consolidación de datos por sección y reporte a la Dirección.

5.2 Recomendaciones

5.2.1 Docentes del liceo:

- Ventana de respuesta : Defina horarios claros para atender WhatsApp y correos de familias/estudiantes, fuera de ese rango, no responde y deja un mensaje automático indicando cuándo estará disponible nuevamente.
- Cierre 3–2–1: Al finalizar la jornada, registra tres logros del día, dos aprendizajes y una cosa que decide soltar. Este ritual breve ayuda a no llevar el aula a casa.
- Descompresión post-incidente : Hacer una pausa, respira, anota qué detonó el episodio, cómo respondió y qué hará distinto la próxima vez, luego da por cerrado el tema para evitar la rumiación.

5.2.2 Dirección del Liceo:

- **Inducciones anuales al profesorado:** Implementar, al inicio de cada curso, una inducción específica para el trabajo con adolescentes con síndrome de Down: principios de atención a la diversidad, protocolos de aula, adecuaciones razonables y simulación de casos breves. Incluir materiales base (guías, pictogramas, formatos de registro).
- **Talleres prácticos con Orientación:** Programar talleres semestrales, co-facilitados por el Departamento de Orientación, para fortalecer técnicas cognitivo-conductuales aplicadas en aula (psicoeducación, reestructuración cognitiva, refuerzo diferencial, economía de fichas y manejo de contingencias). Acompañar con coaching en aula y kits visuales por sección.
- **Monitoreo trimestral de resultados:** Establecer indicadores simples por grupo (interrupciones, tiempo en tarea, cumplimiento de normas) y un tablero por sección.

Realizar una revisión trimestral con equipo directivo y Orientación para analizar tendencias, documentar acuerdos y ajustar apoyos, cargas y recursos según datos.

5.2.3 A la Universidad Central:

- Vías de graduación flexibles. : Además de la tesis, que se pueda valorar habilitar otras modalidades de graduación como pruebas de grado y otras rutas aplicadas (proyectos de intervención supervisados, portafolios con resultados, estudios de caso con diseño–implementación–evaluación), todas con rúbricas claras y equivalentes en rigor y ética.
- Clínica-Programa Universitario de Intervención Psicoeducativa: Se propone la creación de un consultorio psicoeducativo abierto a la comunidad (niñez, adolescencia y personas adultas), gestionado por la Universidad y con supervisión docente directa. La atención sería brindada por estudiantes avanzados bajo lineamientos éticos institucionales, implementando paquetes cognitivo-conductuales (psicoeducación, reestructuración cognitiva, refuerzo diferencial, economía de fichas y manejo de contingencias) en formatos individual y grupal.
- Investigación-acción de ciclo corto. Impulsar proyectos de 6–12 semanas que midan el impacto de técnicas TCC en métricas escolares (interrupciones, tiempo en tarea, participación) y, cuando aplique, en contextos clínicos supervisado

Referencias

Aguado Gisado, M. (2021). *Intervención en habilidades sociales para la mejora de conductas disruptivas en alumnado con síndrome de Down* [Trabajo de fin de máster, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio UNIR. https://openaccess.uoc.edu/server/api/core/bitstreams/f864b055-68a8-483f-8e3b-f36f0ad933c1/content

Aizcorbe, G., y Gallo, M. N. (2023). La psicoeducación como una tecnología educativa. *Innova Educa*, (3), 79-92.

Al Shaban Rodríguez, O. W. M. (2019). Alteraciones conductuales y emocionales del síndrome de Down desde atención primaria. *Semergen - Medicina de Familia, 45*(3), 210–211. https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-familia-semergen-40-articulo-alteraciones-conductuales-emocionales-del-sindrome-S1138359319300243

Amador Salinas, J. G., González Rivera, V., & Pérez Martínez, G. (2020). *Disminución de conductas disruptivas en clases usando contrato de contingencias, economía de fichas y costo de respuesta*. Instituto Politécnico Nacional, México. Disponible en: https://pdfs.semanticscholar.org/d8d2/d5f148aa26537a691a0526c62a2e83852d82.pdf

Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Vol. 2: Métodos y técnicas* (p. 271–308). UNED. https://www.observesport.com/desktop/images/docu/gh87qq4t.pdf?utm

Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.

Arias, F. G. (2012). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). Episteme.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Editorial Aljibe. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/07/Modelo-IEE.pdf?utm

Arnao Hernández, V. (2019) *Conductas disruptivas y clima de aula en estudiantes de una institución educativa de Humay, Pisco-Ica, Doctor en educación, Escuela de Posgrado, Universidad Cesar Vallejo* https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=354126

Aromataris, E., Lockwood, C., Porritt, K., Pilla, B., y Jordan, Z. (Eds.). (2024). *JBI Manual for Evidence Synthesis*. https://doi.org/10.46658/JBIMES-24-01

Artigas López, M. (2006). *Síndrome de Down: diagnóstico, tratamiento e investigación*. Editorial Médica Panamericana.

Asenahabi, B. M., y Ikoha, P. A. (2023). Scientific research sample size determination. *The International Journal of Science & Technoledge, 11*(7). https://doi.org/10.24940/theijst/2023/v11/i7/ST2307-008

Balderas Sánchez, A. V., Cruz Navarro, C., Zapata Garay, N., y Salazar Mata, J. M. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *TECTZAPIC: Revista Académico-Científica, 8*(1), 9–18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9593530

Balderas Sánchez, A. V., Cruz Navarro, C., Zapata Garay, N., y Salazar Mata, J. M. (2022). La validación por juicio de expertos como estrategia para medir la confiabilidad de un instrumento. *TECTZAPIC: Revista Académico-Científica, 8*(1), 9–18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9593530

Barraca, J. (2014) Técnicas de Modificación de Conducta. Una guía para su puesta en práctica. Madrid, Síntesis.

Barreto, J. D. B. (2016). *Cognición social en estudiantes con y sin comportamientos disruptivos*. Corporación Universitaria del Caribe (CECAR). p. 45. Obtenido de: https://repositorio.cecar.edu.co/bitstreams/59136cbd-9016-4dad-a414-8a3d7a484e76/download

Beck, J. S. (2011). *Cognitive behavior therapy: Basics and beyond* (2nd ed.). Guilford Press

Benavides-Lara, A., y Barboza-Argüello, M. P. (2019). *Prevalencia al nacimiento de síndrome de Down, según edad materna en Costa Rica, 1996-2016*. *Acta Médica Costarricense, 61*(4), 177–182. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1138359319300243?via%3Dihub

Camacho, m. D. R. C. (2024). *Estrategias psicoeducativas desde el modelo cognitivo conductual para la promoción de la salud mental en personas con diagnóstico dm tipo 2 que asisten al programa de medicina familiar del área de salud de liberia* (doctoral dissertation, universidad de costa rica).

Contreras, J. (2018). *El modelaje como fuente de aprendizaje* (ficha docente). Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: https://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/El-modelaje-como-fuente-de-aprendizaje-2018.pdf

Cordero Aguilar, D., Muñoz Sobrado, P., Rodríguez Hodgson, D., Umaña Centeno, R., & Valverde Marín, N. (2022). Prácticas educativas que se aplicaron en el curso lectivo del 2020 durante la modalidad de educación a distancia en las áreas académica y socioafectiva con estudiantado con discapacidad múltiple. Universidad de Costa Rica. https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/06440c0d-06d1-4d2a-879e-3fa15550a231/full?utm

Dağhan, Z., & Çam Aktaş, B. (2025). *Resistance behaviors of secondary school students: Teacher and student views*. *International Electronic Journal of Elementary Education, 17*(1), 203–215. Retrieved from https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/2376

Daunic, A. P., Smith, S. W., Brank, E. M., & Penfield, R. D. (2006). *Classroom-Based Cognitive-Behavioral Intervention to Prevent Aggression: Efficacy and Social Validity*. Journal of School Psychology, 44(2), 123-139. https://digitalcommons.unl.edu/psychfacpub/553

Deliyore Vega, M. D. R. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *20*(31), 165-187.http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382018000200165&script=sci_arttext

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela*. Instituto de la Juventud.

Duchesne, S., Plamondon, A., & Ratelle, C. F. (2022). *Students' Inattention Symptoms and Psychological Need Satisfaction During the Secondary School Transition: The Protective Role of Teachers' Involvement*. Journal of Attention Disorders, 26(14), 1846–1856.

Echeita Sarrionandia, G. (2008). *Representaciones del profesorado y atención a la diversidad*. En G. Echeita (Ed.), *La atención a la diversidad desde una propuesta intercultural* (pp. 12–26). Ediciones Aljibe.

Effects of implementing a token economy on teacher attending. (2003). *Journal/Informe en acceso abierto*. Disponible en: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1311870/

Fernández Morales, A. D. (2016). Aspectos generales sobre el síndrome de Down. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 2*(1), 33–38. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6941140

Fernández, M. Á. R., García, M. I. D., & Crespo, A. V. (2012). *Manual de técnicas de intervención cognitivo conductuales*. Madrid: Desclée de Brouwer. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54408968/Manual_de_Tecnicas_de_Intervencion_TCC-libre.pdf?1505184388=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DManual_de_Tecnicas_de_Intervencion_Cogni.pdf&Expires=1754250832&Signature=Dbcj4J3lHEzN9nFkfAV7QgA3izLFv2Db-7xIQnLi1dBSDk4DPsYQ5kFb1HKueLdUO~2boIuXseYT~IC03Tl1lJb8Ne84I9-rhBUjcoAQppCfU-a6evjK4QpWNla~tgvh0Q0hZb7i9ksPj7ZM3rrSmuLgr8ItKOQ4tDc9SIqh2xxZ~Qk95tfjrufUwGLqOeeOaDQVJqO-PMg0C-eUQ5jJqd8rhjtxPiPF2KbjTNWKOvZb2aTyA-hg9yge91fNVkPXpnXDkYROVup3eDmStS5GJePLQATI9xe75hFVTeN7FKdJUG2rjoAar2zGMsm9cJ0mA-JB3a0fONW9TOHAASudzQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5.ª ed.). Sage.

García Cabo, M. (2017). Educación inclusiva: Síndrome de Down, uno más en el aula de Educación Primaria. Universidad Internacional de La Rioja. https://reunir.unir.net/handle/123456789/4774?utm

García, J. A. (2014). *Reestructuración cognitiva paso a paso*. Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

García, M., Molina, J., & Rodríguez, P. (2022). Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con síndrome de Down. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 12(3), 50-65. https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/223?utm_source

García, S., Molina, E., y Rodríguez, K. (2022). *Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes con síndrome de Down* [Trabajo de grado, Universidad de Valencia]. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/074d5a49-08b3-4b3d-8b66-014a155a5f1a/content

Hadi, M., Martel, C., Huayta, F., Rojas, R., y Arias, J. (2023). *Metodología de la investigación: Guía para el proyecto de tesis*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. https://seminariodemetodologiadelainvestigacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/03/metodologc3ada-de-la-investigacic3b3n-roberto-hernc3a1ndez-sampieri.pdf?utm_source=

Herrera Castrillo, C. J. (2024). Paradigma Positivista. *Boletín Científico De Las Ciencias Económico Administrativas Del ICEA, 12*(24), 29-32. https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660

https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf

https://books.googleusercontent.com/books/content?req=AKW5QadDl4Io-R9IexuTxxlPzXzx9cW_7TgBijXSNN7SyCHfqfexrBl4nYAnexJVPoeMPQVB0vnsxDpRwf9UjheVvDQZPIaTNSWT0RagtZRSwPnGdJaIalG_J1ScI0Oof7dKLDGBMe1B593Wg5JhMQXAVB6D_81Hq3xznOroQGEEwzcMLEhR9t84a6deJ5QpF0mR077f9o2BXetz17bn7AWzTv1B-CRqCOBoRgbaeD7e7VfNZ30L2OP8LofgwI31S2W-CEEnG4uptCTcbemX-_p-1YjtjDj-OA

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/31218353/Metodologia_Investigacion_UTP_TUA_2011-libre.pdf?1392334252=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DMETODOLOGIA_DE_INVESTIGACION.pdf&Expires=1755755375&Signature=PEwj5gWZ76bTsC-VbP0jbmATkQBcLG8uLAKw9YiTSeKdUJRIe4bTslNIfHnlxn2CIYCcshpzBG9kHvuvwDQNVKI-m-pkmKbYwAW-hKeT1LfE6VsS1FdRzN20pDrbSLviEvz~c7Zl7RI5PtVtUBhY3q8mGE1D28-dQuE2-tPeIWKEMNm861GqPlFrMMG4eOhh33~o-Xbj9uat4UfXK7WQDUW1SeZS~SpfaJfRTslowtfllDTdCeF0tpN-0lnPAhsy3utXqiyKQ2PdpM0mW0Q~bnnvQTHyPCvTRHntO0qc6bB0DnFUqR3rql6m~aTGOXoPo-CAQjqTDl4EWp6uDWBrcQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

https://editorial.inudi.edu.pe/index.php/editorialinudi/catalog/book/82

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Diseno-y-ejecucion_2011.pdf

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

https://www.kerwa.ucr.ac.cr/items/32e137c7-9082-472d-ad8e-8b4ea613d693?

Jhangiani, R. S., Chiang, I.-C. A., Cuttler, C., y Leighton, D. C. (2019). *Research methods in psychology (4th ed.)*. Kwantlen Polytechnic University. https://kpu.pressbooks.pub/psychmethods4e/

Jhangiani, R. S., Chiang, I.-C. A., Cuttler, C., y Leighton, D. C. (2019). *Research methods in psychology (4th ed.)*. Kwantlen Polytechnic University. https://kpu.pressbooks.pub/psychmethods4e/

Jhangiani, R. S., Chiang, I.-C. A., Cuttler, C., y Leighton, D. C. (2019). *Research methods in psychology (4th ed.)*. Kwantlen Polytechnic University. https://kpu.pressbooks.pub/psychmethods4e/

Labrador, F. J. (2014). *Técnicas de modificación de conducta*. Pirámide.

López Morales, P. M., López Pérez, R., Parés Vidrio, G., Borges Yáñez, S. A., & Valdespino Echauri, L. (2000). Reseña histórica del síndrome de Down. *Revista ADM, 57*(5), 193–199. https://www.medigraphic.com/pdfs/adm/od-2000/od005g.pdf?utm

Madrigal González, Y., & Molina Salazar, C. (2015). *Propuesta de un manual cognitivo-conductual-emocional de psicoeducación sexual integral dirigida a madres y padres de niños y niñas entre 0 y 12 años que presentan síndrome de Down* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Kérwá https://repositorio.sibdi.ucr.ac.cr/items/34111d16-028f-453b-80c8-b6be35d4991b?utm=

Masluk, B., et al. (2022). *The role of aggression and maladjustment in the teacher–student relationship and its impact on teacher burnout*. Frontiers in Psychology, artículo de acceso abierto. Consultado de https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.1059899/pdf

Mejia Jervis, T. (27 de agosto de 2020). *Investigación descriptiva: características, técnicas, ejemplos*. https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva/

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). *Educación inclusiva y atención a la diversidad*. Secretaría General de Educación.

Monte Gómez Márquez, C. (2009). Estrategias para modificar las conductas de alumnos con síndrome Down y TDHA. *Revista Digital CSIF*, (25), 1–11. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_25/Clara_Gomez_1.pdf

Montero, I., & León, O. G. (2007). Guía para nombrar los estudios de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.

Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la investigación: Diseño y ejecución* (2.ª ed.). Ediciones de la U.

Raypole, C., y Marcin, A. (20 de setiembre de 2024). *What is cognitive behavioral therapy (CBT)?* https://www.healthline.com/health/cognitive-behavioral-therapy

Real Academia Española. (2014a). *Bienestar*. En *Diccionario de la lengua española (23.ª ed.)*. https://dle.rae.es/bienestar

Rendón-Macías, M. E., Villasís-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México, 63*(4), 397-407. https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.225

Romero, L.M. (24 de mayo de 2020). *Elegir el método de investigación adecuado.* https://www.grupocomunicar.com/wp/escuela-de-autores/elegir-el-metodo-de-investigacion-adecuado/

Saquicela, C. (2010). Estudio comparativo del desarrollo cognitivo en niños de dos a seis años entre Piaget y Flavell. *Uno Sapiens. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 1*, *4*(7), 18–20. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/7287

Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tassé, M. J., Thompson, J. R., Verdugo, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin. https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf?utm

Silva, M. D. F. M. C., & Kleinhans, A. C. D. S. (2006). Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. *Revista Brasileira de educação especial*, *12*, 123-138.

Simões Paulo, M. F. M. (2022). *Inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el centro educativo: análisis del trabajo colaborativo entre el profesor de educación*

especial y el profesor de educación infantil. Universidad de Extremadura. https://dehesa.unex.es/server/api/core/bitstreams/c5236939-ff84-44d2-a6e6-852faf85c085/content

Tamayo, M. (1999). *La investigación* (3.ª ed., corregida y aumentada). Serie Aprender a Investigar. ICFES.

Teacher violence from the perspectives of students" (2022). Estudio de acceso abierto en PubMed Central. Consultado de https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9720053/

Trianes Torres, M. V., & Gallardo, J. A. (2011). *Prevención de las conductas disruptivas en el aula*. Madrid: Pirámide. Disponible en: https://elibro.net/es/lc/bibliioucr/titulos/40687

Trianes, M. V., & Muñoz, A. (1994). *Prevención de las dificultades de la convivencia: Programas de intervención en la escuela*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6332

Villalobos Méndez, M. A., & Ramírez López, J. F. (2022). *Propuesta de estrategias psicoeducativas desde el modelo cognitivo conductual para promover la salud mental en personas adultas diagnosticadas con diabetes mellitus tipo 2, Área de Salud de Alajuelita, San José* [Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica]. Repositorio Institucional UCR.

Apéndices

Apéndice 1: Documento de Aprobación del Proyecto por Parte de la Institución



MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA | GOBIERNO DE COSTA RICA

Dirección Regional San José Oeste
Supervisión Escolar Circuito 03
Liceo de Escazú

08 de agosto de 2025

Señores
Universidad Central

Asunto: Autorización de tesis titulada

Estimados señores:

Por medio de la presente, le comunicamos que el Liceo de Escazú, por medio del Departamento de Orientación y con el aval de la Dirección Institucional, autoriza la realización de su tesis titulada:

"Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025".

Reconocemos el valor académico y práctico de su investigación, ya que está orientada al fortalecimiento de estrategias para el abordaje de conductas disruptivas dentro de una población estudiantil que forma parte de nuestro centro educativo. Consideramos que su propuesta puede generar aportes significativos al quehacer institucional y al acompañamiento que brinda el Departamento de Orientación.

Durante el desarrollo del estudio, contará con el acompañamiento y apoyo del personal de orientación del Liceo de Escazú, dentro del marco de respeto, confidencialidad y normativa vigente del Ministerio de Educación Pública y su universidad.

Agradecemos su interés en contribuir con nuestra comunidad educativa y le deseamos muchos éxitos en su proceso investigativo.

Atentamente,

Dra. Johanna Paniagua Villalobos
Jefa Técnica
Liceo de Escazú
Código: 701

LICEO DE ESCAZÚ Fundado en 1970 ORIENTACIÓN Costa Rica

DIRECCIÓN Fundado en 1970 CR LICEO DE ESCAZÚ

"La educación transforma en convivencia y respeta las diferencias"
Costa Rica, Escazú-San Antonio, frente al Estadio Municipal Nicolas Macis
(506) 2228-2885 – liceo.escazu@mep.go.cr

Página 1 de 1

Apéndice 2: Consentimiento informado

UC UNIVERSIDAD CENTRAL

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA.

Nombre de la persona investigadora: Valeria Benavides Brenes

Nombre de la persona participante: _____

Medio para contactar: _____

I. **Propósito del cuestionario:** El fin de la entrevista es conocer su criterio y experiencia en cuanto a conductas disruptivas referidas por estudiantes con Síndrome de Down. En el marco del Trabajo Final de Graduación denominado "Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025"; de la estudiante Valeria Benavides Brenes, de la carrera de psicología de la UC. El mismo dirigido por la MPsc. Nancy Román González. Aunado, tiene el aval de realización en la institución mediante un comunicado de la jefa Técnica del Liceo de Escazú.
II. **Metodología:** Se realizará un cuestionario, en la cual se indagará la percepción, experiencia y conocimiento sobre conductas disruptivas referidas por estudiantes con síndrome de Down en el Liceo.
III. **Riesgos:** La participación en el cuestionario, no ocasionará riesgo para la salud e integridad física.
IV. **Beneficios:** No existe un beneficio directo para la persona participante de la entrevista. Pero su contribución en el TFG permitirá la elaboración de un documento y conocimiento, sobre la temática de conductas disruptivas referidas por estudiantes con síndrome de Down, específica para la organización Liceo de Escazú.
V. **Voluntariedad:** La participación en la entrevista es voluntaria.
VI. **Confidencialidad:** Se garantiza el estricto manejo y confidencialidad de la información, no haciendo referencia del nombre de las personas participantes, en el documento final. Se recuerda que la confidencialidad de la información está limitada

por lo dispuesto en la legislación costarricense, como cuando la ley obliga a informar sobre ciertas enfermedades o sobre cualquier indicio de maltrato o abandono infantil. Estas limitaciones y otras se prevén y señalan a los/las participantes. Los resultados podrían aparecer en una publicación científica o ser divulgados en un círculo científico o académico, de forma anónima.

VII. **Información:** Antes de dar su autorización debe hablar con el/la estudiante responsable de la investigación sobre este estudio y el deben haber contestado satisfactoriamente todas sus preguntas acerca del estudio y de sus derechos. Si requiere de más información, puede contactarlo al correo electrónico vbenavides@edu.uc.ac.cr o bien con la tutora al correo electrónico nroman@edu.uc.ac.cr

VIII. *Consentimiento: He leído la información de este documento antes de firmarlo, se dio el espacio para hacer preguntas y se contestaron satisfactoriamente; entendiendo que trata el estudio, las condiciones de la participación y el accedo a participar como sujeto(a) de este trabajo final de graduación, que al ser académico los resultados son de alcance público.*

Nombre completo, firma y cédula del/la participante

Lugar y fecha

Valeria Benavides B.

NANCY ROMAN GONZALEZ (FIRMA)
Firmado digitalmente por NANCY ROMAN GONZALEZ (FIRMA)
Fecha: 2025.08.26 12:11:34 -06'00'

Valeria Benavides Brenes
Investigadora

V° B ° Nancy Román González
Tutora de TFG

Escuela de Psicología

Universidad Central de Costa Rica

Apéndice 3: Instrumento

UC UNIVERSIDADES CENTRAL

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación
Instrumento

Instrumento:

Conductas Disruptivas en Estudiantes con Síndrome de Down

TITULO DE LA INVESTIGACIÓN:	Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025
Objetivos específicos para cumplir:	• Identificar las principales conductas disruptivas presentes en el grupo de estudiantes con Síndrome de Down del Liceo de Escazú. • Determinar las técnicas cognitivo-conductuales, para intervenir conductas disruptivas en estudiantes con Síndrome de Down del Liceo de Escazú.
Variables	Variable 1: Conductas Disruptivas Variable 2: Técnicas Cognitivas Conductuales
Persona entrevistada:	Clave de identificación: Material:
Fecha de aplicación:	
Estudiante UC:	Valeria Benavides Brenes

Instrucciones generales: Agradecemos su valiosa participación en el presente estudio, el cual tiene como propósito identificar y analizar las conductas disruptivas que se presentan en el aula, así como las estrategias de intervención que utilizan los docentes del Liceo de Escazú con estudiantes de 12 a 16 años con Síndrome de Down.

A continuación, encontrará una serie de enunciados vinculados con su labor docente, enfocados específicamente en la atención y el trabajo pedagógico con las personas estudiantes en condición de Síndrome de Down. Por favor, marque con una equis (X) la opción que corresponda a su experiencia:

- Sí ( )
- No ( )

UC
UNIVERSIDAD
CENTRAL

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación
Instrumento

Preguntas:

1. ¿Durante sus explicaciones, sus estudiantes tienden a interrumpirlo(a)?
   Sí ( ) No ( )

2. ¿Acostumbra explicar a sus estudiantes las consecuencias de sus comportamientos dentro del aula?
   Sí ( ) No ( )

3. ¿Es frecuente que algunos estudiantes se levanten, caminen o generen ruidos que interrumpen la clase?
   Sí ( ) No ( )

4. ¿Procura modelar, con su propio comportamiento, la forma en que espera que sus estudiantes actúen?
   Sí ( ) No ( )

5. ¿Ha notado que algunos estudiantes utilizan expresiones groseras o irrespetuosas hacia usted o sus compañeros(as)?
   Sí ( ) No ( )

6. ¿Incluye en sus clases juegos o dinámicas orientadas a fomentar el trabajo en equipo y el respeto mutuo?
   Sí ( ) No ( )

7. ¿Durante la lección, algunos estudiantes usan el celular u otros dispositivos de manera que interrumpen la explicación?
   Sí ( ) No ( )

8. ¿Sus estudiantes muestran motivación cuando reciben premios o reconocimientos por cumplir con las normas de clase?

Si ( ) No ( )

9. ¿Ha observado que algunos estudiantes dejan de realizar la tarea en clase con el propósito de llamar la atención?

Si ( ) No ( )

10. ¿Orienta a sus estudiantes para transformar pensamientos o comentarios negativos sobre las normas de clase o la autoridad?

Si ( ) No ( )

11. ¿En su grupo se presentan conductas agresivas físicas, como empujones o golpes?

Si ( ) No ( )

12. ¿Utiliza recursos como afiches, láminas, cuentos u otros materiales para enseñar y reforzar normas de convivencia?

Si ( ) No ( )

13. ¿Después de que usted demuestra una conducta positiva, observa que sus estudiantes tienden a imitarla?

Si ( ) No ( )

14. ¿Aplica un sistema de refuerzo (puntos, stickers o fichas) para motivar el buen comportamiento?

Si ( ) No ( )

15. ¿Desarrolla actividades que ayuden a sus estudiantes a expresar sus emociones de manera adecuada?

Si ( ) No ( )

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación
Instrumento

16. ¿Realiza actividades que inviten a sus estudiantes a reflexionar sobre distintas formas de resolver un problema de manera positiva?

Sí ( ) No ( )

Proceso de validación del instrumento por juicio de persona experta, de tipo contenido:

MICHELL YHONNATHE GONZALEZ DUNO (FIRMA)

Lic. Noelia Padilla
Psicóloga-Cód. Prof 10034

Lic. Michell Gonzalez Duno
Psicólogo-Cód. Prof. 13768 CPPCR

NANCY ROMAN GONZALEZ (FIRMA)
Firmado digitalmente por NANCY ROMAN GONZALEZ (FIRMA)
Fecha: 2025.09.20 09:32:25 -06'00'

MPs. Nancy Román González
Psicología- Tutora TFG UC
Cód. Prof. 4320 CPPCR

UC UNIVERSIDAD CENTRAL

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación
Instrumento

FICHA DE VALIDACIÓN JUICIO DE EXPERTO(A)

I. Datos generales:

Nombre completo de la persona experta:	**Cargo o institución donde labora:**	**Nombre del instrumento de evaluación:**	**Estudiante y autora del instrumento:**
Michell González Duno	Gerente -Psicologo	Cuestionario	Valeria Benavides
Tema de investigación:	Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025		

Nombre completo de la persona experta:	**Cargo o institución donde labora:**	**Nombre del instrumento de evaluación:**	**Estudiante y autora del instrumento:**
Noelia Padilla Rojas	Colegio de san Luis Gonzaga	Cuestionario	Valeria Benavides
Tema de investigación:	Propuesta de modificación cognitivo-conductual para el manejo de conductas disruptivas referidas por un grupo de estudiantes de 12 a 16 años con síndrome de Down, que asisten al Liceo de Escazú. Estudio comprendido entre los meses de mayo a diciembre 2025		

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación
Instrumento

II. **Aspectos de validación:**

Indicador	Criterios	Regular 0-1	Buena 2-5	Muy buena 6-8	Excelente 9-10
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiada para el perfil de la población meta.				10
Objetividad	Esta expresado en conductas observables.				10
Organización	Existe una organización lógica de las consultas.				10
Coherencia	Entre los objetivos, variables y consultas.				10
Metodología	La estrategia responde al propósito y enfoque del estudio.				10
Intencionalidad	Adecuado para medir aspectos de la investigación.				10

III. Opinión sobre la aplicación:

San José,12 Septiembre 2025.

Firma: MICHELL YHONNATHE GONZALEZ DUNO (FIRMA)

Cód. Prof. 13768 CPPCR

UC UNIVERSIDAD CENTRAL

UNIVERSIDAD CENTRAL
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
Licenciatura en Psicología
Trabajo Final de Graduación
Instrumento

II. Aspectos de validación:

Indicador	Criterios	Regular 0-1	Buena 2-5	Muy buena 6-8	Excelente 9-10
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiada para el perfil de la población meta.				10
Objetividad	Esta expresado en conductas observables.				10
Organización	Existe una organización lógica de las consultas.				10
Coherencia	Entre los objetivos, variables y consultas.				10
Metodología	La estrategia responde al propósito y enfoque del estudio.				10
Intencionalidad	Adecuado para medir aspectos de la investigación.				10

III. Opinión sobre la aplicación:

San José, 12 de septiembre de 2025.

Firma: _____