



INTERVENCIÓN EN LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL PARA EL ALUMNADO CON DEA, TEL y TDAH.

(2º ciclo de Educación Infantil y Educación Primaria)


EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid



ÍNDICE

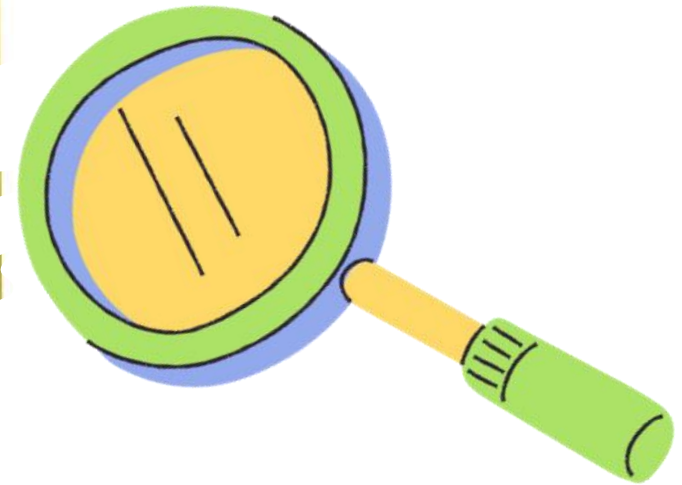
- 
1. Introducción
 2. Justificación normativa
 3. Marco teórico: emociones y competencia socioemocional
 4. La competencia socioemocional en los alumnos con DEA, TEL Y TDAH
 5. Cómo desarrollar la competencia socioemocional desde el centro
 6. Cómo desarrollar la competencia socioemocional desde el aula
 7. Cómo desarrollar la competencia socioemocional con el alumnado con DEA, TEL y TDAH
 8. Cómo desarrollar la competencia socioemocional desde la familia
 9. Conclusión
 10. Referencias



Nos situamos en **SU CONTEXTO** y **SU TRAYECTORIA**

Testimonio de un adulto con dislexia

<https://historiasqueimportan.com/2018/04/08/les-tomaba-el-pelo>





La trayectoria educativa de los alumnos con DEA

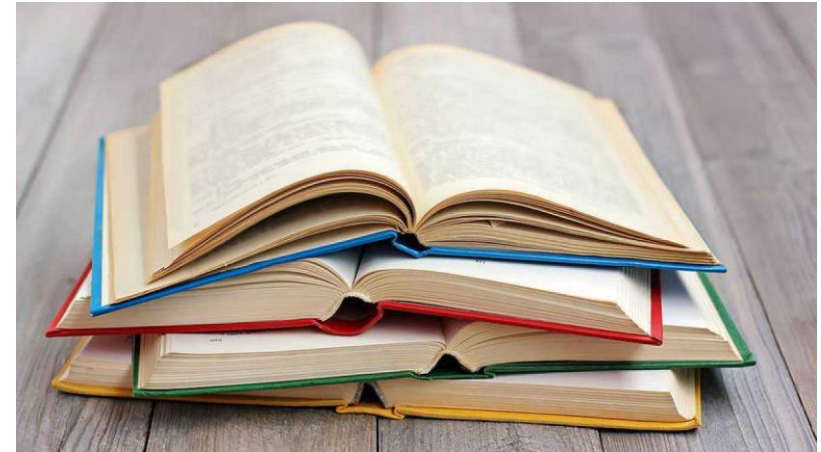


Imagen extraída de Pixabay



¿POR QUÉ CUIDAR LAS EMOCIONES?

- Justificación **normativa**.
- Justificación **teórica**:
 - **DUA**.
 - **Consecuencias** de un desarrollo emocional desajustado.



Esta imagen está bajo licencia [CC BY-NC](#)



NORMATIVA

LOMLOE

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación -
Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que
se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo,
de Educación

DECRETO 36/2022, de 8
de junio, del Consejo de
Gobierno, por el que se
establece para la
Comunidad de Madrid la
ordenación y el currículo
de la etapa de Educación
Infantil.

DECRETO 61/2022, de 13
de julio, del Consejo de
Gobierno, por el que se
establece para la
Comunidad de Madrid la
ordenación y el currículo
de la etapa de Educación
Primaria.

DECRETO 65/2022, de 20
de julio, del Consejo de
Gobierno, por el que se
establecen para la
Comunidad de Madrid la
ordenación y el currículo
de la Educación Secundaria
Obligatoria.



Normativa: texto consolidado LOE-LOMLOE

Artículo 2. Fines.

1.a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos [...].

1.f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, [...].



Justificación normativa

DECRETO 36/2022, Educación Infantil	DECRETO 61/2022, Educación Primaria	DECRETO 65/2022, Educación Secundaria Obligatoria
OBJETIVOS		
e) Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos.	m) Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios y estereotipos de cualquier tipo.	d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.

Justificación normativa

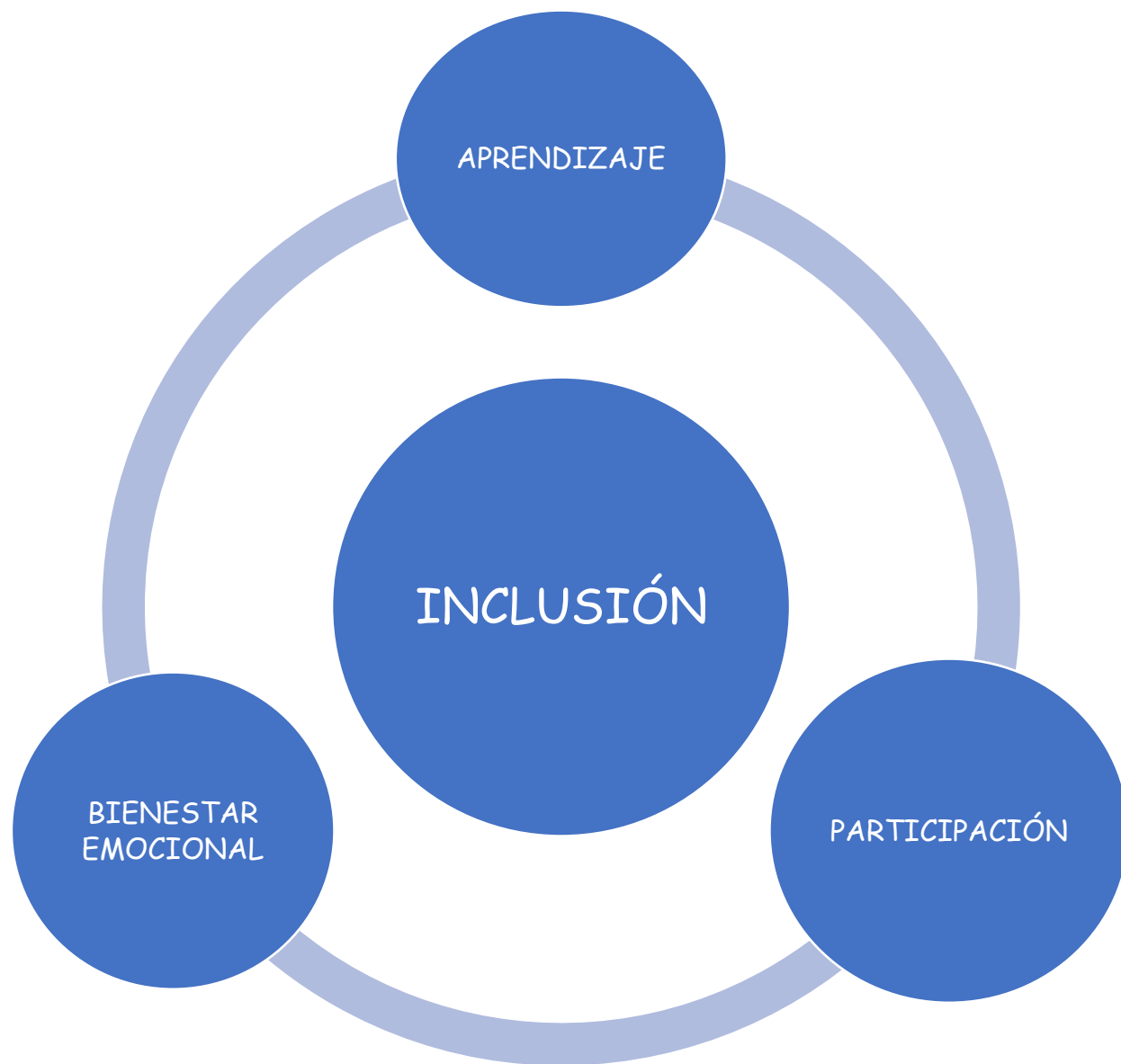
Competencia social y de aprender a aprender

Implica la capacidad de reflexionar sobre uno mismo para **autoconocerse, aceptarse** y promover un crecimiento personal constante; gestionar el tiempo y la información eficazmente; colaborar con otros de forma constructiva; **mantener la resiliencia**; y gestionar el aprendizaje a lo largo de la vida. Incluye también la capacidad de hacer frente a la incertidumbre y a la complejidad; adaptarse a los cambios; aprender a gestionar los procesos metacognitivos; identificar conductas contrarias a la convivencia y desarrollar estrategias para abordarlas; **contribuir al bienestar físico, mental y emocional propio** y de las demás personas, desarrollando habilidades para cuidarse a sí mismo y a quienes lo rodean a través de la corresponsabilidad; ser capaz de llevar una vida orientada al futuro; así como expresar empatía y abordar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo.

DESCRIPTORES OPERATIVOS DEL PERFIL DE SALIDA

Justificación normativa

DECRETO 36/2022, Educación Infantil	DECRETO 61/2022, Educación Primaria	DECRETO 65/2022, Educación Secundaria Obligatoria
COMPETENCIA CLAVE: Competencia personal, social y de aprender a aprender.		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS		
Reconocer, manifestar y regular sus emociones expresando necesidades y sentimientos para lograr una seguridad emocional y afectiva.	CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.	Ej.: Educación Física.CE.3. Esta CE se sitúa en el punto de convergencia entre lo personal, lo social y lo ético. [...] en contextos que requieren de esfuerzo y perseverancia, activando la automotivación y la actitud positiva para afrontar retos, regulando la impulsividad, tolerando la frustración y perseverando ante las dificultades.





Marco para promover inclusión: DUA

¿Cómo son los aprendices expertos?

- **Estratégicos**
 - Establecen metas
 - Formulan planes
 - Idean estrategias y tácticas
 - Evalúan su progreso
- **Con recursos e informados**
 - Activan sus conocimientos previos
 - Utilizan herramientas y recursos: estructurar, recordar y transformar la nueva información
- **Motivados**
 - Metas centradas en el dominio
 - Capaces de mantener el esfuerzo



Esta imagen está bajo licencia [CC BY-NC](#)

Controlan y regulan las reacciones emocionales

Alba (2018)

¿QUÉ SON LAS EMOCIONES?

EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid

LAS EMOCIONES

"Eventos o fenómenos de carácter biológico y cognitivo, que tienen sentido en términos sociales".

García Retana (2012)

"Las emociones son respuestas conductuales y fisiológicas que nuestro organismo ofrece de manera automática ante determinados estímulos, externos o internos, que se perciben como una amenaza o como una oportunidad" (Shuman y Scherer, 2015).



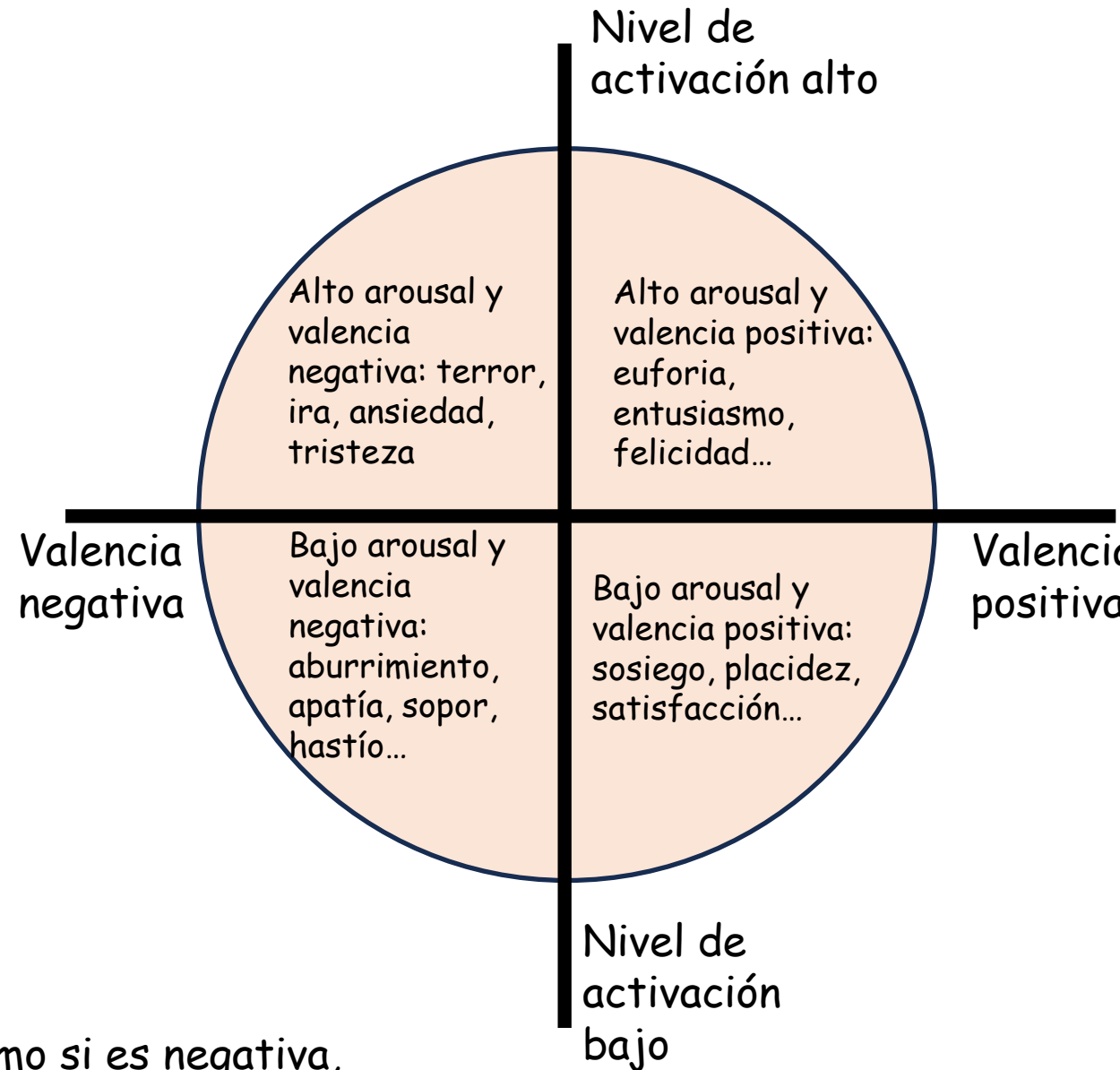
Esta imagen está bajo licencia [CC BY-NC](#)

LAS EMOCIONES

- Existencia de diferentes modelos teóricos.
- Existen dos variables para definir las emociones

Valencia

Arousal/
activación



Las emociones fuertes, tanto si la valencia es positiva como si es negativa, dificultan el razonamiento y desbordan la memoria de trabajo.

LAS EMOCIONES

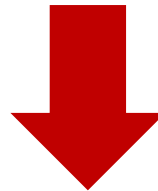
PILARES / FUNCIONES (Mora, 2008):



Esta imagen está bajo licencia [CC BY-SA-NC](#)

1. Supervivencia: defensa estímulos nocivos o aproximarnos a estímulos placenteros. **Motivadoras.**
2. Respuestas del organismo polivalentes y flexibles. **Versatilidad de la conducta.**
3. Alertan al individuo **como un todo** ante el estímulo específico.
4. Mantienen el **interés** por el descubrimiento de lo nuevo.
5. Sirven como lenguaje para comunicarse. **Comunicación** rápida y efectiva.
6. Sirven para almacenar y evocar **memorias** de manera más efectiva.
7. Importante papel en el **proceso de razonamiento.**

EMOCIONES



PILARES BÁSICOS DE LAS FUNCIONES DEL CEREBRO

INTELIGENCIA EMOCIONAL

“Ser capaz de **motivarse** y persistir frente a las decepciones; **controlar** el impulso y **demorar** la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar **empatía** y abrigar esperanzas”.

(Goleman, 1996)



Esta imagen está bajo licencia [CC BY-SA](#)

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

(Gardner, 1983)

La inteligencia intrapersonal

es la capacidad para conocer los propios sentimientos, pensamientos y objetivos y actuar en consecuencia.

Vinculado a autoestima, reflexión, motivación, resiliencia, gestión emocional...

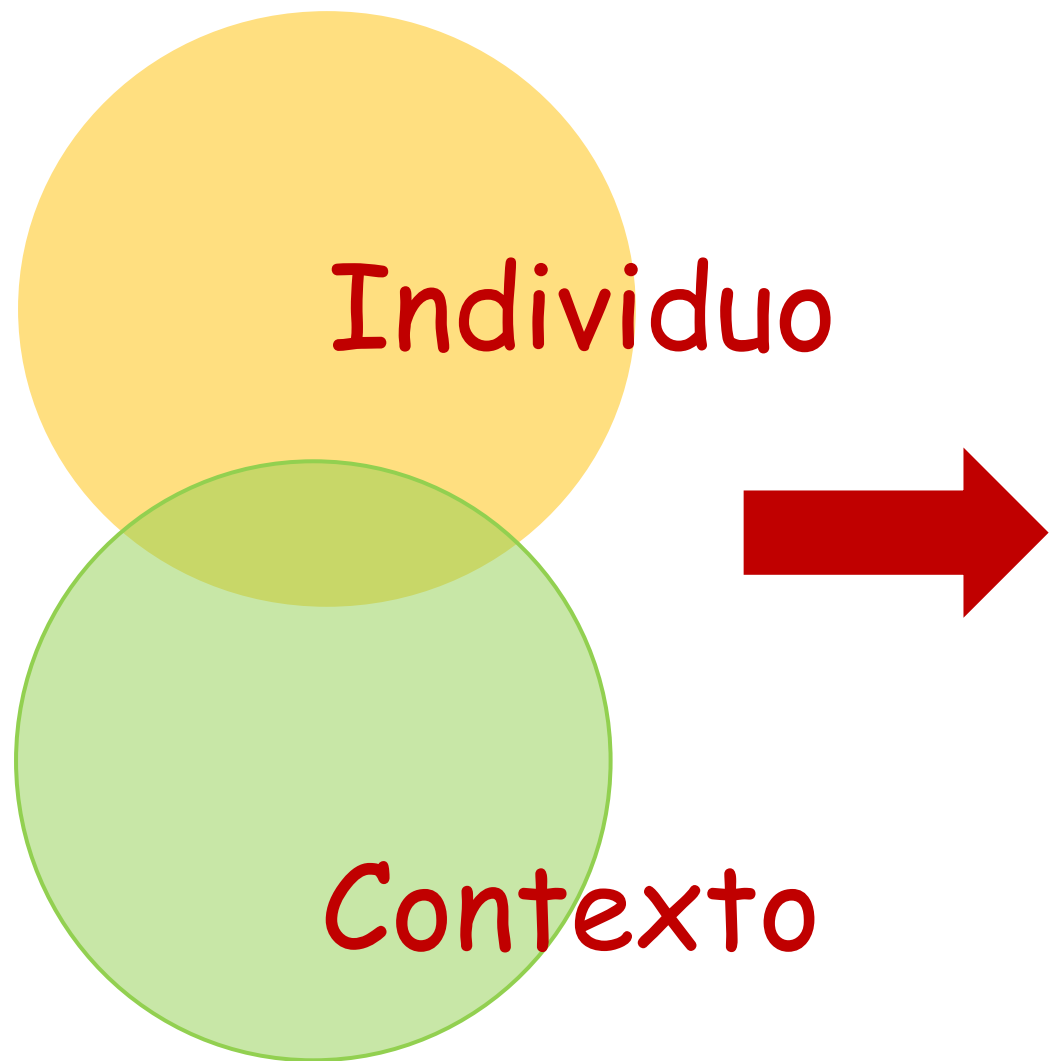


La inteligencia interpersonal es la sensibilidad para entender las emociones y motivaciones de otras personas, empatizar, establecer relaciones e interactuar.

Vinculada a la resolución de conflictos, mediación, empatía, habilidades de colaboración y cooperación, habilidades emocionales y sociales...



COMPETENCIA EMOCIONAL



APRENDIZAJE
Y
DESARROLLO



LA COMPETENCIA
EMOCIONAL SE PUEDE
ENSEÑAR

Basado en Bisquerra y Pérez (2007)



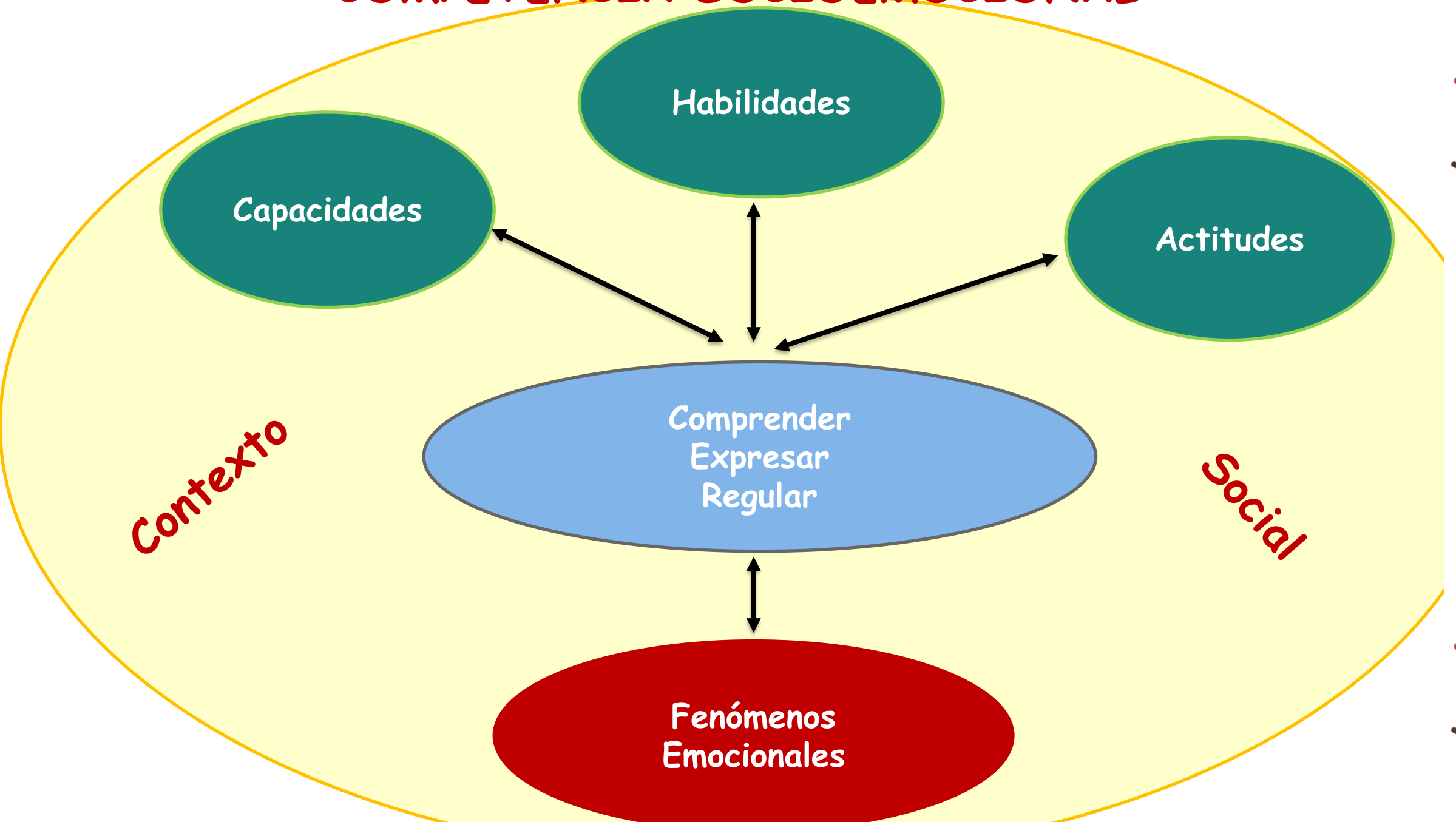
COMPETENCIA EMOCIONAL

"Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales."

Bisquerra, 2003, p.14

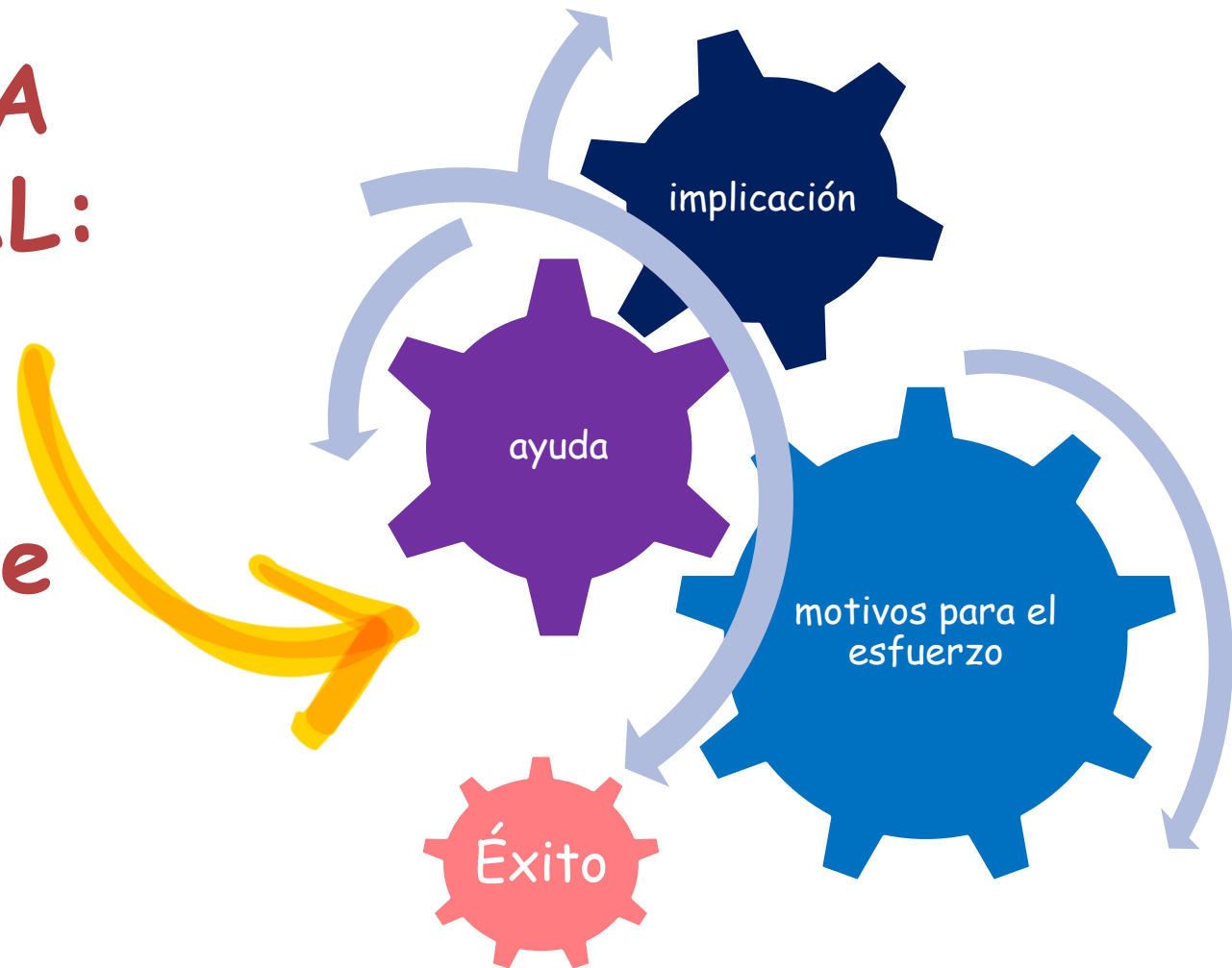


COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL



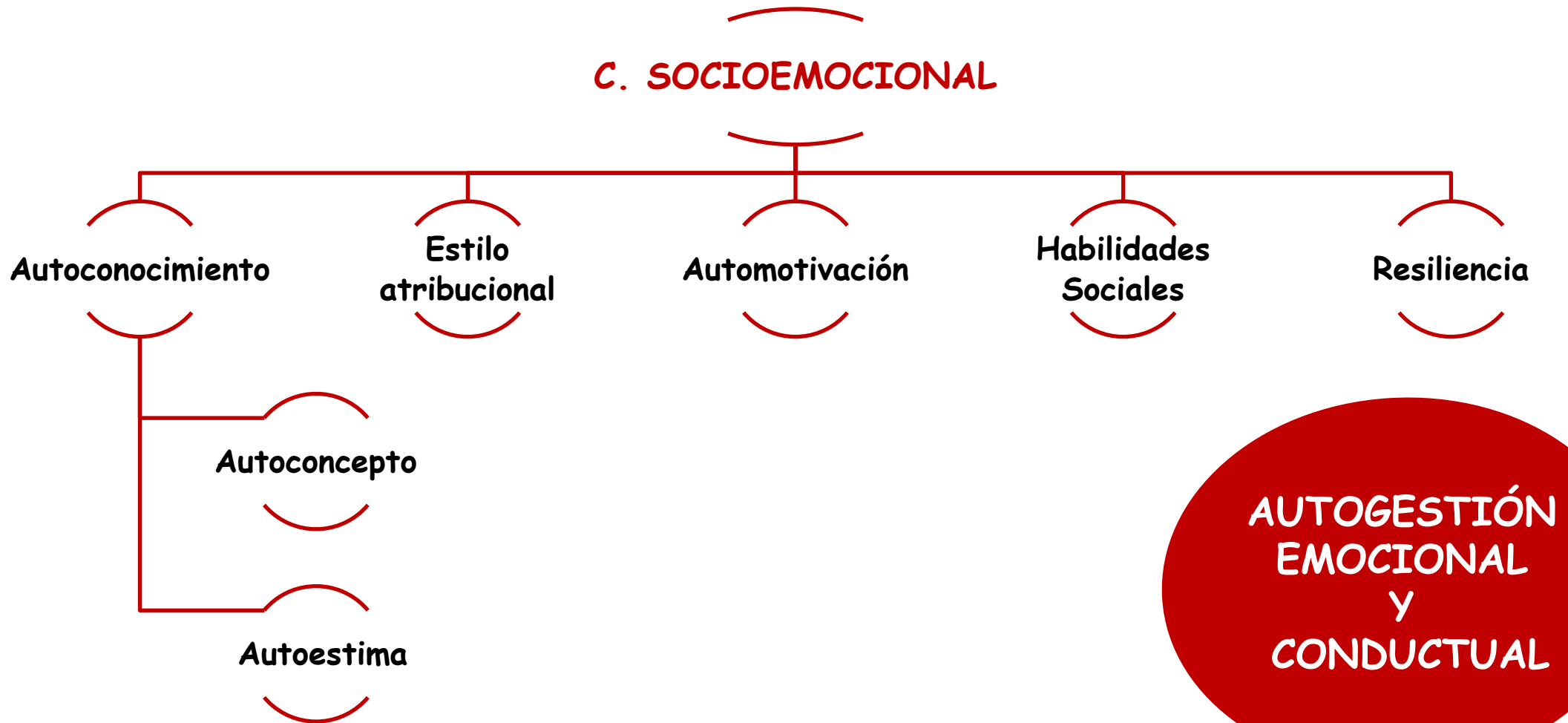
LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL:

Conjunto de capacidades que se aprenden y se enseñan





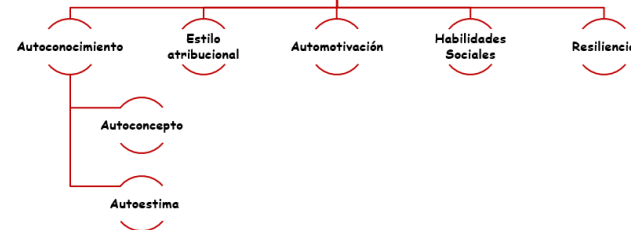
COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL





AUTOCONOCIMIENTO

C. SOCIOEMOCIONAL



AUTOCONCEPTO

Suma de las creencias de un individuo sobre sus cualidades personales

"Qué sabemos (o creemos saber) de nosotros mismos"

AUTOESTIMA

Evaluación global de la consideración positiva o negativa de uno mismo

"Cómo nos sentimos con nosotros mismos"

DIMENSIÓN COGNITIVA

DIMENSIÓN AFECTIVA



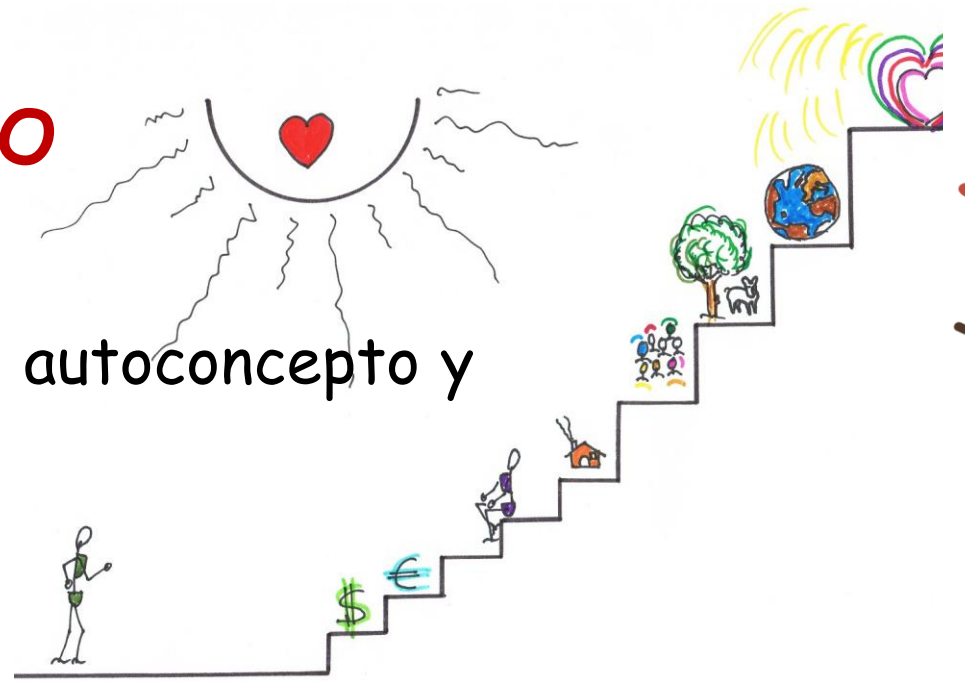


AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO

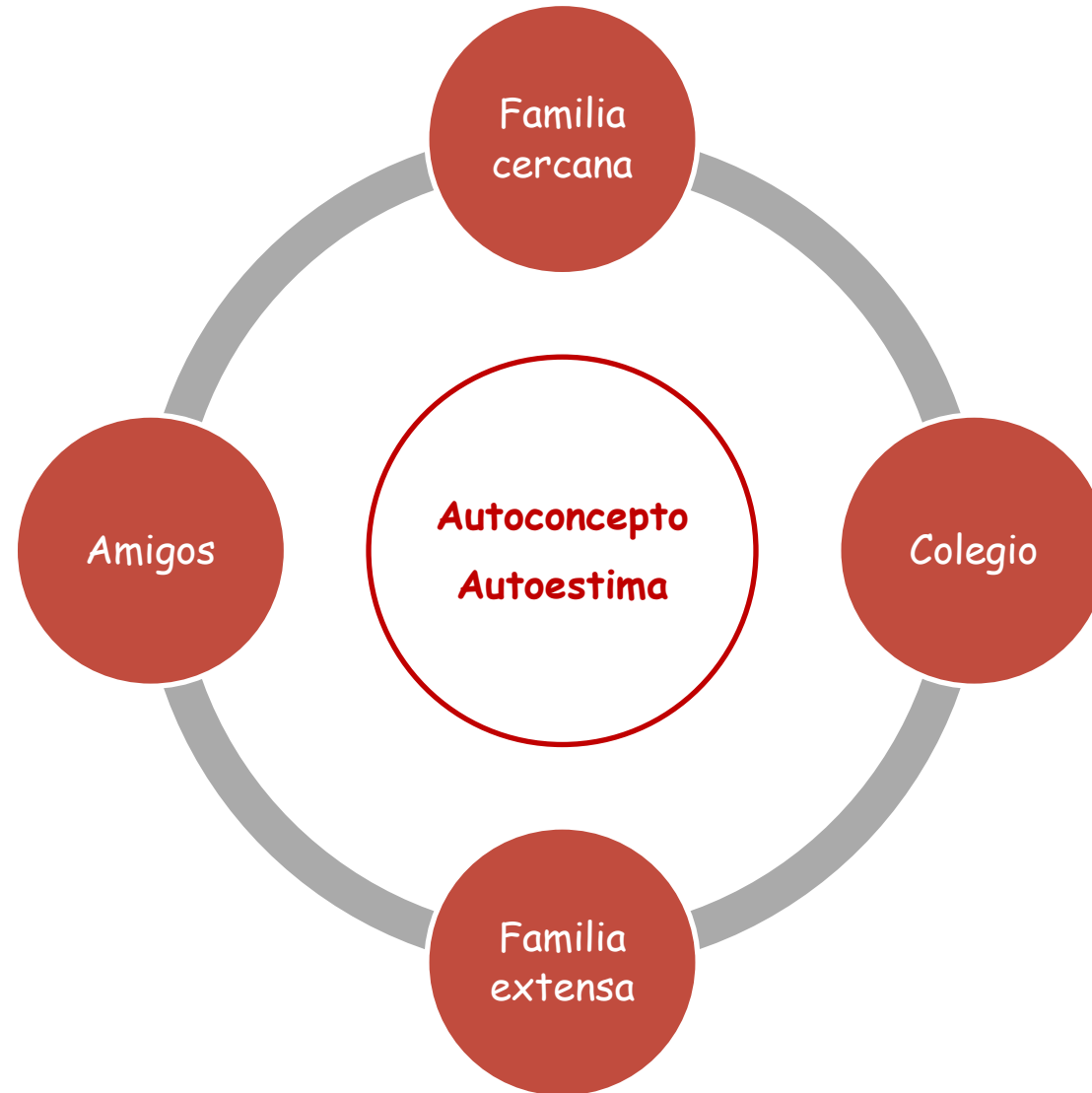
Factores* que influyen en la construcción del autoconcepto y la autoestima:

- El afecto que recibe de los demás,
- Si es, o no, tratado respetuosamente.
- Las comunicaciones que recibe de otros miembros del grupo, especialmente del líder.
- Oportunidades de éxito o fracaso que le brinda el contexto.
- El status que ocupa en el grupo / grupos,
- Las relaciones interpersonales que mantenga.

* Coopersmith (1967)



AUTOESTIMA



ESTILO ATRIBUCIONAL

PROCESO ATRIBUTIVO: tras cada actuación, las personas **valoran** el resultado obtenido (positivo/negativo) y lo atribuyen a unas **causas**.

Las atribuciones causales pueden clasificarse en base a **tres dimensiones**: (Weiner, 1985):

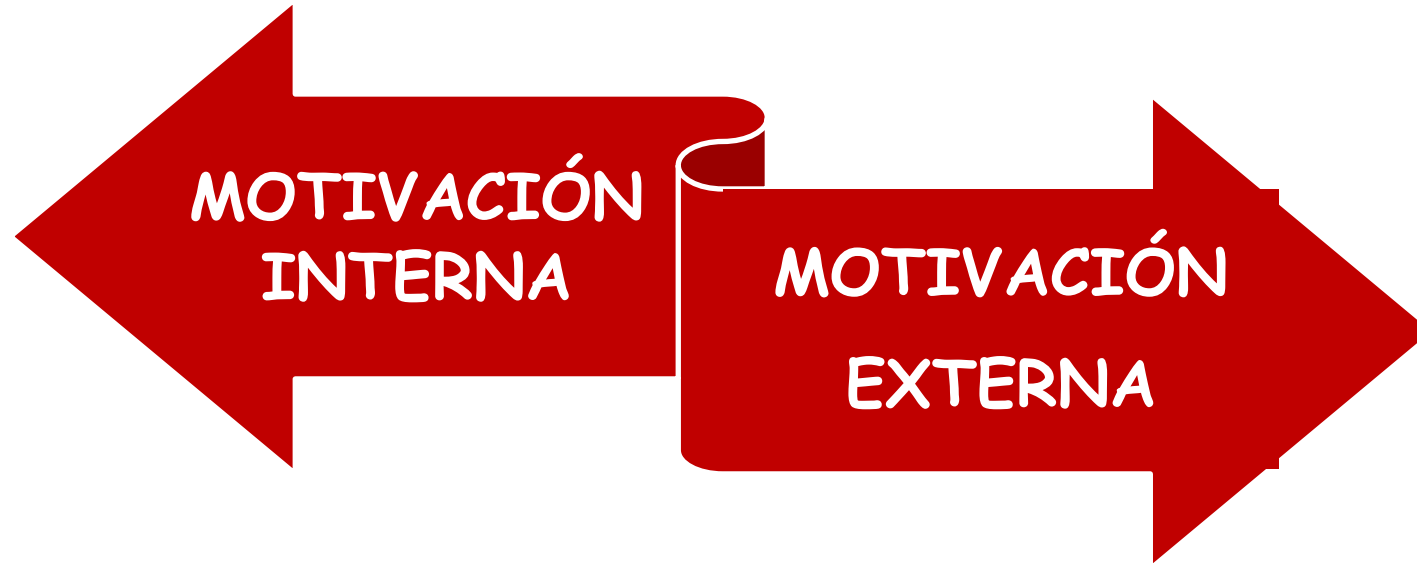
- a) **Interna-externa (locus de control):** si la causa se considera externa o interna al individuo.
 - factores internos: capacidad y esfuerzo.
 - factores externos: dificultad de la tarea, suerte/azar.
- b) **Estabilidad - inestabilidad:** las causas del resultado son más o menos inalterables o persistentes en el tiempo
- c) **Controlable o incontrolable:** se considera que la causa está o no bajo el control del individuo.
 - factores controlables: esfuerzo y perseverancia, uso de estrategias.
 - factores incontrolables: capacidad, dificultad de la tarea.



Posibles consecuencias de las atribuciones causales

Éxito	ATRIBUCIÓN CAUSAL	Fracaso
Confianza en sí mismo Expectativas de éxito Responsabilidad	CAPACIDAD Interna, estable e incontrolable	Pérdida de confianza Expectativas de fracaso Responsabilidad
Satisfacción Atribución personal del éxito Control de la situación Responsabilidad	ESFUERZO Interna, inestable y controlable	Culpa / Enfado / Frustración Atribución personal del fracaso Posibilidad de control: expectativas de mejora
Satisfacción Atribución personal del éxito Control de la situación Responsabilidad	ATENCIÓN A LAS EXPLICACIONES Interna, inestable y controlable	Culpa / Enfado / Frustración Atribución personal del fracaso Posibilidad de control: expectativas de mejora
Sorpresa Ausencia de responsabilidad	SUERTE Externa, inestable, incontrolable	Sorpresa Ausencia de responsabilidad
Gratitud	AYUDA DEL PROFESOR Externa, inestable, incontrolable	Enfado
Requiere necesariamente una atribución causal múltiple	DIFICULTAD DE LA TAREA Externa, inestable, incontrolable	Enfado Ausencia de responsabilidad
Confianza en sí mismo Atribución personal del éxito Control de la situación Responsabilidad	USO DE ESTRATEGIAS Interna, inestable, controlable	Culpa / Enfado / Frustración Atribución personal del fracaso Posibilidad de control: expectativas de mejora

La motivación



El origen es una satisfacción personal, un beneficio propio, concedido por uno mismo.

El motivo de acción se sitúa en algo exterior a nosotros, algo de fuera.

MOTIVACIÓN INTERNA (AUTOMOTIVACIÓN)

La motivación es un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta.

(Woolfolk, 2011)

¿CUÁNDO NOS MOTIVA ALGO A ACTUAR?

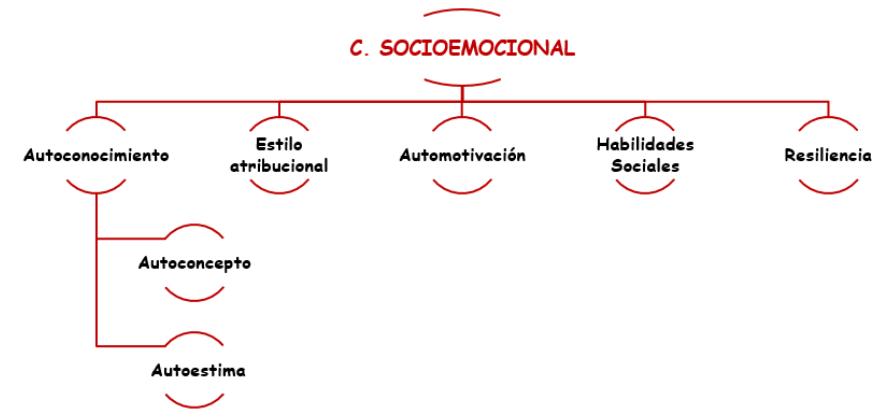
Si nos sirve, nos es útil... para cubrir (total o parcialmente) una necesidad casi permanente, periódica, coyuntural, o eventual, que requiere ser satisfecha.



HABILIDADES SOCIALES

Conjunto de habilidades que permiten **iniciar y mantener relaciones sociales**, basadas en un intercambio que resulta productivo/positivo para ambas partes y redunda en una mejora de la convivencia:

- Habilidades comunicativas.
- Empatía.
- Asertividad.
- Capacidad para pedir ayuda.
- Etc.



CUIDANDO LAS EMOCIONES: DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL

FOMENTAR



"Capacidad o competencia que posibilita a una persona, prevenir, minimizar o superar los efectos dañinos de la adversidad".

Grotberg (1995)



¿Qué características tiene una persona con RESILIENCIA?

- Es una persona que tiene confianza en sí misma.
- Busca soluciones a los problemas.
- Es eficaz.
- Persevera ante la dificultad asequible.
- Se relaciona bien con los demás y es capaz de mantener relaciones estables.
- Etc.

*Basado y adaptado de Polaino (2004) e Izquierdo (2008)



CONTEXTO



**APRENDICES EXPERTOS
APRENDICES RESILIENTES**



LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN LOS ALUMNOS CON DEA, TEL Y TDAH

EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid



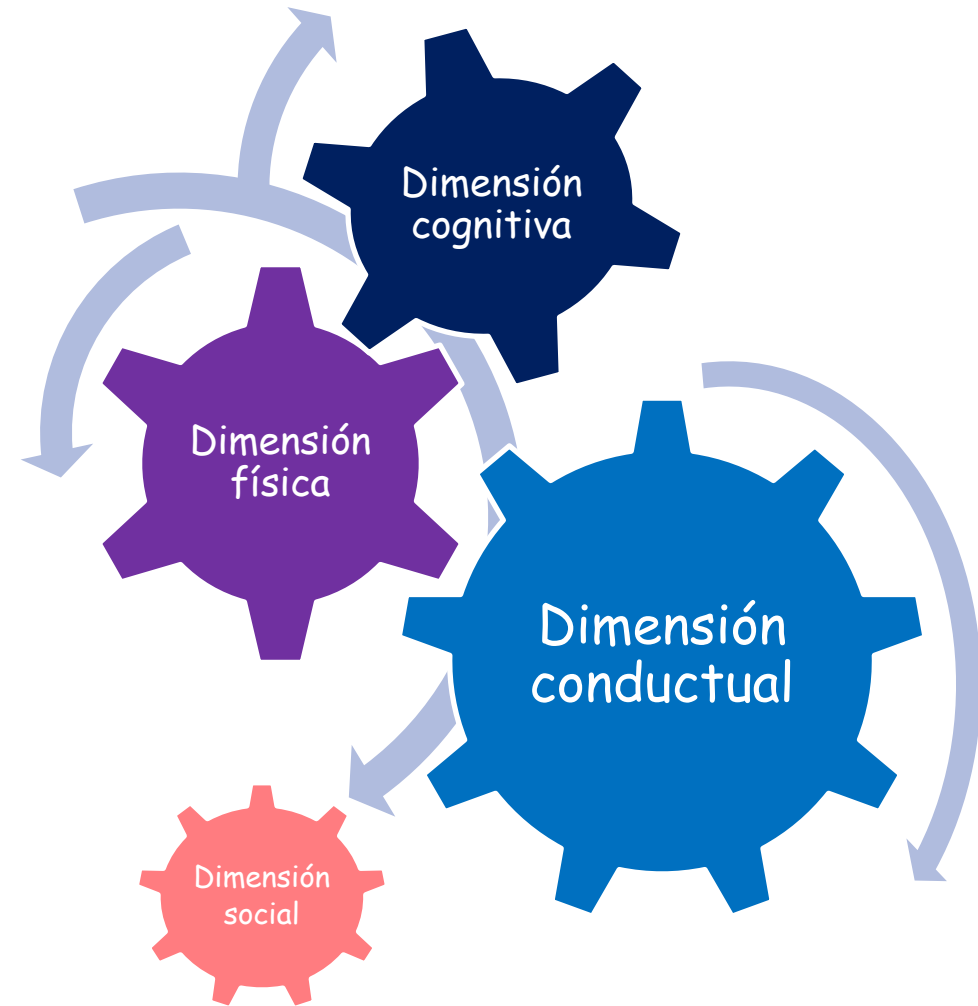
¿Qué rasgos caracterizan a estos trastornos?

¿Alguno remite a dificultades emocionales?

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS SEGÚN DSM-5-TR

Trastorno del lenguaje	TDAH	Trastorno específico del aprendizaje
<p>A) Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Vocabulario reducido2. Estructura gramatical limitada3. Deterioro del discurso <p>B) Las capacidades de lenguaje se encuentran notablemente por debajo de lo esperado para la edad</p> <p>C) El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del período de desarrollo.</p> <p>D) Las dificultades no se explican por otras causas.</p>	<p>A) Patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo.</p> <p>B) Algunos síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos estaban presentes antes de los 12 años.</p> <p>C) Varios síntomas de inatención o hiperactivo-impulsivos están presentes en dos o más contextos.</p> <p>D) Existen pruebas claras de que los síntomas interfieren con el funcionamiento social, académico o laboral, o reducen la calidad de los mismos.</p> <p>E) Los síntomas no se explican por otro trastorno.</p>	<p>A) Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo• Dificultad para comprender el significado de lo que lee• Dificultades ortográficas• Dificultades con la expresión escrita.• Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo.• Dificultades con el razonamiento matemático. <p>B) Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral.</p> <p>C) Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar.</p> <p>D) Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por otros trastornos.</p>

Observando más allá de la conducta...



La emoción tiene **varias dimensiones**.

Tiene una **manifestación externa**, que es la **conducta**.

Las conductas de los alumnos con DEA, TEL y TDAH, a veces nos llevan a inferir la existencia de dificultades socioemocionales.

Es necesario **observar e intervenir sobre la dimensión emocional**, y no únicamente sobre su conducta.

Entorno

Conducta

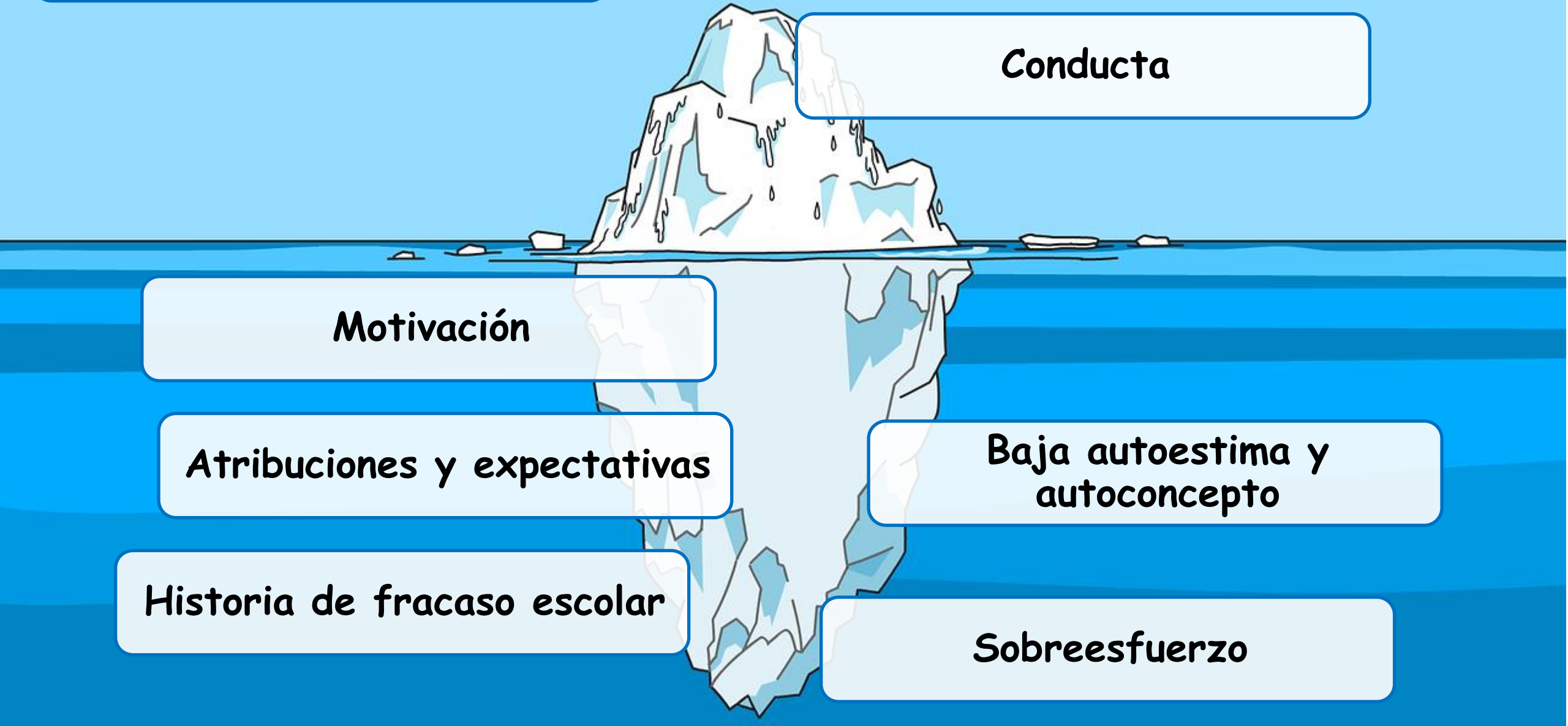
Motivación

Atribuciones y expectativas

Historia de fracaso escolar

**Baja autoestima y
autoconcepto**

Sobreesfuerzo





Investigaciones: dificultades emocionales DEA, TEL y TDAH

La **ansiedad** es el trastorno más documentado en personas con **dificultades específicas de aprendizaje**.

Los **problemas sociales y psicológicos** que enfrenta un niño con **dislexia** son el resultado de la dislexia y no su causa. (Hinshaw, 1992).

Los niños con **dislexia** tienen **niveles más altos de estrés y de ansiedad**, **menor autoestima** vinculada a fracasos en la escuela, frecuentes comentarios negativos, efectos del estigma de ser diferente, etiquetas...(Kavale y Forness, 1996).

Uno de cada tres niños presenta **TDAH** y ansiedad, existiendo una relación directa, ya que los niños con TDAH son más propensos a presentar frustraciones y represiones que generan **ansiedad y desmotivación** para la realización de actividades personales. (Ferrín, 2012)

Consecuencias percibidas por las familias*



Población adolescente	Porcentaje de la muestra afectado
Baja autoestima o autoconcepto	73%
Desmotivación para el estudio	65,6%
Dificultades de relación con sus iguales	29%
Fracaso escolar	21,5%
Problemas de conducta	21%
Abandono de los estudios	4%
Conflictos con la ley	1,5%
Otras	4,6%

*Alemany Panadero (2019)



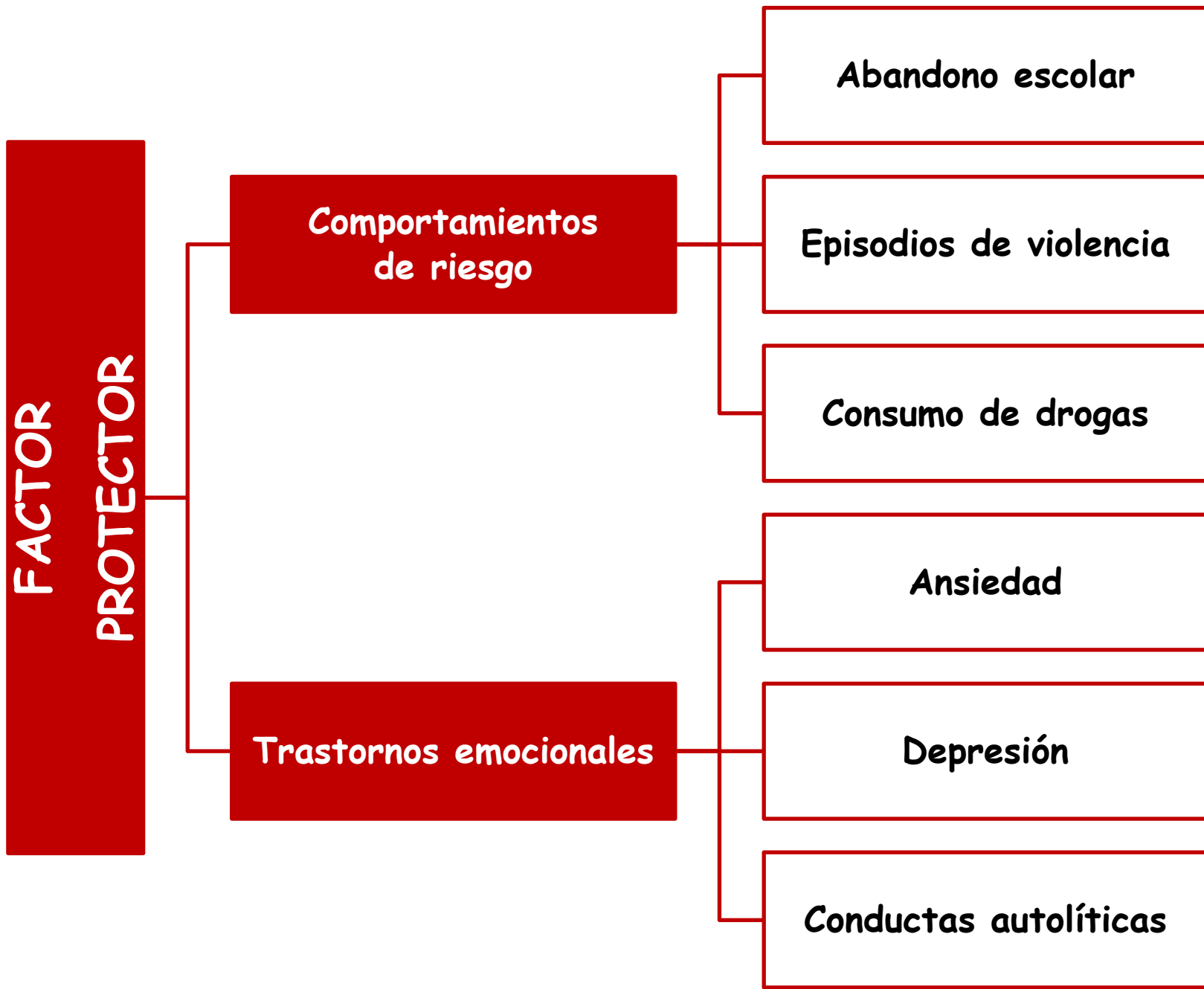
Consecuencias autopercibidas en adultos*

	Porcentaje de la muestra afectado
Ninguna	36,9%
Depresión	16,9%
Ansiedad	45,4%
Otros trastornos psicológicos	3,1%
Trastornos de conducta	10,8%
Consumo de tabaco	20%
Consumo de alcohol	4,6%
Consumo otras sustancias	4,6%

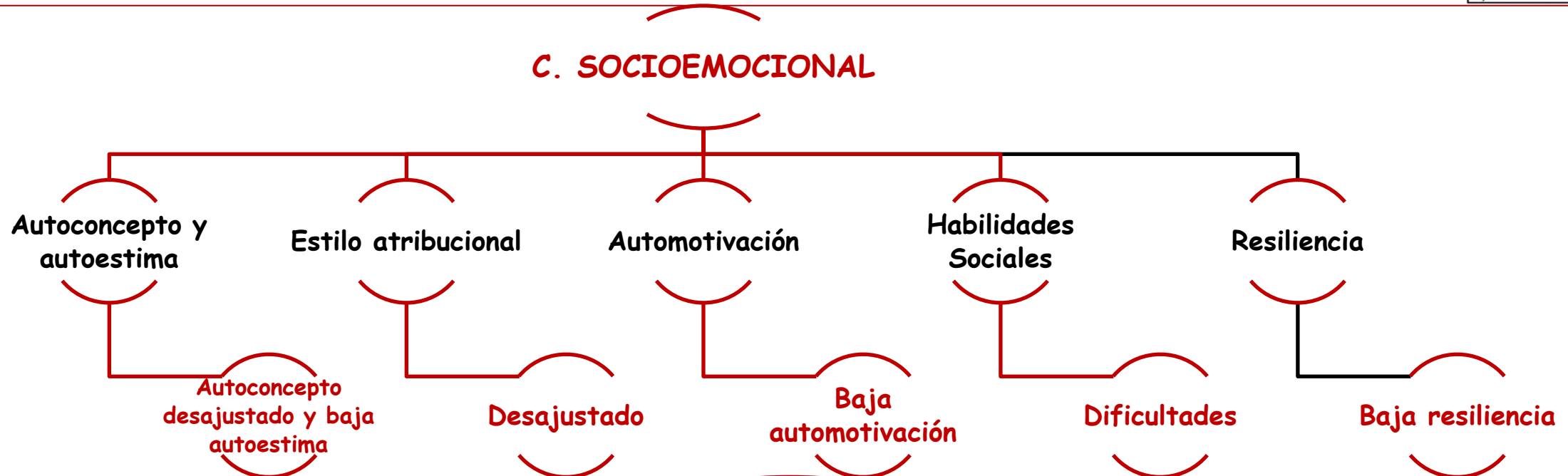
* Alemany Panadero (2019)



COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL



DIFICULTADES EN LA C. SOCIOEMOCIONAL EN LOS ALUMNOS CON NEAE



**DIFICULTADES
AUTOGESTIÓN
EMOCIONAL Y CONDUCTUAL**

Consecuencia de un bajo autoconcepto y autoestima



Hay evidencias de autoestima más baja que sus compañeros sin dificultades.
Zuppardo et al. (2019)

¿AUTOESTIMA ACADÉMICA?



DIVERSAS DIMENSIONES

Personales, sociales, familiares y académicas



AUTOESTIMA GENERAL

Aspectos **sociales**, aspectos de **relaciones interpersonales**, aspectos **personales** (experiencia personal y de competencia y control sobre el entorno), nivel **familiar**, nivel **académico**, respecto al **éxito escolar**. Zuppardo et al. (2020).

Consecuencia de un bajo autoconcepto y autoestima.

ALTA AUTOESTIMA	BAJA AUTOESTIMA
Cree que puede alcanzar el éxito a pesar de las dificultades	No cree ser capaz de enfrentarse a los retos escolares
Se orienta hacia el logro	Se orienta hacia los resultados
Acepta las críticas	Muy sensible a las burlas y críticas
Baja ansiedad	Alta ansiedad
Se relaciona bien con los demás	Se muestran reservados y/o agresivos
Se siente integrado en el grupo	Se siente rechazado / Los compañeros le aíslan
Alto rendimiento	Bajo rendimiento





Implicaciones de una baja motivación

INFLUYEN: atribuciones, autopercepción, autoeficacia, autoestima, percepción de control...

Bandura (1982): *¿Tengo capacidad para hacer esta tarea?*



Diferencias en la motivación según la autoestima

Ruíz-Dodobara (2005)

ALTA AUTOESTIMA

Orientados al dominio:

- tienen éxito escolar,
- alta motivación de logro,
- se consideran capaces,
- muestran confianza en sí mismos.

BAJA AUTOESTIMA

Aceptan el fracaso:

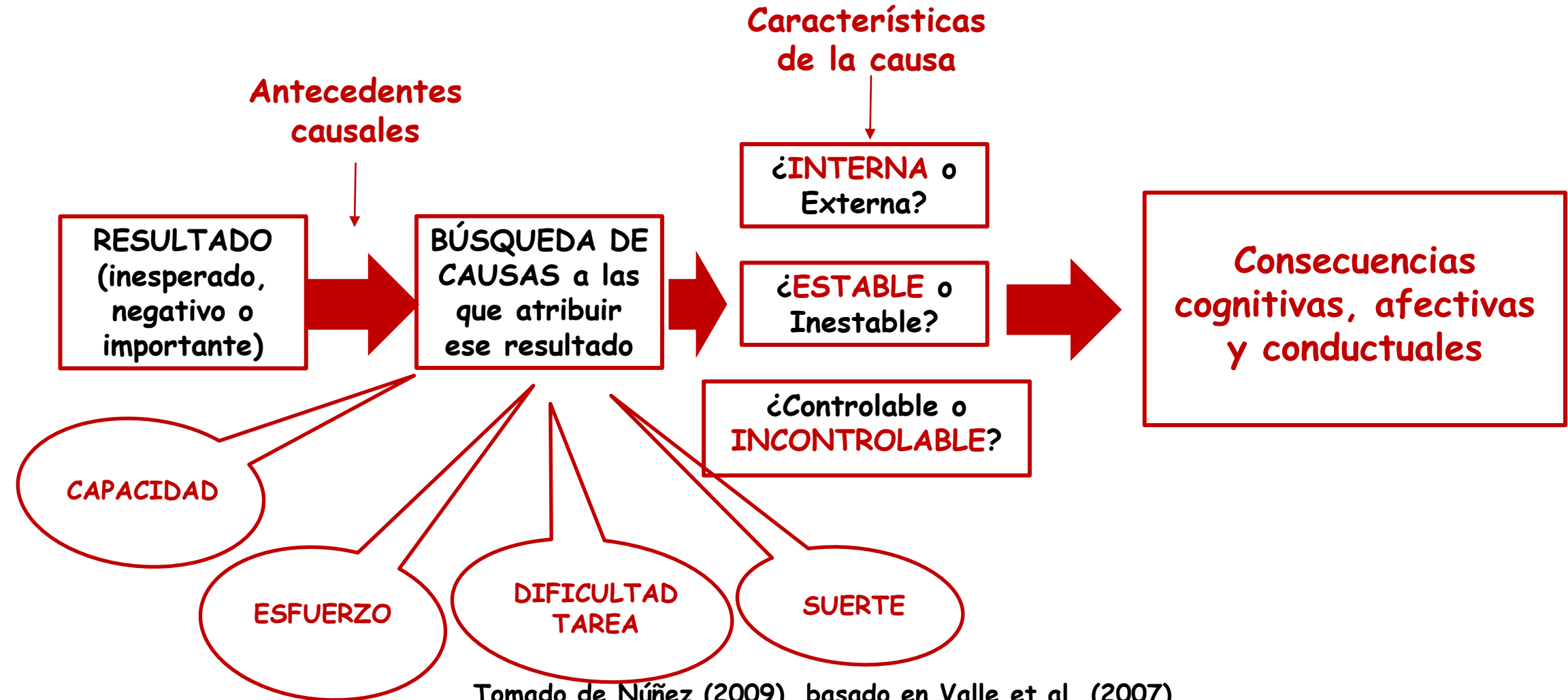
- derrotistas,
- presentan una imagen propia deteriorada,
- tienen sentimiento de indefensión aprendida (el control sobre el ambiente es imposible o muy difícil, y por lo tanto renuncian al esfuerzo).

Evitan el fracaso:

- ponen muy poco esfuerzo en su desempeño,
- intentan protegerse del fracaso (participación mínima en el aula, trampas en los exámenes, demora/rechazo en el abordaje de la tarea...).

Atribuciones causales en los alumnos con DEA, TEL y TDAH

TEORÍA ATRIBUCIONAL DE WEINER (1979)



Consecuencias de dificultades en las habilidades sociales

- Escasas relaciones sociales con sus iguales y con los adultos.
- Frustración.
- Incapacidad para mantener relaciones sociales estables.
- Estrés.
- Ansiedad.
- Sensación de soledad.
- Imposibilidad para pedir ayuda.
- Etc.





Consecuencias de una baja competencia socioemocional

Baja
autoestima

Atribuciones
desajustadas

Evitación o
aceptación
del fracaso

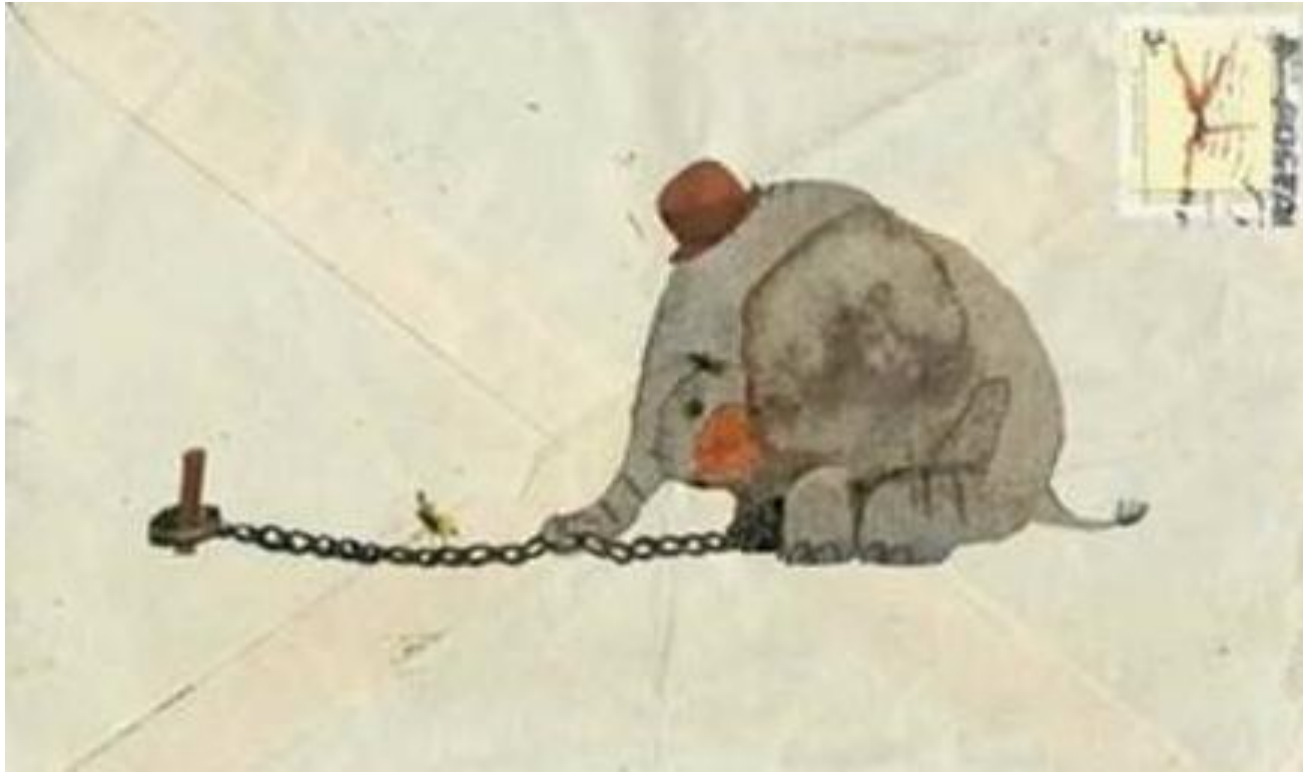
Bajo
rendimiento
académico

PROBLEMAS
SOMÁTICOS Y
SOCIALES



INDEFENSIÓN
APRENDIDA





Ese poderoso elefante **no escapa porque cree que no puede**, tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió de pequeño. Y lo peor es que jamás volvió a poner a prueba su fuerza.

Jorge Bucay



¿Cómo intervenir desde un enfoque inclusivo en el desarrollo de la competencia socioemocional?

Nivel 1 CENTRO

- Eliminar barreras.

Nivel 2 AULA

- Eliminar barreras.
- Dotar de estrategias al grupo clase.

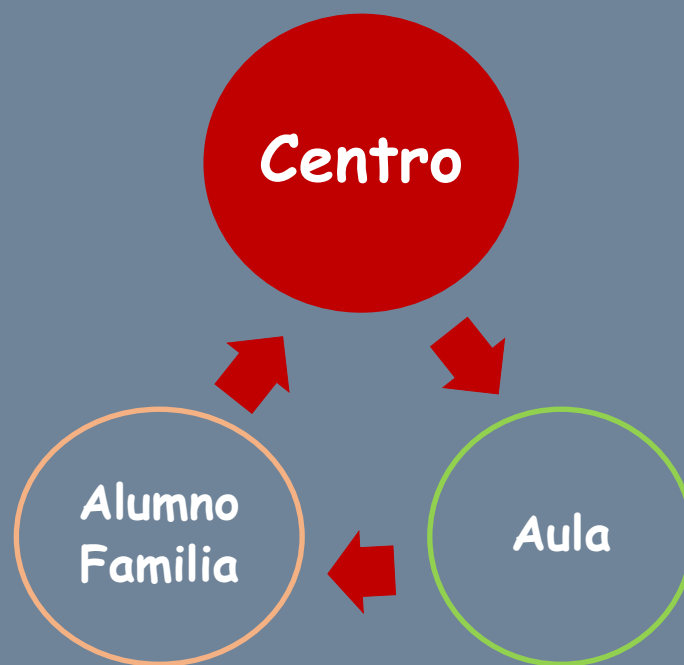
Nivel 3 ALUMNO

- Intervenir sobre las necesidades específicas individuales.
- Favorecer el acompañamiento en el contexto familiar.

MEDIDAS
ORDINARIAS

MEDIDAS
ORDINARIAS Y
ESPECÍFICAS

CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN EL CENTRO



EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid



Necesidades educativas relacionadas con la competencia socioemocional



Necesidades educativas específicas relacionadas con la competencia socioemocional



Elimino BAP



Doto de estrategias



Adapto



En la realización de una tarea...

- Planteo tareas multinivel (diferentes grados de dificultad y ayuda)

- Desarrollo de estrategias de autorregulación en la tarea (uso de guías de pensamiento).

- Asignar un compañero ayudante o recibir ayuda del profesor.

Tipos de BAP



¿Cómo se definen?

Las barreras emocionales o barreras de accesibilidad social-emocional son

Aquellas prácticas, creencias o actitudes que movilicen al alumno hacia estados emocionales de autoprotección (relacionados con el miedo, la rabia o la tristeza), los cuales son incompatibles con los estados emocionales que impulsan hacia la aproximación curiosa del entorno y hacia su exploración (relacionados con el cariño, la alegría y la curiosidad)

(Hilario Villapecellín, 2024).

Publicaciones sobre bienestar emocional:

Actualmente, algunos autores incluyen dentro de las barreras que dificultan la educación inclusiva las barreras emocionales que obstaculizan el bienestar emocional de los alumnos, pasando del concepto de BAP al de BAPB.

Chito Toaquiza, A. D., & Toctaguano Chafla, H. S. (2025). *Actividades para contrarrestar las barreras socioemocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación de niños de 5 a 10 años* [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi]. Universidad Técnica de Cotopaxi.

Hilario Villapecellín, J. F. (2023). *La atención orientadora al alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de haber vivido experiencias adversas en la infancia (ACNE-EAI)*. *Revista Debates*, Comunidad de Madrid.

Ecuación de la inclusión:

INCLUSIÓN=APRENDIZAJE+PARTICIPACIÓN+BIENESTAR



Barreras: Ejemplo

Álvaro tiene 4 años y presenta TEL. Le cuesta comprender instrucciones complejas y expresarse con claridad.

En el aula, durante los juegos o actividades grupales, intenta comunicarse con sus compañeros, pero muchas veces no lo entienden o lo ignoran sin querer. Álvaro empieza a manifestar no querer ir al colegio.

Barreras Comunicativas

Posibles barreras:

- Falta de empleo de un **sistema aumentativo** de comunicación
- Falta de uso de **pictogramas** con él y con sus compañeros para que pueda comunicarse y comprender.

Barrera Cognitiva

- Escasa **supervisión** por parte de los adultos sobre la profundidad y calidad de sus interacciones.

Barrera Emocional

- Falta de **estructura y dinamización** del patio.

Barreras: Ejemplo

Lucía, una alumna de 10 años con **dislexia**, tiene dificultades para leer en voz alta y escribir con fluidez. En clase, cuando la profesora pide que los alumnos lean frente al grupo, Lucía se pone nerviosa, tartamudea y comete errores. Algunos compañeros se ríen o hacen comentarios, aunque no siempre con mala intención. Lucía ha empezado a tener problemas para dormir.

Barreras Cognitivas

Posibles barreras:

- Falta de **anticipación** de la tarea y de preparación de la lectura en alto que favorezca posteriormente experimentar éxito en su desempeño.
- Falta de uso de **estrategias** para favorecer la comprensión lectora.

Barreras Emocionales

- Ausencia de dinámicas en aula de normalización sobre la dislexia y de **sensibilización** sobre las fortalezas y debilidades que todos tenemos.
- Empleo constante de **correcciones** en público.

Barreras: Ejemplo



Barreras
emocionales



Accesibilidad
emocional

Juan tiene 11 años y con **TDAH**. Ha tenido dificultades para concentrarse en clase y completar tareas a tiempo. A lo largo del curso, ha recibido comentarios negativos de algunos profesores y ha experimentado repetidos fracasos académicos. Juan, en los últimos meses ha tenido varios conflictos con profesores e iguales y se muestra irascible.

Barreras
Cognitivas

Barreras
Emocionales

Posibles barreras:

- Proponer tareas que no están en la **ZDP** del alumno, con una exigencia no alcanzable e impidiendo el éxito.
- Falta de dotación de **estrategias** para mantener la atención, identificar y regular las emociones y resolución pacífica de los conflictos.
- Ausencia de procedimientos estables y adecuada gestión de tiempo para seguir la dinámica del aula.
- Falta de **sensibilidad** de los profesores e incluso de conocimiento de sus características.
- Ausencia de refuerzo de las **fortalezas** del alumno.

Consecuencias emocionales de todas las barreras

Todos los tipos de barreras contextuales



Barreras físicas



Barreras sensoriales



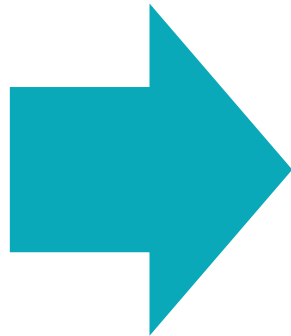
Barreras cognitivas



Barreras comunicativas



Barreras emocionales



Producen malestar emocional

Por ejemplo...

- Genera **frustración** al no poder seguir el ritmo de la clase que puede derivar en **indefensión aprendida**.
- Provoca **baja autoestima** por compararse con compañeros.
- Desencadena **ansiedad** ante tareas que perciben como inalcanzables.
- Puede generar **apatía** y **problemas de conducta**.

Algunas barreras para el desarrollo socioemocional: CENTRO

- Las programaciones didácticas no se ajustan a la diversidad de intereses y motivaciones de los alumnos.
- No se reflexiona sobre líneas metodológicas que favorezcan la participación activa de los alumnos.
- No se realiza una reflexión conjunta sobre cómo crear un clima positivo en la clase.
- Desde el PAT no se planifica lo suficiente el trabajo de aspectos socioemocionales de los alumnos.
- No se promueve la participación de los alumnos en la convivencia del centro.
- No se prioriza la formación del profesorado en relación con el desarrollo de la competencia socioemocional.
- No se implementan programas de carácter preventivo que promuevan el desarrollo socioemocional de los alumnos.





El contexto
escolar puede...





¿Cómo desarrollar la competencia socioemocional desde el CENTRO?

PREMISAS

- Desarrollo de la competencia socioemocional como objetivo educativo.
- **Abordaje preventivo**, garantizar coherencia longitudinal y transversal.
- **Desarrollo transversal** en todas las materias y por parte de todos los docentes, no solo el tutor.
- **Colaboración familia-escuela.**



Deben existir acuerdos
de centro y de equipo
docente



Desde el Plan Incluyo

- Entender la **diversidad** como un valor.
- La diversidad es un **continuo** que incluye a todo el alumnado.
- **Detectar barreras de aprendizaje.**
- Acuerdos y procedimientos comunes y compartidos para la puesta en marcha de actuaciones:
 - **Medidas ordinarias**
 - **Medidas específicas**





Desde la acción tutorial

- ✓ **Implicación de todas las áreas/materias** en el desarrollo de la competencia socioemocional.
 - En el **Plan de Acción Tutorial** incluir objetivos y contenidos que se aborden en todas las áreas/materias y niveles.
- ✓ **Plan de Acogida de centro que contempla la integración y la adaptación al centro** como primer objetivo.
 - Día de bienvenida
 - Actividades de presentación, cohesión grupal
 - Dinámicas conocimiento del centro
 - Programa de alumnos embajadores
 - Facilitar materiales y recursos





Desde la acción tutorial

✓ Garantizar el **traspaso de información eficaz y de aspectos relevantes** entre profesionales a principio de curso.

- Incluir **información sobre su desarrollo socioemocional**.
- Contar con **un procedimiento definido** para el traspaso de información. Ej.: documento de traspaso de información que incluya: nivel de competencia curricular, adaptación al centro, competencia socioemocional, medidas adoptadas en cursos anteriores, etc.

Facilita la puesta en marcha de medidas de manera temprana

[Guía inclusiva de TDAH, desarrollada para Educación Primaria.](#)

ANEXO 1: DOCUMENTO DE TRASPASO DE INFORMACIÓN

Datos del alumno	
Nombre y apellidos:	
Fecha de nacimiento:	
Curso:	¿Ha repetido algún curso?:
Fecha de elaboración:	
Tutor:	

Nivel de competencia curricular

¿Qué competencia curricular ha alcanzado en cada área? Especificar brevemente para cada una aquellos aspectos en los que tiene un mayor dominio y aquellos otros en los que tiene mayores dificultades y sería necesario reforzar.

Lengua:

Matemáticas:

Inglés:



Desde las programaciones didácticas



- ✓ Diseñar una **evaluación inicial centrada en competencias**, que ponga de manifiesto lo que los alumnos son capaces de hacer y los procedimientos que utilizan.
 - La evaluación inicial debe permitir la puesta en marcha de medidas de atención a las diferencias individuales de forma temprana.
 - Elaborar un banco de pruebas por niveles, áreas y materias compartido por todos los docentes.
- ✓ Plantear **itinerarios de aprendizaje diferenciados** para la adquisición de las mismas competencias.
- ✓ Contemplar la **ortografía como un objeto de aprendizaje** en todas las áreas/materias, no solo de evaluación.



Desde las programaciones didácticas

- ✓ Plantear distintos procedimientos y herramientas de evaluación, que incidan en la evaluación de los procesos de aprendizaje.
 - Diversificar los procedimientos de evaluación y su peso
 - Usar herramientas de auto y coevaluación.
 - Llegar a acuerdos sobre la penalización de las faltas de ortografía.



EDEF Específico de DEA, TEL y TDAH
Número de contacto: 910271556
www.madrid.es/educacion/edef
Gracias a la MCM por su apoyo a la DEA, TEL y TDAH



Acuerdos de centro para la aplicación de
criterios compartidos respecto a las faltas
de ortografía en Educación Primaria





Desde el Plan de Convivencia

- ✓ Garantizar un **clima de convivencia positivo** en el centro:
- Fomentar el **respeto** entre los miembros de la comunidad educativa.
- **Fomentar la comunicación** de los alumnos (dedicar tiempo al diálogo, buzón de sugerencias)
- Procurar la **participación de los alumnos** en la mejora de la convivencia (estructuras de alumnos ayudantes y mediadores, círculos de amigos).
- **Implementación de programas** con continuidad a lo largo de la etapa para promover el bienestar socioemocional de los alumnos.

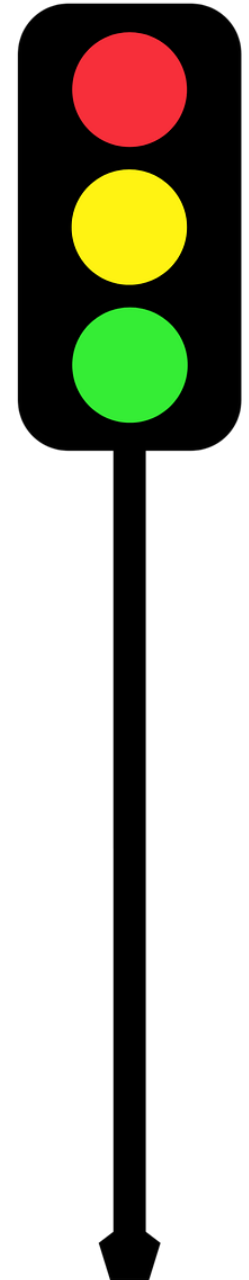




Desde el Plan de Convivencia

✓ Llegar a acuerdos sobre el cumplimiento de las normas y sanciones

- Establecer líneas comunes para definir y trabajar las normas en los diferentes grupos.
- Contar con la participación de los alumnos en la elaboración de las normas de aula.
- Tener en cuenta la diversidad del alumnado. ¿Posibles atenuantes?
- Contar con sanciones de carácter reparador.
- Establecer cómo se va a abordar la reflexión sobre lo sucedido tras el incumplimiento de una norma.





Desde el Plan de Convivencia

- ✓ Fomentar la inclusión en el recreo mediante actividades estructuradas:
 - Fomenta aprendizajes sociales esenciales en el alumnado.
 - Beneficia a todos, especialmente a los alumnos con baja competencia socio-emocional.
 - Favorece la participación y la interacción.
 - Permite conectar con distintos intereses del alumnado.
 - Benefician a todos, pero especialmente al alumnado DEA, TEL y TDAH, que en el tiempo de recreo puede presentar algunas dificultades: no entender reglas de los juegos, no saber cómo iniciar la interacción, etc.

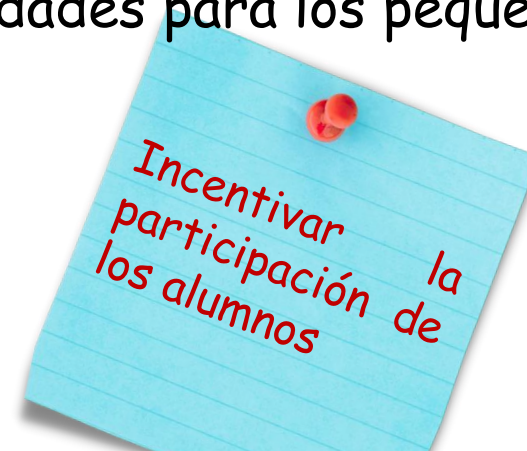


Desde el Plan de Convivencia

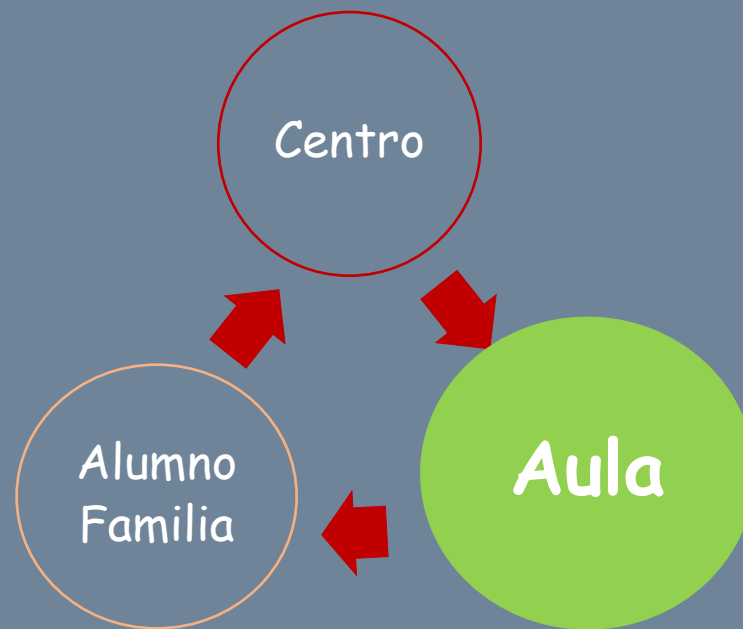
✓ Propuesta de actividades estructuradas:

FEBRERO 2024				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
			1  Taller de radio	2
5  Juegos de mesa	6	7  Baloncesto	8	9  Baile
12	13  Tenis de mesa	14	15  Taller de radio	16
19  Juegos de mesa	20	21  Baloncesto	22	23  Baile
26	27  Tenis de mesa	28	29  Taller de radio	

- Combinación de tiempos de juego libre y actividades estructuradas en diferentes espacios.
- Acuerdos para su organización: tiempos, actividades, profesionales responsables...
- Actividades diversas: deportes variados, juegos de mesa, actividades biblioteca, radio...
- Propuestas de ayuda entre iguales; que los mayores organicen actividades para los pequeños.



CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL DESDE EL AULA



EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid

Un aula con un buen clima se caracteriza por...





Fomentar la comunicación

- ✓ Entorno que permita la **comunicación asertiva**.
- ✓ **Escuchar** de manera **activa** a los alumnos, dar importancia a sus mensajes.
- ✓ **Fomentar la expresión** de emociones, afectos, pensamientos.
- ✓ Disponer de **recursos** como:
 - ✓ **Buzón** para compartir preocupaciones, malestares, agradecimientos...
 - ✓ **Tablón** compartido de emociones...
 - ✓ **Agenda** para compartir mensajes
 - ✓ **Cajas/cofres** de emociones.
 - ✓ Recursos del **espacio de la calma**
- ✓ Disponer de **proyectos** que fomenten la comunicación.





Otra herramienta para fomentar la comunicación: la asamblea

- ✓ Estrategia para promover la comunicación y el diálogo.
- ✓ Tiempo para compartir experiencias, expresar emociones.
- ✓ Resolución dialogada de los conflictos, búsqueda de estrategias alternativas.
- ✓ Actividades y dinámicas de conocimiento y cohesión grupal, autogestión emocional.

¿Cómo desarrollarla?

- ✓ No es necesario un espacio concreto.
- ✓ Organización temporal definida. Asignar un tiempo o varios al momento de asamblea (10-15 minutos).

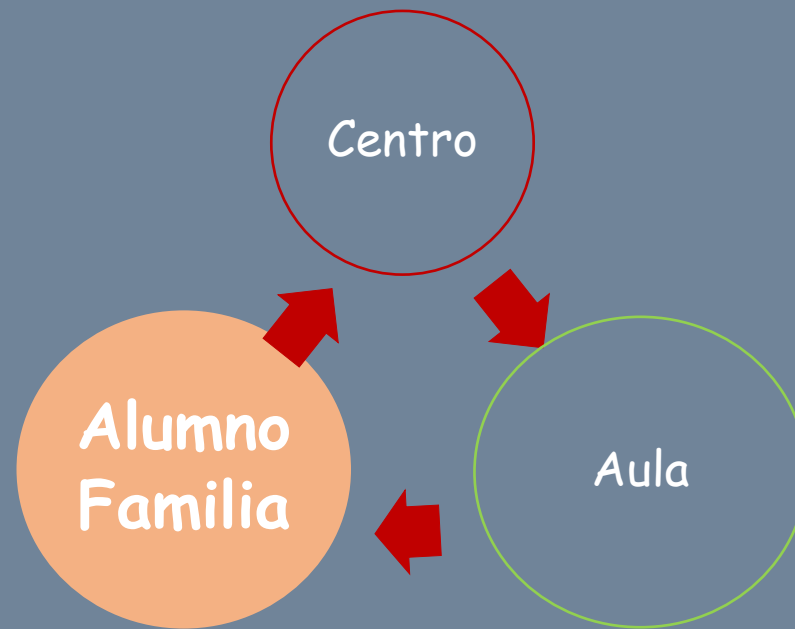


Establecimiento de normas y límites

- Estar claramente **definidas y VISIBLES**
- Número **reducido** de ellas
- Expresadas de **forma positiva**
- Referidas a **conductas concretas**
- **Consensuadas** con los alumnos
- **Acuerdos** del equipo docente sobre el uso de las mismas normas.
- Definir claramente las **consecuencias** de su incumplimiento
- Elaboradas con **claves visuales**

NORMAS DEL AULA	
Respeto a los profesores y compañeros.	
Respeto las diferencias de todos.	
Presto atención y respeto los turnos de palabra.	
Como y bebo sólo en el patio o comedor.	
Cuido el material de mi clase.	
Permanezco tranquilo en la fila.	
Comparto mis emociones para sentirme tranquilo.	
Levanto la mano cuando tenga dudas.	
Me esfuerzo en las tareas.	

CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL CON EL ALUMNADO CON DEA, TEL Y TDAH



EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid

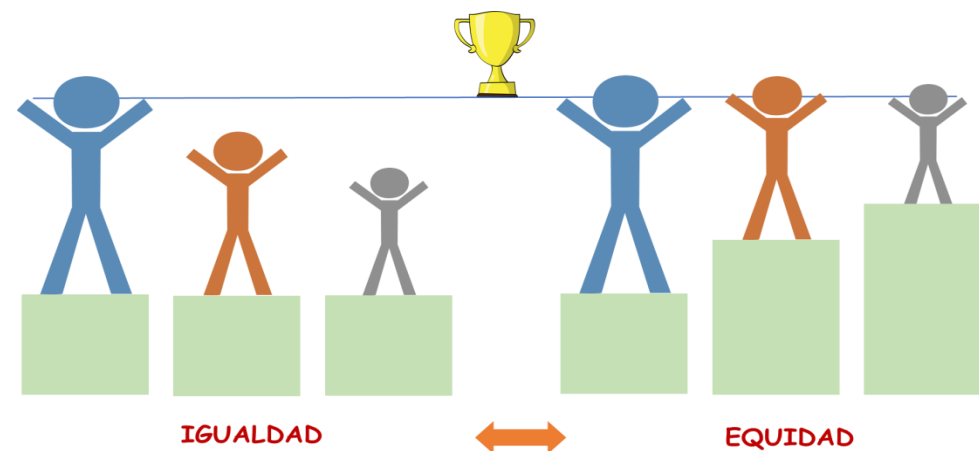


Eliminar las barreras que obstaculizan su desarrollo integral.

El **objetivo** principal de las etapas obligatorias debe ser ayudar a cada niño a conseguir la máxima adquisición posible de todas las competencias y el máximo desarrollo de todas sus capacidades.

Para ello, es preciso que **confíen** en que pueden y estén **motivados** para seguir aprendiendo, a pesar de sus dificultades.

Esto solo es posible si sienten que el **contexto** les entiende, les valora y está dispuesto a acompañarles y eliminar todas las curvas del camino que estén a su alcance.



¿Todos los niños creen que van al colegio cada día para desarrollarse o algunos sienten que cuanto más van al colegio, menos capaces son?





¿Cómo intervenir desde un enfoque inclusivo en el desarrollo de la competencia socioemocional?

Nivel 1 CENTRO

- Eliminar barreras.

Nivel 2 AULA

- Eliminar barreras.
- Dotar de estrategias al grupo clase.

Nivel 3 ALUMNO

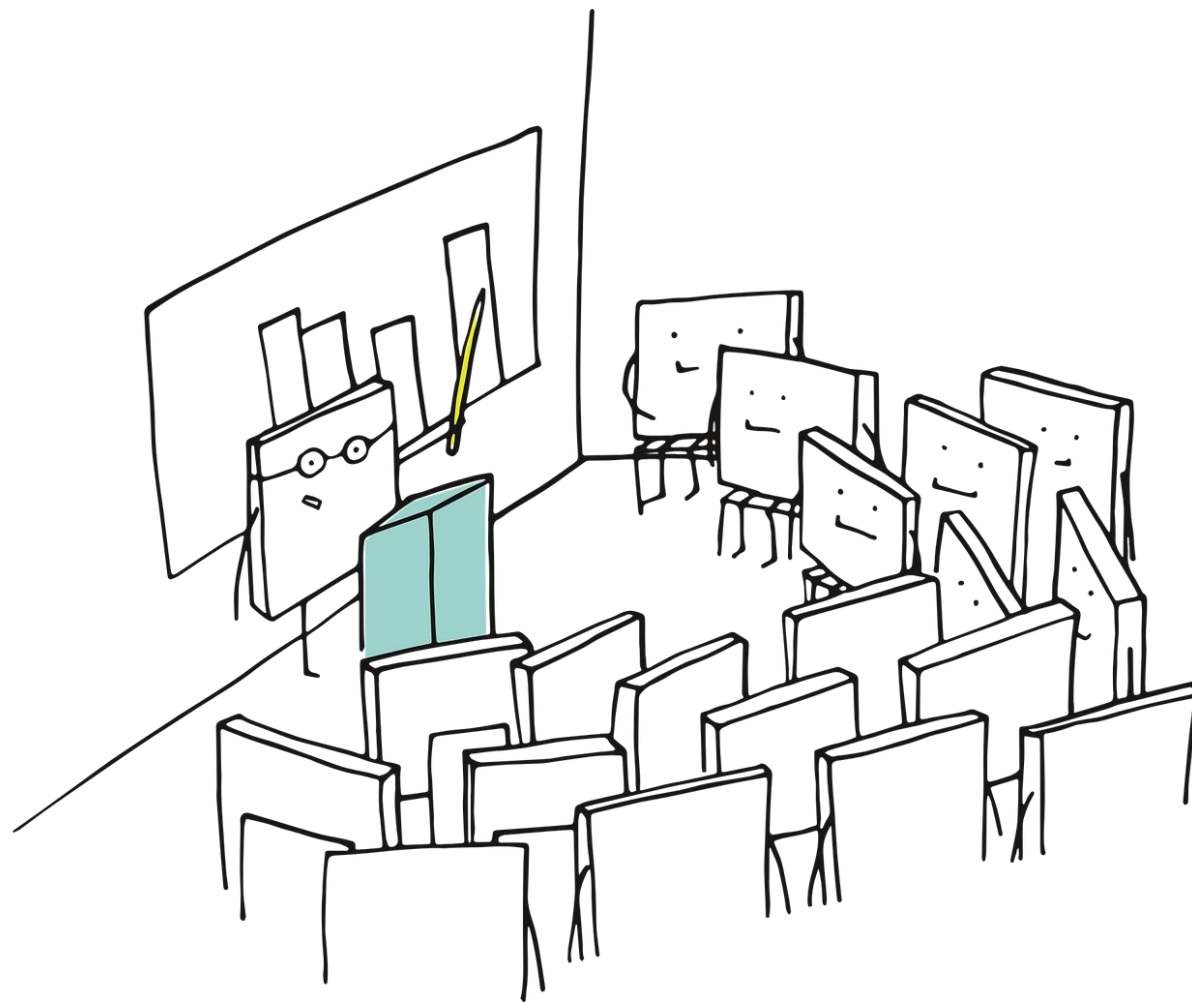
- Intervenir sobre las necesidades específicas individuales.
- Favorecer el acompañamiento en el contexto familiar.

MEDIDAS
ORDINARIAS

MEDIDAS
ORDINARIAS Y
ESPECÍFICAS



**Intervención
individual en la
competencia
socioemocional**
Medidas ordinarias





¿QUÉ PODEMOS HACER
DESDE MEDIDAS
ORDINARIAS?

Vínculo

Expectativas

Atribuciones

Éxito

Multinivel

Estrategias
de
aprendizaje

Supervisión

Vivencia de
los errores

Adaptar
evaluación

Metacognición
y funciones
ejecutivas

Refuerzos

Fortalezas

Autogestión
emocional

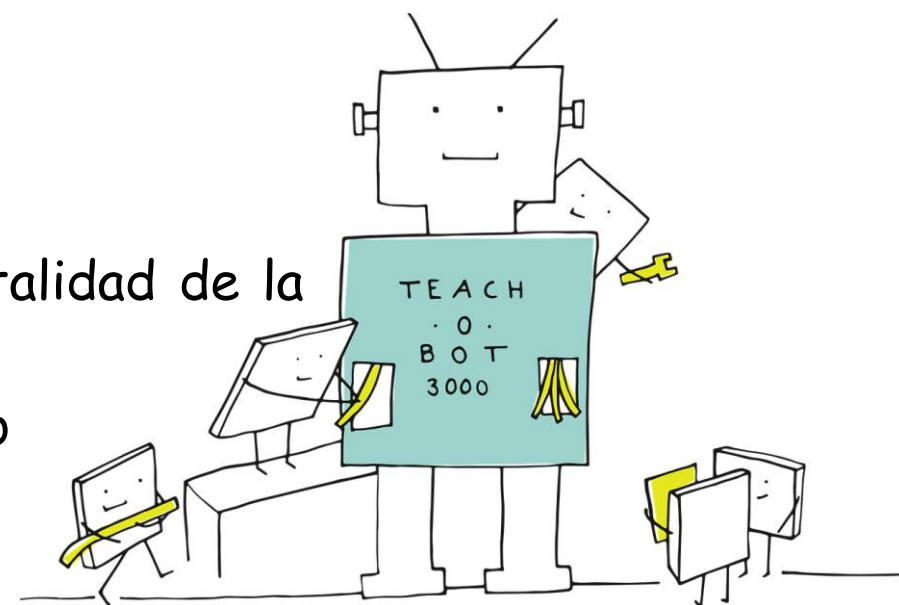
Integración
en el grupo

Flexibilizar
las normas



Cuidar los Vínculos

- Establecer un **vínculo** con el alumno nos facilitará su conocimiento y su acercamiento y generar sensación de seguridad.
- Esforzarse para crear un **vínculo positivo** con los alumnos que tienen dificultades.
- Los vínculos saludables se construyen y son **responsabilidad del adulto**:
 - **Dar tiempo** para conocer a cada alumno en profundidad (no solo en el aspecto académico).
 - **No juzgar** o presuponer
 - Transmitir al alumno que le **importa**
 - Corregir **conductas concretas** y no referirse a la totalidad de la persona
 - **No hacer descalificaciones**, ni en público ni en privado
 - **No humillar**



Proyectar expectativas positivas y ajustadas

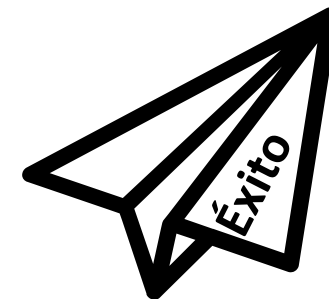
- **Efecto Pigmalión** (Rosenthal y Jacobson, 1968): las expectativas que depositamos en nuestros alumnos hacen que inconscientemente nos comportemos con ellos de tal manera que contribuimos a que se cumplan.
- Es necesario **cuidar las expectativas que se transmiten** sobre el rendimiento y trayectoria académica del alumno.

ACCIONES QUE REFLEJAN BAJAS EXPECTATIVAS	ACCIONES QUE REFLEJAN ALTAS EXPECTATIVAS
<ul style="list-style-type: none">- Le nombras con menos frecuencia- Esperas menos tiempo por sus respuestas- Le planteas menos preguntas retadoras- Indagas menos en sus respuestas- Le felicitas por respuestas menos rigurosas.- Le das las respuestas sin dejar que las busque por sí mismo.- No exiges que presente los deberes a tiempo.- Usas comentarios como "anda, me sorprende que hayas acertado".- Usas menos elogios.	<ul style="list-style-type: none">- Le nombras más a menudo- Le das más tiempo para responder- Le planteas preguntas que suponen un mayor reto.- Indagas en sus respuestas.- Le exiges rigor en sus respuestas para ser premiado.- Exiges los deberes en el plazo indicado.- Usas más halagos.

Adaptado de Marzano (2010)



Desarrollar atribuciones ajustadas a la realidad



Crear material para realizar
atribuciones ajustadas tras
una tarea

**EJEMPLO: RESULTADO
INESPERADO:** *He suspendido
un examen.*

★ ¿Cómo me salió el trabajo? ★

👉 Marca una cruz ✗ o colorea

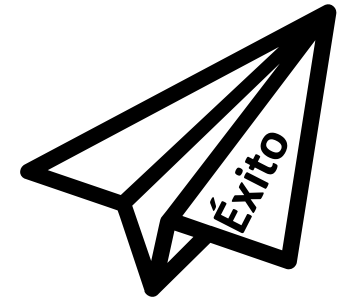
0 = Nada 😞 | 1 = Un poco 😊 | 2 = Mucho 😄

Yo pienso que...	😞 Nada	😊 Un poco	😄 Mucho
★ Soy bueno en esto	✗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
💪 Me esforcé	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✗
💡 Escuché a la profesora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✗
🧠 Usé lo que me enseñaron	<input type="checkbox"/>	✗	<input type="checkbox"/>
👤 La profesora me ayudó	✗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
📖 La tarea era difícil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	✗
🍀 Tuve suerte	✗	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

CONSECUENCIAS COGNITIVAS, AFECTIVAS Y CONDUCTUALES



Favorecer el éxito

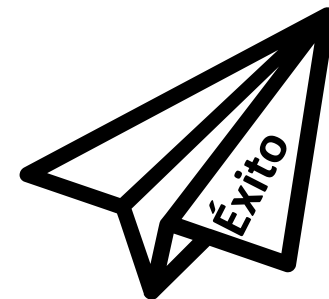


- El **éxito** no depende únicamente del alumno
- Cómo el **profesor plantea las situaciones de aprendizaje** tiene un gran peso en la consecución del éxito.
- **Valorar el esfuerzo** frente al talento: los alumnos necesitan comprobar que el esfuerzo está conectado con el éxito.
- **Valorar el proceso** seguido en las tareas, no vincular el éxito únicamente al resultado.
- Plantear **tareas** que **puedan resolver**. Para ello:
 - Partir de su **nivel de competencia**
 - Evaluar los **requisitos previos** necesarios
 - Hacer **explícitos los pasos** a seguir
 - **Dividir** las tareas en partes
 - Dar las **ayudas necesarias** y programar su retirada cuando no sean necesarias.
 - Establecer tareas con **distintos niveles de dificultad**.





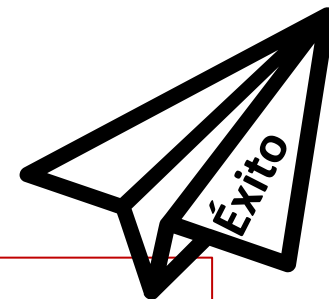
Tareas multinivel e itinerarios de aprendizaje



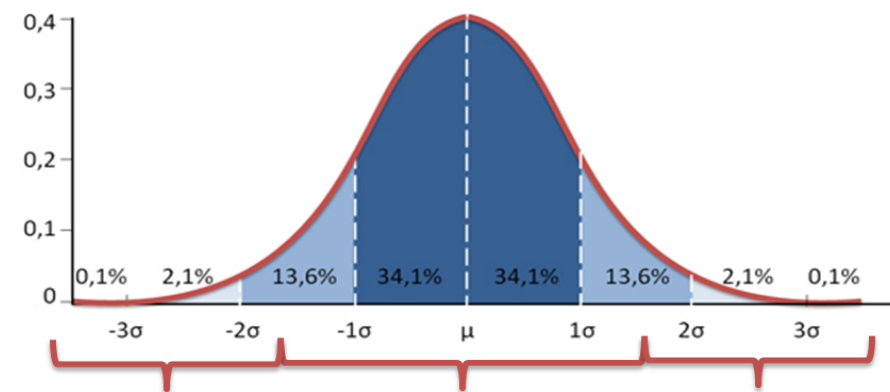
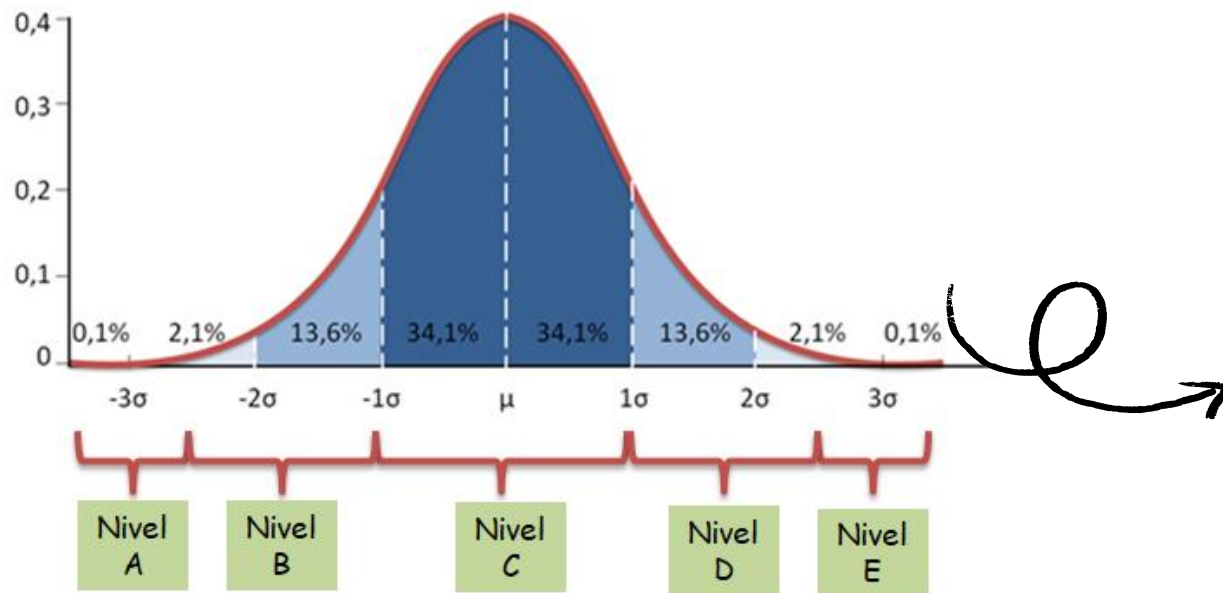
- Herramientas basadas en el **DUA** que permiten enseñar contenidos y desarrollar competencias, respetando los distintos niveles y ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Herramientas diseñadas atendiendo **a 4 factores** (selección de ellos).
- Los diseños permiten partir de su **zona de desarrollo próximo**.
- En un aula podremos crear **2 o 3 itinerarios de aprendizaje**.

- **Grado de ayuda:** hacer explícitos los pasos necesarios para realizar una tarea.
- **Grado de complejidad:** de las actividades para adaptarse a los distintos ritmos de aprendizaje.
- **Proceso cognitivo implicado:** (Taxonomía de Bloom).
- **Grado de profundización de los contenidos:** (Tipo de actividades).

Itinerarios de aprendizaje: conjunto de tareas multinivel



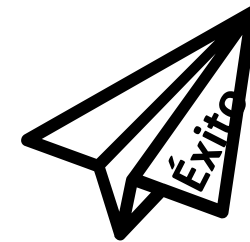
- Distribución normal de la población: ante cualquier aprendizaje, 5 niveles.
- Se puede dar respuesta con **tres itinerarios** conformados por distintas tareas.
- Para dar respuesta a la **diversidad de los alumnos dentro de un mismo itinerario**, las tareas que lo forman se pueden, a su vez, ajustar en relación con el grado de ayuda, complejidad...



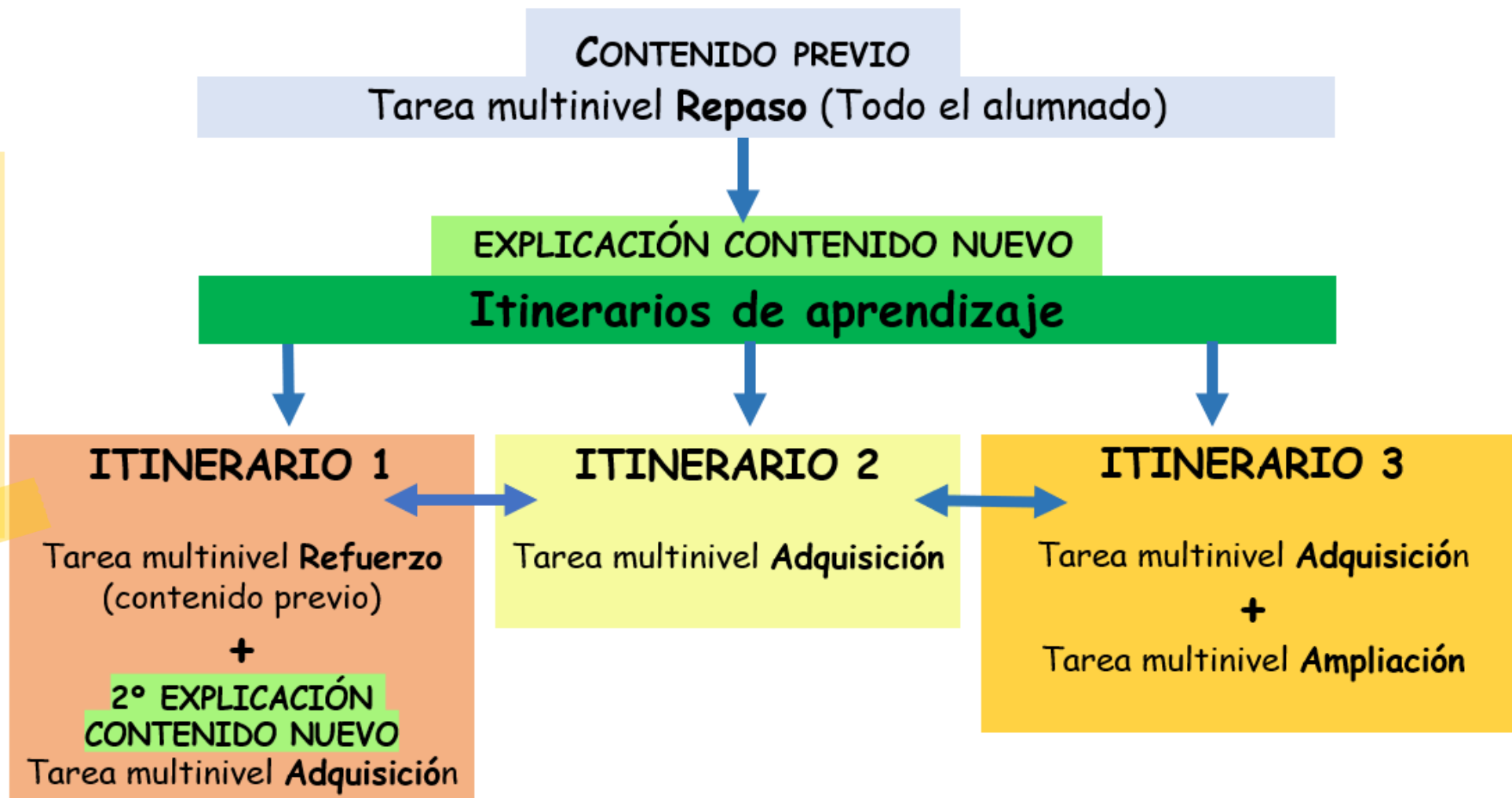
ITINERARIO 1
Tareas de refuerzo y adquisición
Máximo nivel de ayuda en las tareas de adquisición y variará en las tareas de refuerzo en función de la posición de los alumnos.

ITINERARIO 2
Tareas adquisición
El nivel de ayuda variará en función de la posición de los alumnos.

ITINERARIO 3
Tareas de adquisición y ampliación
El nivel de ayuda se proporcionará en las tareas de ampliación en función de la posición de los alumnos.



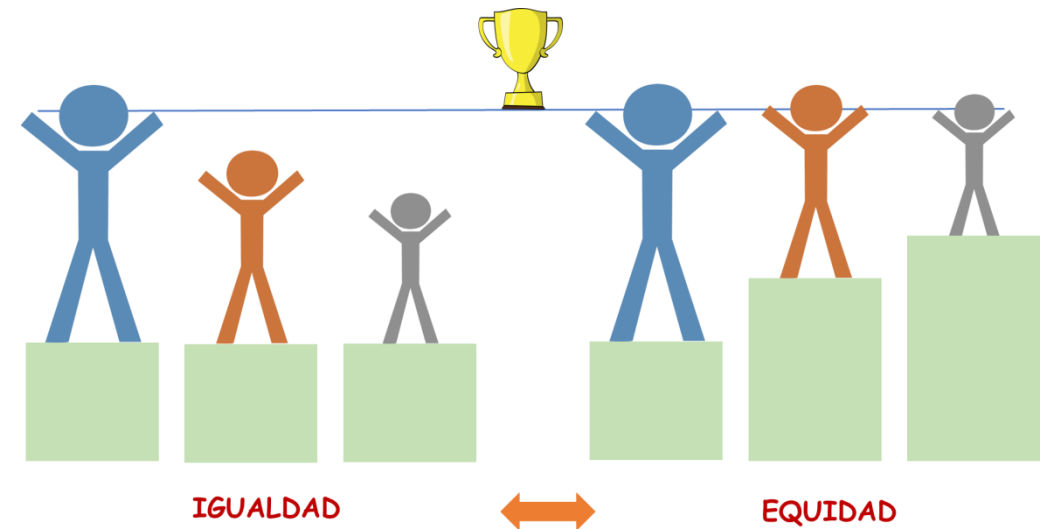
Propuesta:
esquema de
posibles itinerarios
y cómo
conformarlos.



Itinerario único de evaluación para todos los alumnos

Tareas evaluables	Porcentaje calificación
Exámenes escritos	40
Actividades de aula	40
<ul style="list-style-type: none">Preparación y participación en un debate.	10
<ul style="list-style-type: none">Actividad de búsqueda de información en diversas fuentes (compresión de textos).	10
<ul style="list-style-type: none">Actividad de producción escrita creativa: creación de un relato corto.	10
<ul style="list-style-type: none">Cuaderno de clase	10
Lectura <ul style="list-style-type: none">Texto narrativo: libro del trimestre.	20

Lengua



Un único itinerario de evaluación



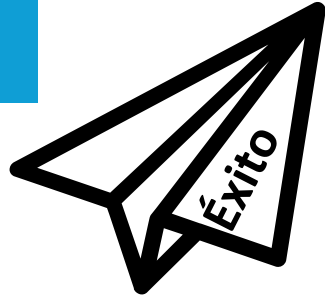


Diferentes itinerarios de evaluación que el alumnado pueda elegir

Itinerario de expresión
y comprensión oral

Itinerario de
escritura creativa

Itinerario de lectura



- En todos los itinerarios se trabajan y valoran las cuatro destrezas:
 - Expresión y comprensión oral.
 - Expresión y comprensión escrita.
- Tener diferentes itinerarios ofrece la posibilidad de que se potencie aquella destreza en la que el alumno tiene una mayor habilidad.

Itinerario de expresión y comprensión oral

Pruebas/tareas evaluables	Porcentaje calificación
Exámenes escritos	30
Actividades de aula	60
• Preparación y exposición oral (OTRA TAREA)	30
• Actividad de búsqueda de información en diversas fuentes (compresión de textos).	10
• Actividad de producción escrita creativa: creación de un relato corto.	10
• Cuaderno de clase	10
Lectura	
• Texto narrativo: libro del trimestre.	10

Itinerario de escritura creativa

Pruebas/tareas evaluables	Porcentaje calificación
Exámenes escritos	30
Actividades de aula	60
• Preparación y exposición oral	10
• Actividad de búsqueda de información en diversas fuentes (compresión de textos).	10
• Actividad de producción escrita creativa: creación de un relato corto.	30
• Elaboración de un itinerario de viaje a una ciudad que elijan.	
• Cuaderno de clase	10
Lectura	
• Texto narrativo: libro del trimestre.	10

Itinerario de lectura

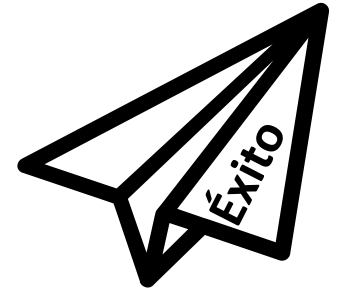


Para que todo el
alumnado pueda
obtener un 10,
reforzando y
valorando el esfuerzo
y la mejora desde la
zona de desarrollo de
cada uno.

Pruebas/tareas evaluables	Porcentaje calificación
Exámenes escritos	30
Actividades de aula	40
• Preparación y exposición oral	10
• Actividad de búsqueda de información en diversas fuentes (compresión de textos).	10
• Actividad de producción escrita creativa: creación de un relato corto.	10
• Cuaderno de clase	10
Lectura: <ul style="list-style-type: none">• Texto narrativo: libro del trimestre.• Biografía o texto expositivo de ciencias naturales.	30



Desarrollo de estrategias de aprendizaje



- ✓ Enseñar de manera explícita y a través de las materias.
 - Cómo planificar y realizar con éxito una tarea.
 - Uso de organizadores de la información (mapas conceptuales, esquemas).
 - Uso de herramientas de planificación (agenda, planificadores).

A TRAVÉS DE

GUÍAS DE PENSAMIENTO

- Herramientas que **hacen explícitos los pasos** a seguir para desarrollar una tarea de forma eficaz.
- **Minimizan los errores** y fomentan la autorrevisión.
- Permite a los alumnos **interiorizar los pasos** de una tarea.
- Promueve el **desarrollo del lenguaje interno (autoinstrucciones)**, partiendo del lenguaje explícito.



Guías de pensamiento elaboradas



Comprensión lectora (Anexo 37)

Composición de textos (Anexo 38)

Resolución de problemas (Anexo 39)

Elaboración de mapas conceptuales (Anexo 40)

Uso de la agenda (Anexo 41)

Planificación de tareas y exámenes (Anexo 42)

Realización de exámenes (Anexo 43)

Regulación emocional (Anexo 44)

Detener pensamientos negativos (Anexo 45)

De cada guía

Orientaciones para el profesor

Ejemplo de guía para los alumnos





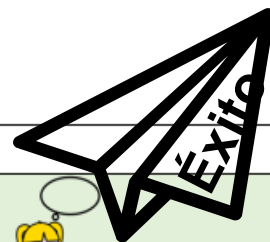
Ejemplos de guías de pensamiento

Guías de pensamiento elaboradas para:

- Uso de la agenda
- Planificar tareas y exámenes

MES:						
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO	DOMINGO

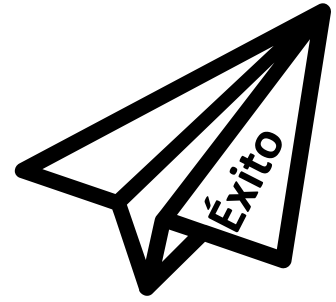
Semana:					
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	SÁBADO Y DOMINGO



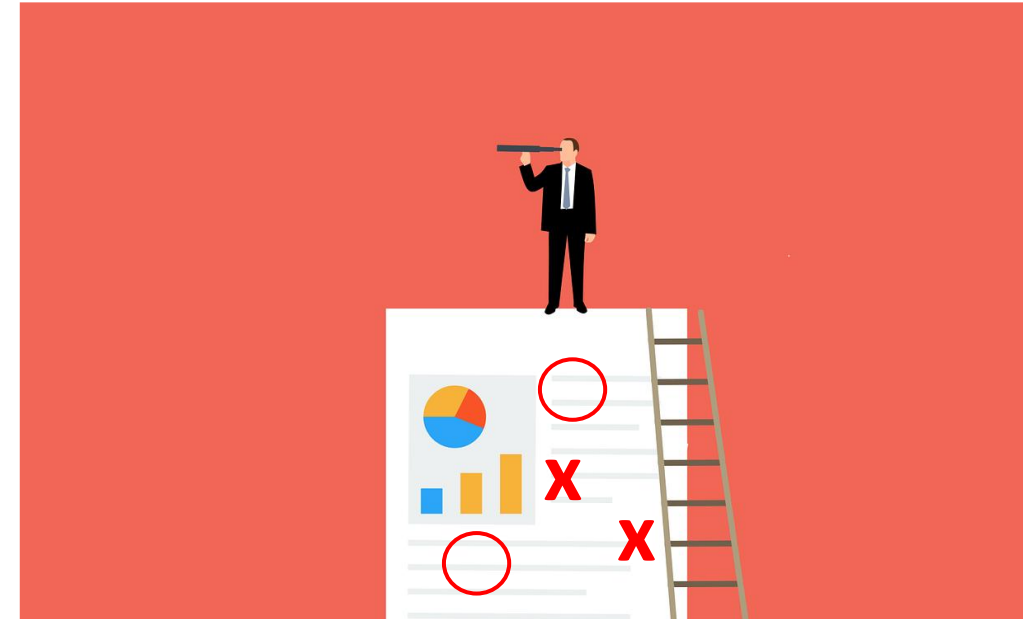
USO LA AGENDA	
1. Pienso antes de empezar.	
2. Saco la agenda	
3. La abro por la fecha de hoy	
4. Consulto que tareas tengo	
5. Anoto las tareas de cada área con detalles: nombre área, tarea, página.	
6. Si tengo un examen, en la fecha en la que hago el examen en color rojo.	
7. Dibujo recordatorios del examen los días antes.	
8. Reviso que he apuntado todas las tareas.	
9. Me felicito	



Supervisar para evitar errores



- Diseñar estrategias, momentos y dinámicas para revisar los errores
- Valorar errores no asociados a sus dificultades.
- Ayuda explícita en la supervisión de errores
- ✓ **Supervisión más individualizada y frecuente** de su ejecución en las tareas, lo que permite:
 - Anticiparse a los errores.
 - Detectarlos al inicio de la ejecución, evitando que se acumulen o encadenen.





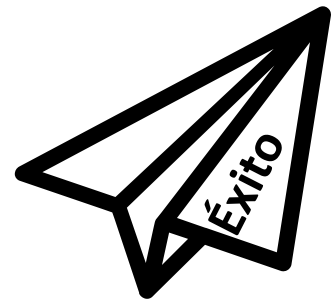
Cuidar la vivencia de los errores

- Hacer explícito que forman **parte del aprendizaje**
- Minimizar trascendencia, ayudar a asimilar: **vivencia del error como punto de partida.**
- Evitar situaciones comprometidas.
- **Ayudar personalmente a reconocer, anticipar y superar dificultades.**
- Mejora el aprendizaje porque **permite la búsqueda de soluciones y moviliza estrategias.**
- **Autoevaluación del error:** guiarle en la realización de atribuciones ajustadas.





Adaptar el proceso de evaluación



➤ Promover la reflexión sobre sus resultados académicos.

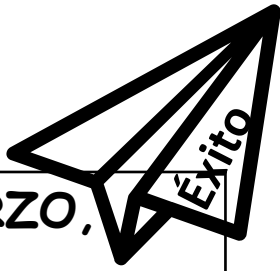
Permite la búsqueda de soluciones y estrategias de estudio adecuadas. Se puede realizar de forma trimestral.

➤ Permite trabajar las atribuciones desajustadas.

➤ Dar feedback detallado de su desempeño, evitando usar únicamente una puntuación:

- 90% del feedback está enfocado en las notas (Airasian, 1997).
- Dar feedback de manera individual. En grupo, hay factores de deseabilidad implicados.





FEEDBACK QUE APELA AL TALENTO, CENTRADO EN EL ALUMNO	FEEDBACK QUE APELA AL ESFUERZO, CENTRADO EN LA TAREA
Cuando el resultado de la tarea es positivo	
<i>Eres un alumno de sobresalientes</i>	<i>Eres un alumno muy trabajador, y tus notas lo reflejan</i>
<i>Lo has conseguido, porque eres inteligente</i>	<i>Me gusta cómo has abordado el problema de diferentes maneras hasta que lo has conseguido resolver.</i>
<i>Eres un gran estudiante</i>	<i>Eres un gran estudiante porque te esfuerzas, trabajas, buscas ayuda cuando es necesaria para aprender lo que te propones.</i>
Cuando el resultado de la tarea es negativo	
<i>Parece que esto no se te da muy bien</i>	<i>Parece que esto no se te da muy bien...todavía.</i>
<i>Tranquilo, no todo el mundo es bueno en todo.</i>	<i>Es normal, estás aprendiendo. Es casi imposible hacerlo bien a la primera.</i>
<i>No lo has hecho bien.</i>	<i>Esto no salió bien, pero ¿dónde crees que has fallado?</i>

Metacognición y funciones ejecutivas:

Reflexión sobre los resultados esperados y obtenidos

1E

PRIMERA EVALUACIÓN



La finalidad de esta actividad es que seas capaz de valorar objetivamente tu rendimiento, analizar en qué aspectos puedes tener dificultades e intentar buscar soluciones.

ANTES DE LA EVALUACIÓN:

1. Rellena el siguiente registro de rendimiento:
 - En la primera fila, por el nombre de las materias que cursas.
 - En la columna A marca con un punto, para cada una de las materias, las notas que piensas que obtendrás en esta primera evaluación. A continuación, une todos los puntos de las columnas A con una línea de color azul.
 - Después, valora tu situación en cada una de las materias, marcándola también en la columna A.
 - La columna B, por el momento, debes dejarla en blanco.

Nombre: _____

 ¿Cuánto tiempo trabajo las tareas en casa?

- ☐ Poco rato
☐ Un rato
☐ Mucho rato

 ¿Cuánto tiempo dedico por las tardes?

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

 ¿Cumpla mi horario de estudio?

- ☐ Sí 😊 ☐ No 😞

 ¿Uso trucos y técnicas de estudio para estudiar?






- ☐ Sí 😊 ☐ No 😞

 ¿Hago las tareas de casa?

- ☐ Sí 😊 ☐ No 😞

 ¿Cómo me porto en clase?

Marco lo que hago:

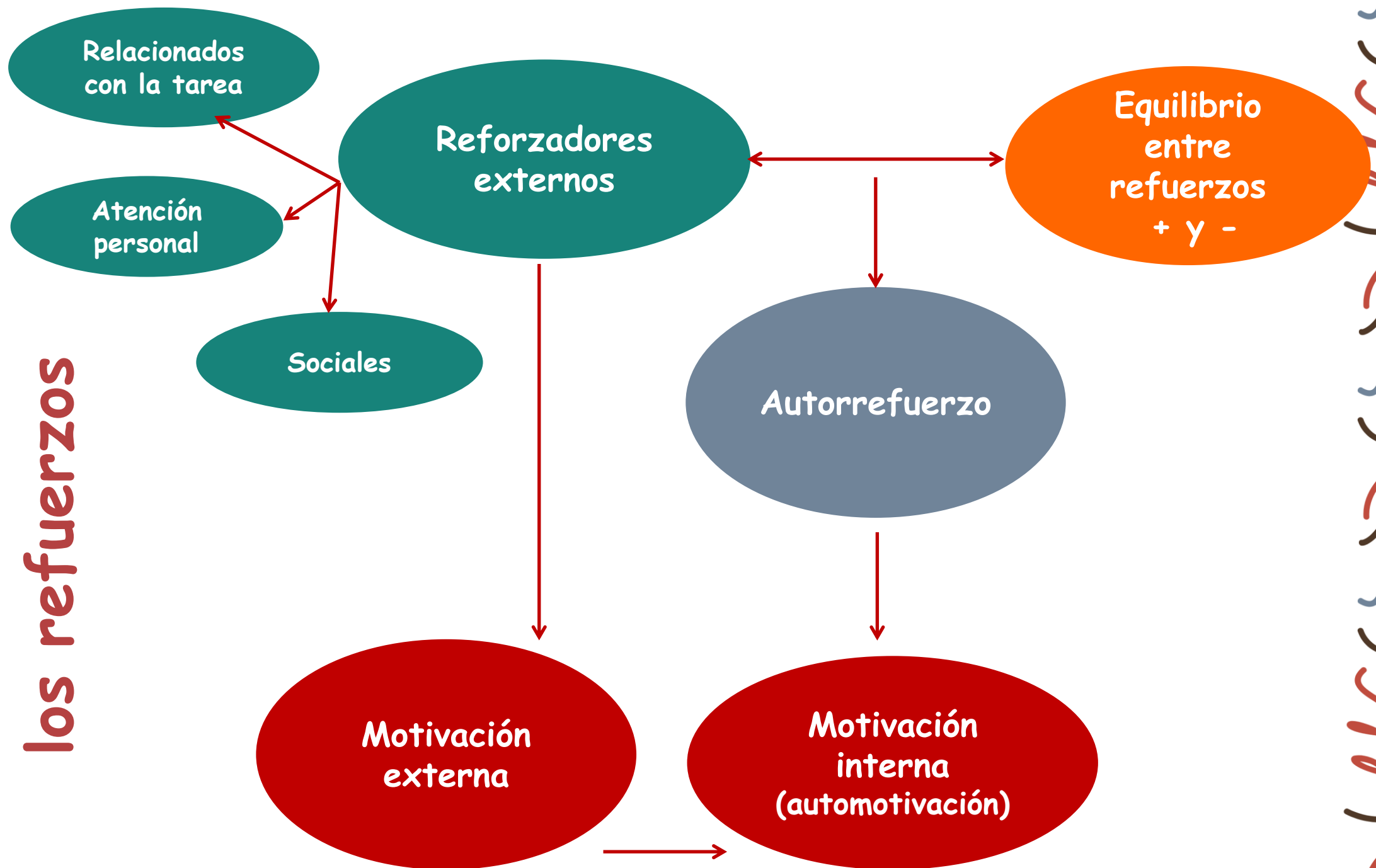
- ☐  Escucho a la profesora y atiendo a las explicaciones
☐  Trabajo
☐  Me distraigo
☐  Hablo mucha con mis compañeros
☐  Interrumpo la clase con frecuencia

★ ¿Estoy contento con mi trabajo?

Marco una:

- ☐ 😞 Mucho ☐ 😞 Bastante ☐ 😞 Poco ☐ 😊 Nada

Cuidar el uso de los refuerzos

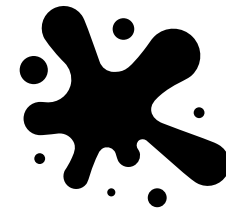




Trabajar sus fortalezas

- Tradicionalmente las dificultades de aprendizaje se asocian a déficits.
- Investigaciones ponen de relevancia fortalezas detectadas en alumnos con dificultades.
- Importante conocer para diseñar los espacios de aprendizaje.

Por ejemplo, en personas con dislexia:



Creatividad
Emprendimiento
Habilidades visoespaciales
Aprendizaje visual
Pensamiento holístico
Memoria Declarativa
Pensamiento novedoso

Rello, 2022



Autogestión emocional

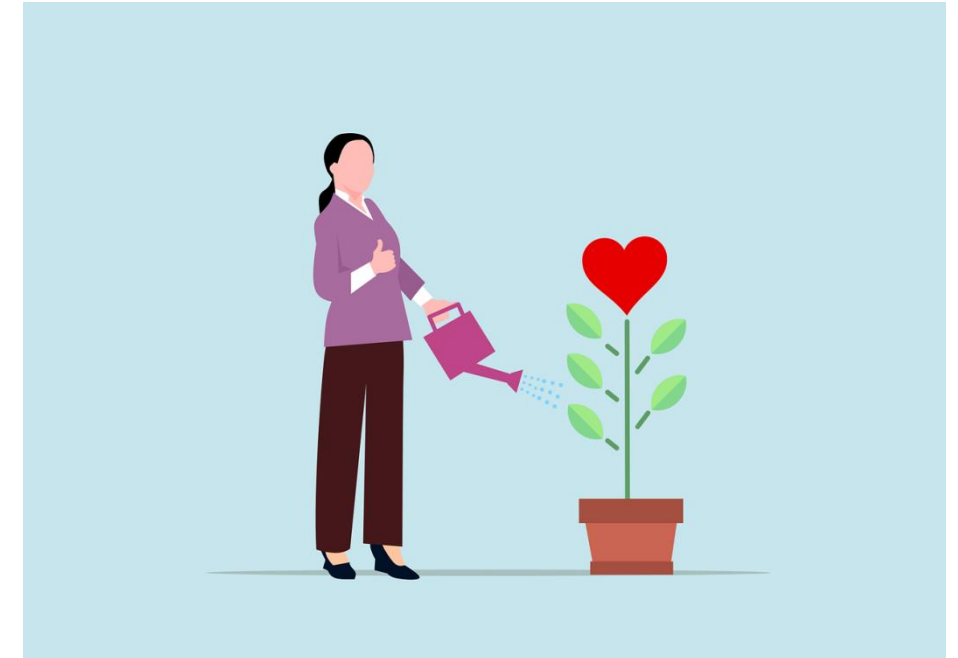
- **Gestionar las emociones** es esencial para el aprendizaje.
- Los DEA, TEL y TDAH suelen convivir con **emociones intensas** y de **valencia negativa**.
- La regulación emocional es un **proceso más complejo** que la realización de una tarea.
- Uso de **diferentes recursos** como: lectura de cuentos, dados, juegos, fichas de las emociones, el termómetro emocional... y las **guías de pensamiento** elaboradas para las etapas de primaria y secundaria.

REGULO MI EMOCIÓN	
1. Respiro para bajar nervios y cuento hasta 10.	
2. Mido la intensidad de mi emoción	
3. Escojo el sitio para regular mi emoción	
4. Estoy atento a los cambios en el cuerpo	
5. Estoy atento a mis pensamientos	
6. Pongo nombre a la emoción	
7. Pienso qué cosas me han hecho sentir así	
8. Busco soluciones	
9. Me felicito por trabajar mis emociones	

Favorecer la integración en el grupo

Desarrollo de habilidades sociales

- ✓ Trabajo explícito en el desarrollo de la escucha activa, empatía, asertividad.
- ✓ Role playing, actividades, dinámicas, conflictos surgidos en el aula.
- ✓ Resolución pacífica de conflictos: dar estrategias
 - Identificar el conflicto, evaluar las estrategias posibles, tomar una decisión, evaluar la decisión tomada.



Favorecer la integración en el grupo

Fomentar su participación en los equipos de trabajo

- Formar **grupos heterogéneos**
- Todos deben **aportar** al grupo
- Es necesario **especificar** las **actividades** que realiza cada uno
- **Pautar de manera más específica** en el caso del alumno con dificultades

SECRETARIO/A



- ☞ Recuerdo a mis compañeros/as qué tareas tiene que hacer cada uno y qué tareas hay pendientes.
- ☞ Compruebo que todos anoten las tareas a realizar.
- ☞ Anoto el trabajo realizado cada día.

CONTROLADOR/A



- ☞ Superviso el nivel de ruido que hay en el grupo, para poder mantener un ambiente agradable.
- ☞ Doy turnos de palabra en conversaciones o discusiones.
- ☞ Vigilo que todo quede todo limpio y ordenado.

Favorecer la integración en el grupo

Dar oportunidades de ayudar y ser ayudado

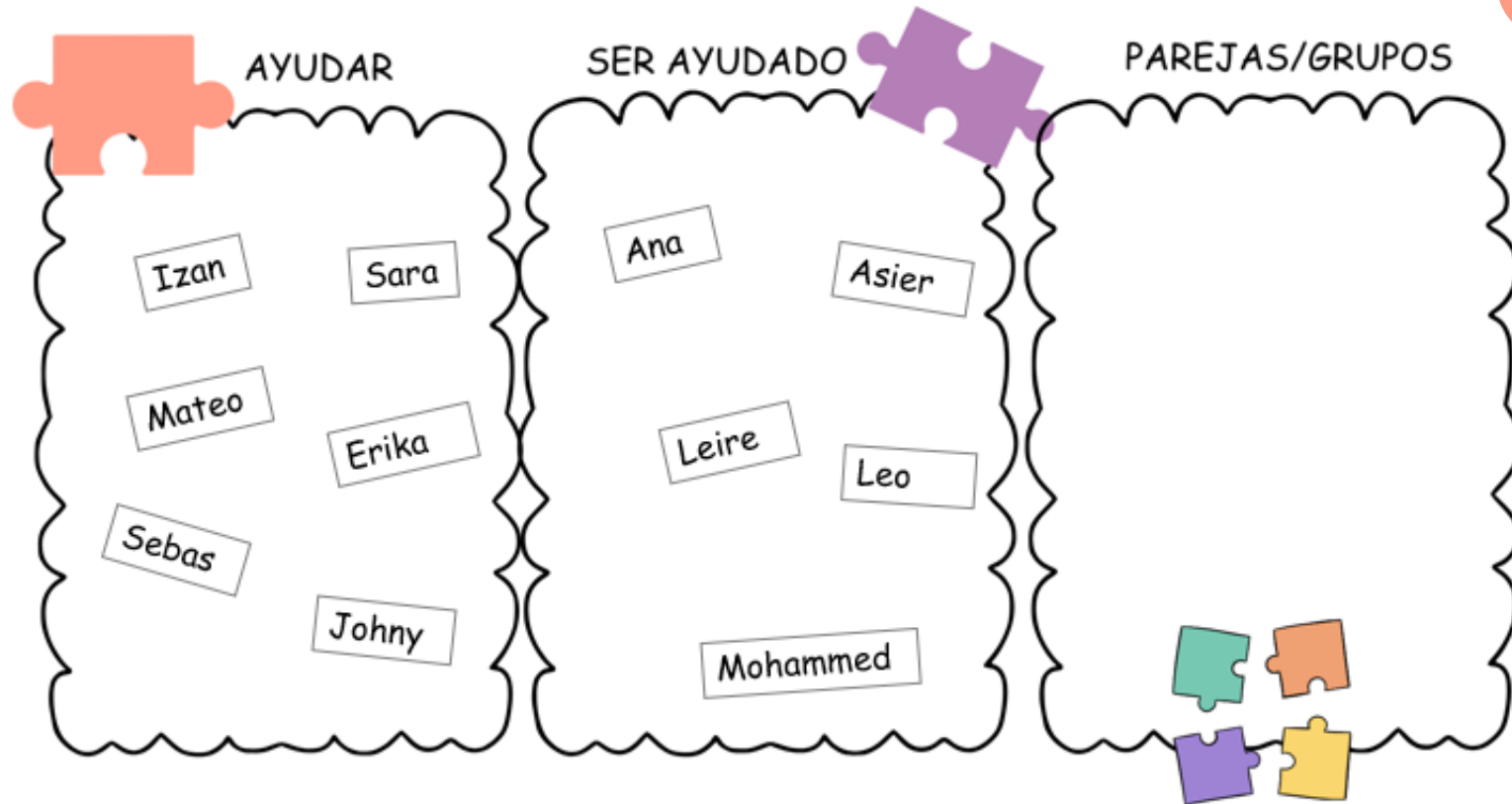
- Incluir en las actividades de aula un **tiempo para el trabajo en colaboración**.
- Identificar los puntos fuertes y débiles de cada uno de los alumnos del aula, de forma que sea posible **que todos ayuden y sean ayudados**.
- **Intercambiar roles**, favoreciendo que no sean siempre los mismos los que ayudan y sean ayudados.

Prestar **especial atención a los alumnos con dificultades**
→ **se suelen plantear situaciones en las que son ayudados, pero no en las que ayudan.**



Dar oportunidades de ayudar y ser ayudado

PROPUESTA: PANEL DE AYUDANTES














1 Panel visible en la clase

- Ante una determinada tarea que proponga el docente, permite que los alumnos elijan libremente si quieren ayudar o ser ayudados.
- Coloca a cada alumno en el lugar correspondiente del panel.
- Luego, el docente forma las parejas. De esta forma, alumnos que en principio tienen más dificultades adoptan el rol de ayuda. Esto permite que desarrollen una actitud más proactiva en el trabajo en la pareja.

Dar oportunidades de ayudar y ser ayudado

PROPUESTA: PANEL DE AYUDANTES

RECUENTO DE AYUDAS

IZAN					
MATEO					
SARA					
ERIKA					
...					



TRABAJO PREVIO

Elaboración del cuaderno de
anuncios

2

- Panel visible en la clase
- Ante una determinada tarea que proponga el docente, permite que los alumnos elijan libremente si quieren ayudar o ser ayudados.
- Coloca a cada alumno en el lugar correspondiente del panel.
- Luego, el docente forma las parejas. De esta forma, alumnos que en principio tienen más dificultades adoptan el rol de ayuda. Esto permite que desarrollen una actitud más proactiva en el trabajo en la pareja.



Flexibilizar normas de convivencia

- ✓ Trabajo **más explícito** de las normas.
- ✓ Hacer **recordatorios periódicos**.
- ✓ **Legalizar conductas** que comprometan las diferencias individuales DEA.
- ✓ EJEMPLO: poder canjear un número de tarjetas a cambio de levantarse en un alumno TDAH.
- ✓ **Acuerdos** con los alumnos con el número de "**trasgresiones ligeras de las normas**".
- ✓ Facilitar que pueda acudir libremente al **rincón de la calma**



¿Qué hay más allá de la etapa escolar?

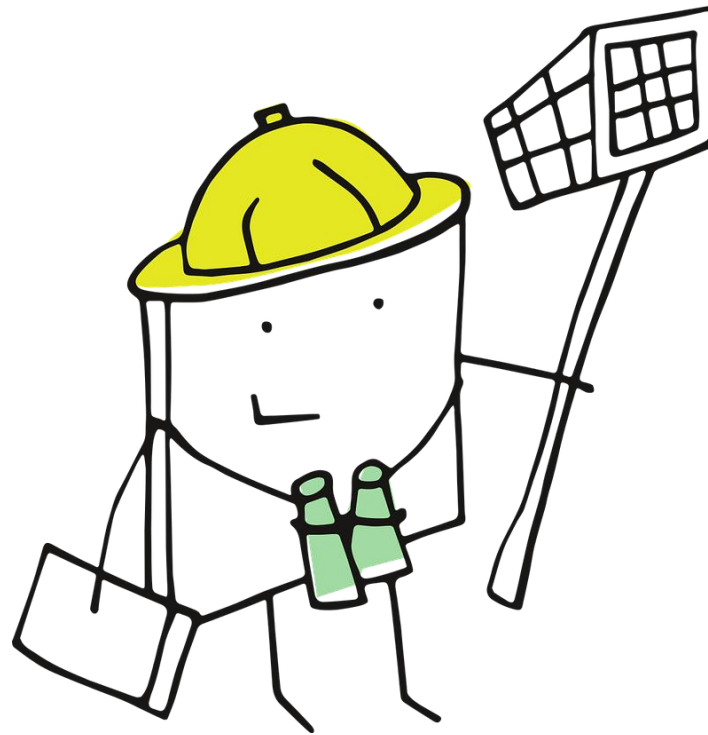


"Eso sí, llegar hasta aquí ha requerido su tiempo. Aunque puedo hacer lo mismo que los demás, mi ritmo es otro. Si leo rápido, no entiendo lo que he leído; cuando hay ruido, no puedo concentrarme, y, en general, necesito más tiempo para hacer cualquier cosa relacionada con la lectura y la escritura. Asimismo, sé que a última hora de la tarde o por la noche no puedo contestar un correo o que cuando estoy muy cansado tengo que revisar todo mejor.

Debo esforzarme un poco más, pero no lo considero una limitación. Siempre ha sido así"



Intervención
individual en la
competencia
socioemocional
**Medidas
específicas**



Medidas específicas: Ed.Primaria



➤ Orden 130/2023, de 23 de enero.

Artículo 17 - Alumnos DEA

- Acceso a los procesos de evaluación
- Adaptaciones curriculares no significativas
- Incorporación a un grupo de apoyo específico

Artículo 12 ACNEES

- Adaptaciones curriculares significativas
- Adaptaciones curriculares no significativas
- Apoyo específico de PT y AL
- Medidas específicas de acceso al contexto escolar, incluidas las relacionadas con los procesos de evaluación:
- Permanencia extraordinaria de un segundo año más en la etapa.

Adaptar el proceso de evaluación:

Primaria: Orden 130/2023 Medidas de acceso a la evaluación

- Incremento de los tiempos hasta en un máximo del 35 por 100.
- Adaptación de modelos o pruebas de evaluación (orales, escritas, de respuesta múltiple).
- Adecuación de diferentes tipos y tamaños de fuentes.
- Uso de materiales diversos que faciliten el proceso de evaluación: audiovisual, manipulativo, hojas en blanco...
- Habilitación de espacios diferenciados.

Medida específica para alumnos con NEAE derivadas de DEA.

Modelos de informe de adaptación en la evaluación del Equipo.

CÓMO DESARROLLAR LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL DESDE LA FAMILIA



EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid



Familias. Desde el aula...



- Cuidar la información transmitida a las familias. Dar información realista, **evitando resaltar de forma reiterada los aspectos negativos y enfatizando sus progresos.**
- **Informar** de las **medidas ordinarias y específicas** que se estén aplicando estén aplicando.
- Implicar a la familia en el aprendizaje escolar, dándoles **pautas claras de cómo realizar un acompañamiento positivo.**
- Implicar a la familia en el **uso de los facilitadores, organizadores de información, etc.,** como apoyo a la realización de las tareas.
- **Uso educativo de la agenda** evitando que se convierta en un instrumento sancionador.
- **Asesorar a la realización de actividades de ocio constructivo:** canalizar su exceso de energía, sentirse competente, desarrollar sus habilidades sociales.



Pautas a familias.

- Favorecer la autonomía.
- Establecer **normas claras y las consecuencias** del incumplimiento de las mismas y ser **consistentes en su aplicación**.
- Establecer unas **rutinas familiares estables**: tareas y momentos compartidos con la familia. Flexibilidad.
- Promover un **uso responsable de las pantallas**.

Ante las tareas:

- Apoyarle y acompañarle en el uso de **planificadores**.
- Reforzarle **positivamente** y de forma continuada por el esfuerzo realizado.
- Incluir en su jornada tiempo para la **realización de un ocio constructivo** de su interés.



Su jornada diaria
no puede girar
únicamente en
torno a lo
académico



CONCLUSIÓN

EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid

Cuidando las emociones en el presente para construir el futuro

La competencia socioemocional se desarrolla en interacción con un contexto.

Desde el ámbito educativo debemos:

- Eliminar aquellas barreras del contexto que no favorezcan u obstaculicen su desarrollo.
- Dotar de estrategias y recursos a los alumnos con DEA, TEL y TDAH que permitan un desarrollo socioemocional adecuado, teniendo en cuenta que las dificultades emocionales no son inherentes a las dificultades de aprendizaje.



REFERENCIAS

EOEP ESPECÍFICO DE DEA, TEL Y TDAH



Comunidad de Madrid

Algunos ejemplos de programas y recursos para trabajar la competencia socioemocional:

- Arguís, R., Bolsas, A., Hernández, S., & Salvador, M. (2012). *Aulas Felices: Programa de psicología positiva aplicada a la educación*. Gobierno de Aragón, Red Aragonesa de Escuelas Promotoras de Salud. En: <https://conrecursos.org/wp-content/uploads/2021/06/Libro-del-Programa-Aulas-Felices.-Psicologia-Positiva-aplicada-a-la-Educacion.pdf>
- Blanco, M.^a Á. (2012). Programa de autoestima para la mejora del rendimiento académico destinado a alumnos de 5º curso de Educación Primaria. En: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/172>
- Fundación Botín. (2015). *Programa Educación Responsable: Educación emocional, social y creativa*. Fundación Botín. En: <https://fundacionbotin.org/programas/educacion/educacion-responsable/>
- Hurtado, M. D. (2016). EDUCACIÓN EMOCIONAL. Programa y guía de desarrollo didáctico. Región de Murcia: Consejería de Educación y Universidades. En: [https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=14978&IDTIPO=246&RASTRO=c2709\\$m4331,4330](https://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=14978&IDTIPO=246&RASTRO=c2709$m4331,4330)

Algunos ejemplos:

- López, S. (2021). Intervención emocional en dislexia. En: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49142>
- Bienestar emocional en el ámbito educativo (plataforma). Comunidad de Madrid. En: <https://dgbilinguismoycalidad.educa.madrid.org/bienestaremocional/>
- En sus zapatos. Un espacio de empatía activa. Educación Emocional con Teatro de Conciencia para la Convivencia. En: <https://programaensuszapatos.org/>
- Educar para ser. En: <https://www.educarparaser.org/>
- Material de la Diputación de Guipúzcoa para trabajar la inteligencia emocional. Desglosado por edades (desde E. Infantil, hasta Bachillerato. Con materiales para los alumnos. En: <https://www.eskolabakegune.euskadi.eus/es/web/eskolabakegune/material-de-la-diputacion-de-guipuzcoa>
- Colección de Vallés, A. Programa de inteligencia emocional para la convivencia escolar (PIECE). Desglosado por edades.



Referencias

- Alba, C. (2018a). Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (374), pp. 21-27.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, pp. 7-43
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Chito Toaquiza, A. D., & Toctaguano Chafla, H. S. (2025). *Actividades para contrarrestar las barreras socioemocionales en el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación de niños de 5 a 10 años* (Trabajo de titulación de Licenciatura en Educación Básica).
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. WH Freeman & Company.
- Coronado, A. (2014). Dificultades en el aprendizaje, inclusión cultural y autoexpectativas académicas: una propuesta de Orientación e intervención educativa. *Retos actuales de educación y salud transcultural T. II*.
- Douglas, M. R. (1995). *Desarrolla tu autoestima*. Editorial Iberonet.
- García Retana, J.A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación* 36(1), pp. 97-109
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.



Referencias

- Grotberg, E. (1995). The Internacional Resilience Project: Promoting Resilience in Children. Wisconsin: Universidad de Wisconsin.
- Hilario Villapecellín, J. F. (2024). *La atención orientadora al alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de haber vivido experiencias adversas en la infancia (ACNE-EAI)*. Revista Debate.
- Izquierdo, C. (2008). Crecer en la autoestima. Editorial Roel
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Mora, F. (2008). El reloj de la sabiduría. Tiempos y Espacios en el cerebro humano. Alianza Editorial.
- Mora, F. & Sanguinetti, A.M. (2004). Diccionario de neurociencia. Editorial Alianza.
- Núñez, J. C. (2009, September). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. In Trabajo presentado en el X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga, Portugal, pp. 41-67.
- Ordax, M. (2011). *La competencia social y emocional en el aula*. [Trabajo de Fin de Máster. Universidad Internacional de La Rioja. Facultad de ciencias de la Educación.] <https://reunir.unir.net/handle/123456789/115>



Referencias

- Polaino, A. (2004). Familia y autoestima. Editorial Ariel.
- Ruiz-Dodobara, F. G. (2005). Relación entre la motivación de logro académico, la autoeficacia y la disposición para la realización de una tesis. *Persona*, (008), pp. 145-170. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.898>
- Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C. y González-Pianda, J.A. (2007). El estudiante eficaz. Editorial CCS.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), pp. 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Woolfolk, A. (2011). Psicología educativa. Editorial ADDISON- WESLEY.





EOEP Específico de DEA, TEL y TDAH. Madrid

eoep.tdah.madrid@educa.madrid.org

[Enlace web del Equipo](#)

