



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA,
BACHILLERATO, CICLOS, ESCUELAS DE IDIOMAS Y ENSEÑANZAS DEPORTIVAS

**PLAN DE INTERVENCIÓN PARA
FOMENTAR LA AUTONOMÍA Y DESARROLLAR
COMPETENCIAS EMOCIONALES Y
CONDUCTUALES EN ALUMNADO CON
TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA**

Presentado por:

Ángela Díaz Martín

Dirigido por:

Irene Alegría Mercé

CURSO ACADÉMICO 2022/2023

Resumen

En los últimos años, ha aumentado la prevalencia del Trastorno del Espectro Autista (TEA). Dicho incremento, junto con el establecimiento de una educación inclusiva hacen que la presente propuesta de intervención tenga como objetivo formar a maestros y profesores para dar respuesta a déficits emocionales y conductuales y mejorar la autonomía de alumnos con TEA.

Para llevar a cabo esta propuesta se utiliza principalmente la metodología TEACCH, con una muestra de cuatro estudiantes de la Formación Profesional Básica Específica “Operaciones auxiliares de lavandería industrial y de proximidad” del Centro de Formación y Empleo Horizon-Amica.

Se ha implementado un programa formado por nueve actividades dirigidas a trabajar los aspectos emocionales y conductuales y siete actividades para mejorar la autonomía. Aunque todas las actividades van dirigidas al alumnado con TEA, el resto de la clase también se beneficia de muchas de ellas.

Los resultados obtenidos en la evaluación de las sesiones muestran la efectividad de la intervención, aumentando la autonomía para las Actividades Básicas de la Vida Diaria y mejorando la gestión de aspectos emocionales y conductuales.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, déficits emocionales y conductuales, autonomía, Formación Profesional Básica Específica y educación inclusiva.

Abstract

In recent years, the prevalence of Autism Spectrum Disorder (ASD) has increased. This increase, together with the establishment of inclusive education, means that this intervention proposal aims to train teachers and professors to respond to emotional and behavioural deficits and improve the autonomy of students with ASD.

In order to carry out this proposal, the TEACCH methodology is mainly used, with a sample of four students of the Basic Specific Vocational Training "Auxiliary operations of industrial and proximity laundry" of the Horizon-Amica Training and Employment Centre.

A programme consisting of nine activities aimed at working on emotional and behavioural aspects and seven activities to improve autonomy has been implemented. Although all the activities are aimed at students with ASD, the rest of the class also benefits from many of them.

The results obtained in the evaluation of the sessions show the effectiveness of the intervention, increasing autonomy for Basic Activities of Daily Living and improving the management of emotional and behavioural aspects.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, emotional and behavioural deficits, autonomy, Specific Basic Vocational Training and inclusive education.

Índice

Introducción	6
Justificación	9
Objetivos	10
Presentación de capítulos	11
Metodología	12
Desarrollo del trabajo	14
Marco normativo estatal	14
Marco normativo autonómico de Cantabria	14
Contextualización del centro educativo	17
Análisis de la realidad escolar en la que se lleven a cabo prácticas utilizando los marcos teóricos estudiados	21
Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención desarrollada por el centro de prácticas realizada	24
Planificación de un Plan de Intervención	25
Evaluación	49
Conclusiones	51
Limitaciones	52
Prospección de futuro	53
Referencias bibliográficas	54

Índice de figuras

Figura 1	28
Figura 2	46

Índice de tablas

Tabla 1	2830
----------------------	------

Introducción

En el presente Trabajo Fin de Máster titulado “Plan de intervención para fomentar la autonomía y desarrollar competencias emocionales y conductuales en alumnado con Trastorno del Espectro Autista”, se pretende llevar a cabo una intervención con el alumnado de la Formación Profesional Básica Específica “Operaciones auxiliares de lavandería industrial y de proximidad” del Centro de Formación y Empleo Horizon-Amica.

Es fundamental conocer aspectos básicos sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) para comprender mejor la intervención que se propondrá más adelante, por lo que se comienza ofreciendo una breve definición.

El TEA es un trastorno del neurodesarrollo que comienza en la infancia y se caracteriza por dificultades significativas en la comunicación e interacción social, y por comportamientos, actividades o intereses restringidos y repetitivos. Estos síntomas causan limitaciones significativas en las actividades sociales, académicas o profesionales (American Psychiatric Association, 2013).

El DSM-5 ofrece tres niveles de gravedad para los TEA, los cuales se basan en el número y la intensidad de los síntomas que presenta el individuo. Dichos niveles son: requiere apoyo, requiere apoyo sustancial y requiere apoyo muy sustancial, lo cual indica que la gravedad de los síntomas puede variar significativamente entre las personas (American Psychiatric Association, 2013).

Con el objetivo de comprender el alcance del TEA y su repercusión en la sociedad, a continuación, se exponen los datos estadísticos más relevantes. Según el DSM-5, la prevalencia del TEA es del 1-2% de la población general (American Psychiatric Association, 2013). Alcántud et al. (2018) revisaron estudios de prevalencia de TEA entre 1990 y 2017 y encontraron grandes diferencias entre las distintas investigaciones. Concluyen que la disparidad de datos depende del país y los criterios diagnósticos empleados. A pesar de las diferencias, encuentran un aumento de la prevalencia a nivel mundial. Dicho incremento en

la incidencia probablemente se deba al mayor conocimiento sobre la detección del trastorno (Alcantud et al., 2016).

Además, los hombres tienen una mayor prevalencia de autismo que las mujeres, siendo la tasa de 4:1 aproximadamente (Loomes et al., 2017). Es importante tener en cuenta que todos estos datos son una estimación de la prevalencia, dado que puede haber casos mal diagnosticados o no diagnosticados (Alcantud, 2018).

En cuanto al perfil neuropsicológico, las características cognitivas y conductuales del autismo pueden ser muy variadas. Sin embargo, existen algunos aspectos en común entre los distintos diagnósticos de TEA: destacan en memoria visual y a largo plazo y presentan peor rendimiento en actividades que implican habilidades sociales y de comunicación. Presentan dificultades en la planificación, en la memoria de trabajo, en la flexibilidad cognitiva y para integrar información sensorial (Forero et al., 2019). También se ha observado que reciben y responden a la información social de manera distinta debido a que existen variaciones en la conectividad neuronal (Uddin et al., 2020).

Tang et al. (2020) investigaron sobre la etiología del TEA y apoyan que existen bases biológicas para este trastorno, como las variaciones en la plasticidad sináptica y en la conectividad neuronal. Ziats y Pessah (2021) también encontraron anomalías en la estructura y función del cerebro de las personas diagnosticadas de autismo; en la corteza prefrontal, el sistema límbico y el cerebelo.

Tanto factores genéticos como ambientales pueden contribuir al desarrollo del TEA (García-Franco et al., 2019). Existen ciertas estructuras genéticas, como SHANK3 y NRXN1, que aumentan el riesgo de desarrollar autismo (Leblond et al., 2020). Asimismo, factores ambientales como la exposición prenatal a sustancias tóxicas y el estrés también se han relacionado con un incremento en las probabilidades de padecer autismo (Jones y Katusic, 2021).

Por otro lado, también es conveniente conocer y aprender a identificar los factores de riesgo (que aumentan la probabilidad) y de protección (disminuyen la probabilidad) del autismo para prevenir su desarrollo.

Entre los factores de riesgo, Baio et al. (2018) destacan: la genética (antecedentes familiares), la edad avanzada de los padres (tener hijos con una edad superior a 40 años), las complicaciones durante el embarazo y/o el parto (hipoxia neonatal e infecciones prenatales) y la exposición a contaminación ambiental (al plomo o al mercurio).

Algunos de los factores de protección más relevantes según Mazurek et al. (2020) son: identificación e intervención temprana (mejor pronóstico y calidad de vida), ambiente familiar estable y buena relación (desarrollo de habilidades sociales y comunicativas), educación y apoyo profesional y social (desarrollar habilidades y mejorar la calidad de vida) y actividades físicas y recreativas (mejorar la conducta y la capacidad atencional).

Por último, es importante conocer el impacto del autismo, ya que no afecta únicamente a la persona que padece dicha condición, sino que también repercute en la vida de sus familiares y cuidadores. A nivel emocional, puede producir aislamiento y sentimientos de ansiedad tanto en la propia persona como en sus allegados (Lecavalier, 2018). En cuanto a las familias, las demandas adicionales en el cuidado de sus hijos, las dificultades económicas debido a la escasez de recursos y el aislamiento social también aumentan su nivel de estrés, ya que en muchas ocasiones no saben abordar determinados comportamientos característicos de dicho diagnóstico y terminan evitando situaciones potencialmente conflictivas (Garrido y Salamanca, 2020).

Socialmente, las personas con TEA pueden tener dificultades en la interacción y comprensión de normas sociales, lo cual conduce a la estigmatización y por tanto, a la exclusión (Milton, 2014).

En el ámbito educativo, las personas con autismo pueden tener dificultades para integrarse en el sistema educativo convencional y pueden requerir apoyo educativo

especializado. Es importante que los centros escolares realicen las adaptaciones pertinentes para garantizar el éxito académico de los estudiantes con autismo (Baker-Ericzén et al., 2018).

En el ámbito laboral, la inflexibilidad ante los cambios y las dificultades en las aptitudes sociales y en las habilidades comunicativas pueden suponer un impedimento para encontrar un trabajo estable (Scott et al., 2017). Sin embargo, el autismo es un espectro, por lo que las habilidades difieren entre las personas y; cabe destacar, que la mayoría de las personas con TEA son capaces de llevar a cabo las tareas laborales. Además, entre las características de dicho diagnóstico, destaca la perseverancia, cualidad importante en el mundo laboral (Jiménez, 2022).

En resumen, el autismo repercute en todos los ámbitos de la vida de la persona que lo padece y de sus allegados, por lo que es importante abordar este trastorno de manera integral para mejorar la calidad de vida de todas las personas afectadas por el autismo.

Justificación

La educación es imprescindible para el desarrollo humano y la transformación social. El alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) ha aumentado a lo largo de los años y por ello, es necesario ofrecer recursos para proporcionarles apoyo en las dificultades que presenten. Se entiende que una persona presenta NEE cuando necesita apoyos extraordinarios y especializados para el aprendizaje (López y Valenzuela, 2015).

El presente Trabajo Fin de Máster se centra en el TEA. La elección de dicha problemática se debe al gran porcentaje de alumnos diagnosticados de autismo en el centro en el que realizo las prácticas y la evidente necesidad de una intervención en el aula para los déficits emocionales y conductuales que presentan.

El aumento de la prevalencia del TEA y el establecimiento de una educación inclusiva evidencian la necesidad de formar a maestros y profesores sobre la intervención de dicho trastorno. Los niños diagnosticados de TEA presentan dificultades para alcanzar

los objetivos o hitos evolutivos de cada etapa. Además, los déficits emocionales y conductuales dificultan aún más la socialización y la adquisición de las habilidades necesarias para un correcto desarrollo de la autonomía. Se ha visto que la educación emocional influye en todos los contextos de la vida de los alumnos y que puede trabajarse desde programas de intervención y desde la acción tutorial (Bisquerra, 2000).

Por este motivo, una de las motivaciones para realizar este trabajo es dar respuesta a los déficits emocionales y conductuales y a las necesidades en las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) que presentan los niños con TEA. Además, el progreso en dichas dificultades permitirá un mejor aprendizaje tanto en el contexto educativo como familiar, ya que esta intervención permite mejorar el clima en el aula para posteriormente trabajar más fácilmente otros aspectos deficitarios.

Por tanto, con el objetivo de mejorar la calidad de vida presente y futura de los adolescentes con TEA, se presenta una propuesta de intervención que pretende mejorar la autonomía e independencia para las ABVD y los aspectos emocionales y conductuales.

Objetivos

El objetivo general de la presente propuesta de intervención es:

- Elaborar un plan de intervención para ayudar a los docentes a que promuevan la autonomía, fomenten la competencia emocional y mejoren aspectos conductuales del alumnado con TEA.

Tomando como punto de partida este objetivo, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Revisar el marco legislativo vigente relacionado con la Formación Profesional Básica Específica en Cantabria, ámbito en el que se llevará a cabo la propuesta de intervención.
- Revisar diversas fuentes bibliográficas para elaborar un marco teórico sobre el TEA que fundamente la intervención.

- Orientar al profesorado en la mejora de competencias emocionales-conductuales en TEA.
- Favorecer la adquisición de las Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) del alumnado con autismo.
- Alcanzar un nivel de autonomía acorde a la etapa evolutiva del alumno con TEA.
- Disminuir conductas disruptivas en el aula.
- Fomentar la autorregulación y el autocontrol de emociones y conductas.
- Mejorar la calidad de vida de las personas con autismo.
- Reconocer expresiones faciales.
- Comprender y expresar emociones.
- Desarrollar competencias de higiene acordes a su edad.

Presentación de capítulos

El presente trabajo se divide en los siguientes epígrafes:

En la introducción se detallan los aspectos teóricos importantes para comprender y llevar a cabo el plan de intervención. Más concretamente, se contextualiza el TEA hablando de la definición, la prevalencia e incidencia, el perfil neuropsicológico, la etiología, los factores de riesgo y de protección y el impacto del autismo. La introducción consta de varios apartados; la justificación, en la que se fundamenta la elección del tema; los objetivos, en los cuales se enmarcan los fines que se pretenden conseguir con la realización de la intervención y la metodología, en la que se detalla de qué manera se ha estructurado el trabajo y los tipos de metodologías utilizados en el plan de intervención.

El desarrollo del trabajo se divide en: el marco normativo, en el que se recogen los principales documentos normativos a los que se debe atender tanto a nivel estatal como autonómico; la contextualización del centro educativo, dónde se describen las características socioculturales y socioeconómicas de la zona de Torrelavega en la que se encuentra el centro Horizon y en la que se llevará a cabo el plan de intervención; el análisis de la realidad escolar, en el que se describen las características del centro y el perfil de los

profesionales y del alumnado y la identificación de los ámbitos de mejora, donde se reflexiona sobre los aspectos a mejorar del plan de intervención.

Después, se lleva a cabo el plan de intervención, en el que se temporalizan y detallan las distintas actividades que se llevan a cabo para abordar los objetivos planteados con anterioridad.

Por último, se expone la conclusión, las limitaciones y la prospección de futuro. En dichos apartados se reflexiona sobre el plan de intervención implementado, las dificultades encontradas y los aspectos a mejorar de la propuesta. Además, también se plantean enfoques potenciales para futuras investigaciones vinculadas al estudio realizado, con el fin de seguir ampliando el conocimiento en el área.

Metodología

En el presente trabajo se desarrolla un plan de intervención enfocado a los déficits en competencias emocionales-conductuales y autonomía del alumnado con TEA de la Formación Profesional Básica del Centro de Formación y Empleo Horizon de Cantabria.

Se comienza realizando una revisión bibliográfica de la literatura científica sobre el autismo para apoyar la intervención que se propone posteriormente. Una vez contextualizado dicho diagnóstico, se diseñan las actividades que conforman el plan de intervención. Las sesiones del programa se tratan de realizar en grupos para fomentar la inclusión en el aula, aunque en ocasiones alguna actividad se lleva a cabo de manera individual.

El desarrollo de las competencias emocionales y la autonomía mediante el uso de programas conductuales proporciona un desarrollo más funcional mejorando su calidad de vida y la de su entorno. La intervención consta de distintos programas o actividades en las que se combinan diferentes técnicas de intervención: modelado, refuerzo positivo... De esta manera, el alumnado irá integrando nuevos modelos de conducta.

Dicho plan de intervención utiliza una metodología activa, participativa y dinámica en la que se tienen en cuenta las motivaciones del alumnado.

Se utiliza el método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children), un abordaje conductual elaborado por Eric Schopler en 1966, con el objetivo de favorecer la independencia de las personas con TEA. Propone adaptarse a cada persona teniendo en cuenta sus habilidades. De esta manera se consigue un aprendizaje funcional que permite desarrollar la autonomía de cada individuo al máximo. Dicha metodología hace hincapié en la organización de los contextos con los que interactúa la persona. Concretamente, es un sistema de enseñanza-aprendizaje en el que se estructuran tareas y se utilizan claves visuales para entender el entorno (Pérez, 2017).

También se utiliza el método Montessori. Este método fue creado por María Montessori con el objetivo de que el niño con autismo actúe sin depender de un adulto, fomentando su independencia. Para ello, se considera esencial la participación activa del niño con su entorno. Adapta el aprendizaje teniendo en cuenta las necesidades individuales y utiliza el juego de forma didáctica. Utiliza un aprendizaje experiencial y adapta el entorno (accesibilidad de mobiliario y materiales para promover la autonomía). Este método beneficia al alumnado con TEA, ya que favorece las habilidades sociales y se plantean actividades en función de la capacidad y no de la edad. Además, el hecho de que se utilice material manipulativo y que los espacios estén organizados por ambientes, incrementa la motivación y la atención y mejora el aprendizaje. Según esta metodología, el niño aprende a su ritmo y el educador le guía y acompaña en su desarrollo. Por tanto, es un aprendizaje autónomo y experiencial (Calero, 2018).

Por último, los pictogramas como parte del SAAC (Sistema Aumentativo y Alternativo de Comunicación) son una metodología que cobra especial importancia en la intervención de alumnado con TEA. Consisten en representaciones gráficas sencillas y simbólicas de objetos, acciones o conceptos que permiten a las personas con dificultades de comunicación expresarse y comprender de manera visual. La utilización de pictogramas

en la intervención educativa del alumnado con TEA puede facilitar la comunicación, promover la comprensión de instrucciones y secuencias de actividades, fomentar la autonomía y la toma de decisiones, así como reducir la ansiedad al proporcionar una forma visual y predecible de interacción. Además, los pictogramas pueden ser combinados con palabras o frases escritas para favorecer el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura (Martín y De Las Nieves, 2019).

Desarrollo del trabajo

Marco normativo estatal

En este apartado se realizará una revisión exhaustiva del marco normativo estatal y autonómico (Cantabria) en el ámbito de la orientación educativa, ofreciendo una base legal que guía la práctica profesional en este campo. Se expondrán las leyes, reales decretos, decretos, órdenes y resoluciones relevantes que respaldan el presente Trabajo Fin de Máster.

Leyes orgánicas

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 04 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Marco normativo autonómico de Cantabria

Leyes

Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria, de Educación, *BOC*, 251, 30 de diciembre de 2008.

Decretos

Decreto 4/2010, de 28 de enero, por el que se regula la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 25, de 8 de febrero de 2010.

Decreto 30/2017, de 11 de mayo, que modifica el Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 96, de 19 de mayo de 2017.

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 105, de 3 de junio de 2019.

Órdenes

Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 33, de 18 de febrero de 2014.

Orden ECD 71/2014, de 5 de junio, por la que se establece la implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de diecisiete ciclos formativos de estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 28, de 12 de junio de 2014.

Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 47, de 8 de marzo de 2006.

Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria, de Educación, *BOC*, 69, de 7 de abril de 2006.

Orden EDU/14/2022, de 16 de marzo, por la que se regula la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y determinados aspectos relacionados con la evaluación y titulación en Formación Profesional, en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 58, de 24 de marzo de 2022.

Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, de Educación, *BOE*, 84, de 8 de abril de 2022.

Resoluciones

Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad, de Educación, *BOC*, 47, de 8 de marzo de 2006.

Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 42, de 3 de marzo de 2014.

En conclusión, el sistema educativo en España se encuentra regulado por un conjunto de leyes, decretos y órdenes tanto a nivel nacional como autonómico, con el

objetivo de garantizar la calidad y la equidad en la educación. En el ámbito nacional, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece las bases para el desarrollo del sistema educativo y busca mejorar la calidad educativa en el país. Actualmente, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, modifica la Ley Orgánica 2/2006, introduciendo cambios y actualizaciones en el marco educativo. A su vez, la legislación autonómica, complementa y adapta estas normativas a las particularidades de cada comunidad, como la Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria, que regula el sistema educativo en esta autonomía. Complementando estas leyes, los decretos y órdenes citados anteriormente refuerzan las normativas específicas para la formación profesional, la convivencia escolar, la atención a la diversidad y la evaluación en los diferentes niveles educativos.

Todas estas normativas constituyen un marco legal que busca garantizar una educación de calidad, adaptada a las necesidades de los estudiantes y orientada hacia la mejora continua. En este sentido, se garantiza que todas las personas tengan igualdad de acceso a la educación, promoviendo una educación inclusiva en todos los niveles de formación.

Contextualización del centro educativo

El Centro de Formación Profesional Básica Horizon-Amica es una institución educativa de titularidad privada que brinda formación en el ámbito de la Formación Profesional Básica. Pretende desarrollar habilidades en jóvenes y adultos que deseen adquirir competencias técnicas en diferentes campos laborales.

El objetivo del centro es proporcionar una educación de calidad, centrada en el aprendizaje práctico y el desarrollo integral de los estudiantes. Su finalidad es preparar a los estudiantes para ingresar al mundo laboral o continuar con su educación en niveles superiores.

El centro cuenta con instalaciones y recursos adecuados para facilitar el aprendizaje, incluye aulas equipadas con tecnología moderna, talleres especializados y materiales didácticos actualizados. Además, cuenta con un equipo docente altamente capacitado y con experiencia en el campo profesional correspondiente.

El enfoque de formación de Horizon se basa en la combinación de conocimientos teóricos y prácticos. Se basa en programas educativos diseñados para cumplir con los requisitos del mercado laboral actual. Los estudiantes tienen la oportunidad de participar en prácticas profesionales en empresas colaboradoras, lo que les permite adquirir experiencia real y establecer contactos en el sector.

Características socioculturales de la zona de Torrelavega, entorno socioeconómico y oferta laboral

El Centro de Formación Profesional Básica Horizon se encuentra situado en el Paseo del Niño nº4 de Torrelavega (Cantabria). Torrelavega es una ciudad industrial y comercial de unos 51000 habitantes. Está situada a 24,5 km de Santander. Torrelavega, siendo el segundo centro de servicios de la región después de la capital, alberga importantes instituciones públicas como el hospital de Sierallana y la Universidad de Cantabria. Desde el punto de vista económico, las actividades culturales, de ocio y turismo son un factor adicional, y tanto las autoridades regionales como municipales están trabajando para disminuir la dependencia del turismo estival mediante nuevas propuestas. Estas incluyen la organización de convenciones, congresos y la Feria de Muestras de Cantabria, durante así como diversas manifestaciones culturales como las Fiestas de la Patrona la semana del 15 de agosto, la Feria del Caballo y las exposiciones en el Centro Nacional de Fotografía José Manuel Rotella. Además, Torrelavega también acoge cursos de verano en la Universidad de Cantabria, el Festival de Cine, el Festival de Invierno y la celebración del certamen de acordeones de Torrelavega (PGA, 2023).

Su población activa corresponde principalmente al sector terciario, lo cual refleja un porcentaje del 61%, en línea con la economía regional. Por otro lado, el sector primario tiene una representación menor, con un 1.9% en comparación con el 6% a nivel regional. En cuanto a los sectores de la construcción y la industria, tienen una importancia ligeramente superior al promedio en Cantabria, con un 15.4% y 21.7%, en contraste con el 13.5% y el 18.9% de promedio. El desarrollo industrial en este municipio ha sido fundamental, destacando la presencia de empresas como Solvay y Aspla (PGA, 2023).

La Cámara de Comercio e Industria de Torrelavega, que está bajo la supervisión de la Consejería de Economía de Cantabria, ha estado administrando, desde el año 2000, dos programas en colaboración con el Consejo Superior de Cámaras de Comercio de España a través del Instituto Cameral de Creación y Desarrollo de la Empresa (INCYDE) y el Instituto de la Mujer. Estos programas tienen como objetivo brindar apoyo a la creación y continuidad de empresas. Además de estos servicios, la Cámara de Comercio e Industria de Torrelavega también cuenta con una Oficina de Turismo local, así como un servicio de orientación profesional laboral y un centro de formación propios (PGA, 2023).

Entre las actividades de ocio y gestión de tiempo libre, destacan: Biblioteca Popular Gabino Teira, teatro Municipal Concha Espina, centro social "ítaka", centro Nacional de fotografía, sala Mauro Muriedas, archivo Municipal, hemeroteca, casa de Cultura (dispone de biblioteca, aula de música, sala de exposiciones, sala de cine y conferencias, además de ser sede de varios colectivos), auditorio "Lucio Lázaro" y oficina de Información Juvenil de Torrelavega. También ofrece diversidad de jornadas culturales (PGA, 2023).

Descripción del centro

En centro de Formación Profesional Básica Horizon se realizan dos actividades diferenciadas que comparten instalaciones (PRL, 2020):

- Formación: Existen varios grupos de formación de adultos en lavandería y confección que incluyen actividad práctica en el puesto real, utilizando las

instalaciones de Alba 2 (lavandería industrial) y Albor (taller de confección). En la formación básica se siguen programas de habilidades sociales, desenvolvimiento personal, maduración de hábitos de trabajo etc. Las aulas de formación se encuentran en la 2ª planta.

- Producción: Lavandería y Confección, situadas en la planta baja y en la segunda planta respectivamente.

El centro se distribuye de la siguiente forma (PRL, 2020):

- Planta baja:

Dentro de sus instalaciones se encuentra la puerta de entrada principal y la recepción del centro. En el área externa se encuentra un patio que actualmente se utiliza como aparcamiento, junto con un edificio en el que se ubica el comedor del centro, el taller de mantenimiento, un gimnasio, zona de vestuarios y un pequeño almacén. La planta baja del edificio incluye también la Lavandería Industrial Alba 2:

Se pueden distinguir en la lavandería 3 zonas de trabajo: La zona de sucio (donde se realiza el lavado de prendas), la zona de limpio (donde se realiza el secado, planchado y doblado de las prendas; para ello se dispone de secadoras, calandras y una teja de planchado) y la zona de expediciones y almacén (en esta zona se realiza el empaquetado de las prendas y se depositan en jaulas para enviarlas al cliente).

- Planta 1:

En esta planta se encuentra el área de administración, donde hay una oficina grande compartida por el personal de producción de Alba 2 y los técnicos encargados del control de inventario, así como la persona encargada de la dirección del centro y los recursos humanos de Horizon. Además, en esta planta también se ubica la tienda-almacén de Albor y otra oficina que se utiliza como sala de reuniones.

- Planta 2:

Existen dos aulas (una de ellas es utilizada para impartir la Formación Profesional Básica de Lavandería), así como una sala de usos múltiples, servicios, vestuarios, despachos (entre ellos, el de rehabilitación y apoyo personal).

En esta misma planta se encuentra el Taller de Confección Albor, el cual cuenta con una escalera de emergencia exterior que conecta con el patio. El taller está organizado en forma de cadena de producción. La planta del taller tiene una forma rectangular y la mayor parte de su superficie se destina a las tareas de confección. Además, cuenta con vestuarios, un almacén de fornituras y el despacho del jefe de producción.

Análisis de la realidad escolar en la que se lleven a cabo prácticas utilizando los marcos teóricos estudiados

Destinatarios

El programa específico de formación profesional básica “Operaciones auxiliares de lavandería industrial y de proximidad” se enfoca en personas con un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Está dirigido a personas mayores de quince años, que hayan cumplido antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, y menores de veinticinco años. La duración del programa es de dos años y los alumnos se encuentran actualmente en el último año de este periodo (2021-2023) (Memoria, 2023).

Dicho programa lo conforman personas con necesidades educativas especiales que precisan de apoyo para la incorporación a la vida activa y para el desenvolvimiento personal y social, adecuado, autónomo e independiente (Memoria, 2023). Concretamente, los perfiles de los nueve alumnos que están cursando el programa actualmente son: discapacidad intelectual, dificultades de aprendizaje, TDAH, TEA y alteración conductual.

Las personas que cursan esta Formación Profesional Básica tienen escasa formación académica; no han alcanzado la E.S.O. y requieren de una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en otras enseñanzas, como la formación profesional (FP). Concretamente, en esta promoción, hay

dos personas que han realizado una FPBásica previamente, una de comercio y marketing en un centro formativo ordinario y otra en un centro específico de camarera de piso. También hay una persona que ha participado en el PROGRAMA AME (programa de EmpleoCantabria de “Apoyo y Mejora de la Empleabilidad”) impartido en Amica. El resto vienen de 2º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sin superar. La gran mayoría son personas motivadas por la preparación en el perfil profesional que corresponde.

En el caso de los alumnos con incapacidad legal que se incorporen a estos programas, se requerirá la conformidad de los padres o representantes legales. Sin embargo, en este programa (2021-2023) no ha habido ninguna persona con incapacidad.

Concertado con la Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria, ofrece una formación integral, cuyo objetivo es la formación de las personas en las habilidades de la vida diaria y/o poder adquirir las capacidades suficientes que les permitan acceder a la prueba de acceso al título de la E.S.O a la vez que se forman en una actividad laboral “Operaciones auxiliares de lavandería industrial y de proximidad”, que se imparte en Torrelavega en el Centro Horizon (Memoria, 2023).

Este tipo de formación se desarrolla en respuesta a las oportunidades existentes en el campo de la lavandería industrial que la organización Amica ofrece a través de sus diversos centros de empleo especializados. Esta actividad se adapta adecuadamente a las características de la mayoría de las personas que participan en el programa (Memoria, 2023).

Personal del centro

El personal del centro está compuesto por un equipo diverso de profesionales altamente capacitados. Se incluyen terapeutas y pedagogos especializados en brindar apoyo y orientación a los estudiantes. También se cuenta con terapeutas de formación de adultos que se centran en facilitar su aprendizaje y desarrollo personal en el programa. Además, hay un terapeuta de apoyo personal que ofrece asistencia individualizada a los

participantes. Un educador de formación de adultos y formación laboral está presente para guiar a los estudiantes en su desarrollo académico y laboral. Un preparador laboral se encarga de proporcionar orientación profesional y habilidades relacionadas con el empleo. Para abordar las necesidades de comunicación y lenguaje, se cuenta con un logopeda. También se dispone de un fisioterapeuta para promover la salud física y el bienestar. Además, el centro cuenta con un recepcionista que se encarga de la atención y el flujo de información. Finalmente, un técnico de recursos humanos está presente para gestionar aspectos relacionados con el personal y las políticas laborales. En conjunto, este equipo de profesionales se dedica a proporcionar un entorno de apoyo y crecimiento para los estudiantes del centro (PRL, 2020).

Familias

En tres de las nueve familias los padres se encuentran separados, y en todos los casos, el estudiante vive con la madre. En dos de estos casos, no existe relación paterna, y en el tercer caso, aunque hay relación, existen muchas dificultades de comunicación.

Una de las familias pertenece a la etnia gitana y está compuesta por seis menores, siendo el mayor de ellos el que acude al programa. Se hace mucho refuerzo para garantizar su asistencia y que le permitan finalizar el programa formativo. Esta familia no cuenta con empleo y se dedica a la recogida de chatarra. Residen en una vivienda de alquiler social y reciben una prestación económica a través del ingreso mínimo vital. En situaciones puntuales, reciben apoyo del fondo de solidaridad de Amica, que incluye tarjetas de comida.

Otra de las familias está conformada por tres miembros, todos ellos con discapacidad. Se encuentran una situación económica compleja ya que sus ingresos son escasos y se observan situaciones de conflicto familiar. Es posible que requieran apoyos adicionales para mantener unas condiciones adecuadas en la vivienda.

Las otras cuatro personas que conforman el programa no presentan aspectos familiares destacables que puedan influir significativamente en su participación y desarrollo.

Sus entornos familiares se caracterizan por ser estables y proporcionar un ambiente de apoyo adecuado para su proceso de aprendizaje y desarrollo personal. Sus familias han demostrado estar comprometidas con el programa, colaborando activamente en todas las actividades y reuniones programadas. Asimismo, se ha observado una buena comunicación y coordinación entre las familias y los profesionales del programa.

Identificar posibles ámbitos de mejora de la intervención desarrollada por el centro de prácticas realizada

En líneas generales, la valoración del año ha sido muy positiva, tanto por parte del alumnado como de las familias. Ambas partes han expresado su satisfacción de manera verbal en entrevistas y conversaciones telefónicas mantenidas a lo largo del curso. Además, esto se ha reflejado en los resultados de la encuesta de satisfacción realizada al finalizar el curso. En estas encuestas, se calificó sobre una escala de 5 puntos, y tanto en el caso de las familias como del alumnado la puntuación promedio supera el 4,5. En el caso de los estudiantes, la puntuación media fue de 4,5, mientras que para las familias fue de 4,7.

En estas encuestas se abordan aspectos como la calidad de la atención recibida, el apoyo ofrecido para la resolución de diversas situaciones, el horario, la fluidez en la comunicación con los docentes, la disponibilidad de estos, la posibilidad de las personas para plantear su opinión y ser escuchados, así como las instalaciones y la metodología de trabajo utilizada.

Asimismo, es necesario destacar la flexibilidad por parte de la inspectora de referencia respecto a la metodología de trabajo utilizada, así como la derivación de situaciones individuales acordes al perfil del grupo. Esto se traduce en que la atención ofrecida se ajusta adecuadamente a las características y necesidades de cada persona. La combinación de todos los factores mencionados anteriormente contribuye de manera significativa a generar una valoración sumamente satisfactoria de este primer curso.

En cuanto a las propuestas de mejora, una de las principales es la necesidad de contar con un apoyo semanal adicional por parte de otro profesional durante al menos tres horas a lo largo de la semana. Esto permitiría realizar desdobles en el grupo y ofrecer atención individualizada a situaciones específicas por parte del docente de referencia.

Otra propuesta de mejora consiste en incrementar el uso la tecnología (uso de nuevas plataformas y aplicaciones) como herramienta facilitadora del proceso de aprendizaje.

Por último, una sugerencia que resulta útil para dar a conocer el programa a la comunidad educativa es organizar una jornada de “puertas abiertas”, en la cual se pueda conocer el recurso. Además, se podría invitar a distintos equipos de orientación de centros educativos e incluso, si algún centro lo solicita, se podría enviar a los centros un equipo multidisciplinar de Amica junto con algún alumno de FPBásica, con el objetivo de dar a conocer el recurso al claustro, a las familias etc. Esto permitiría que el programa se valore como un posible recurso para el alumnado con grado de discapacidad o posibilidad de obtenerla, que requiere de una metodología de aprendizaje más individualizada y flexible.

Planificación de un Plan de Intervención

Nivel de respuesta

Tal y como se menciona en el Decreto 78/2019 de Cantabria, las medidas de atención a la diversidad comprenden todas las acciones educativas planificadas con el objetivo de superar las barreras identificadas en los diferentes contextos donde tiene lugar el proceso educativo de todos los estudiantes. Estas medidas son de carácter sumatorio y progresivo. Se clasifican en medidas ordinarias (que pueden ser generales o singulares), medidas específicas y medidas extraordinarias. El plan de intervención utiliza medidas específicas, así como medidas ordinarias generales y singulares.

Las medidas ordinarias generales se centran en la mejora de los procesos de aprendizaje para todo el alumnado, incluyendo estrategias y prácticas que favorecen el

desarrollo de las habilidades y competencias en el contexto educativo. Estas medidas buscan promover la inclusión y el éxito académico y social de todos los alumnos, incluidos aquellos con TEA.

Por otro lado, las medidas ordinarias singulares se dirigen a aquellos estudiantes con necesidades específicas, como los niños con TEA, y se centran en facilitar la superación de dificultades y profundizar en el currículo a través de adaptaciones específicas. Estas medidas reconocen las características individuales de cada estudiante y buscan brindar el apoyo necesario para su desarrollo y aprendizaje.

Las medidas específicas se utilizan cuando las necesidades de un niño con TEA requieren modificaciones significativas en el currículo o cambios organizativos para garantizar su participación y progreso educativo. Estas medidas, se aplican en casos donde las medidas ordinarias no son suficientes para abordar las necesidades específicas del niño.

Temporalización

El plan de intervención propuesto tiene una duración de cuatro meses, comenzando en febrero y finalizando en mayo. Se realiza de manera coordinada con la familia y los profesionales del centro (como el orientador, el tutor y PT), programando sesiones para intercambiar información y hablar de la evolución y de aspectos que se consideren relevantes. La duración se considera adecuada para adquirir las habilidades y generalizarlas. No obstante, en función de la evolución del alumno se pueden realizar modificaciones e incluso considerar alargar la intervención.

El objetivo de la intervención es conseguir la mayor autonomía e independencia posible del alumno, así como desarrollar su habilidad para gestionar sus emociones y su conducta. En consecuencia, las actividades planteadas se relacionan con Actividades Básicas de la Vida Diaria (ABVD) y con aspectos emocionales y conductuales. El apoyo proporcionado en las actividades varía en función de la edad y la dificultad presentada por

el alumno. Inicialmente se proporcionará mayor apoyo que se reducirá gradualmente a medida que el alumno adquiera las habilidades necesarias.

Las actividades propuestas se plantean para llevar a cabo en la Formación Profesional Básica Específica de Amica. El alumno con TEA realizará las actividades dentro del aula y siempre que sea posible de manera grupal (con el grupo clase), ya que se considera que muchas de las actividades pueden beneficiar a la mayoría de los alumnos. De esta manera se evita tener que separarle del grupo.

En el cronograma expuesto a continuación se detallan las actividades programadas y el momento temporal en el que se van a llevar a cabo. Las actividades que componen del plan de intervención se llevan a cabo durante la jornada escolar, concretamente los miércoles durante la hora de tutoría, aunque la duración varía en función de la actividad propuesta. A excepción de cuatro ABVD, que se llevan a cabo de lunes a viernes durante todo el periodo de intervención, ya que se trata de actividades que forman parte de las rutinas diarias. Dichas actividades son: Lávate conmigo, aprendiendo a ir al baño y ¡Yo también recojo!

Secuencia de actividades

A continuación, se presenta un cronograma (ver figura 1) en el que se temporalizan las actividades relacionadas con las competencias emocionales-conductuales y la adquisición de las ABVD. También se adjunta un cronograma más detallado con el nombre de cada una de las actividades y su respectiva temporalización (ver tabla 1). El plan de intervención incluye un total de 16 actividades, aunque tres de ellas (“Lávate conmigo”, “Aprendiendo a ir al baño” y “¡Yo también recojo!”), se llevan a cabo de manera diaria y no se incluyen en el cronograma. Las cuatro ABVD se llevan a cabo la última sesión de cada mes y en el resto de las sesiones se realizan las nueve actividades que trabajan competencias emocionales-conductuales.

Figura 1

Cronograma.

miércoles desde 1/02/2023 hasta 31/05/2023																															
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
FEBRERO	Verde							Verde						Verde								Rosa									
MARZO	Verde							Verde						Verde								Verde							Rosa		
ABRIL					Verde								Verde						Verde							Rosa					
MAYO			Verde							Verde							Verde						Verde								Rosa

Nota: El color rosa hace referencia a las Actividades Básicas de la Vida Diaria y el color verde hace referencia a las actividades relacionadas con los aspectos emocionales y conductuales.

Tabla 1

Cronograma de actividades

FECHA		ACTIVIDADES
FEBRERO	1/02/2023	Asociación de emoción y palabra.
	8/02/2023	Dominó de los sentimientos (parte 1).
	15/02/2023	Dominó de los sentimientos (parte 2)
	22/02/2023	Tipos de ropa.
MARZO	1/03/2023	Dominó de los sentimientos (parte 3).
	8/03/2023	Semáforo emocional.
	15/03/2023	Cubito de hielo.
	22/03/2023	Poniendo cara a las emociones (parte 1).
	29/03/2023	Vísteme.
ABRIL	5/04/2023	Poniendo cara a las emociones (parte 2).
	12/04/2023	Poniendo cara a las emociones (parte 3).
	19/04/2023	Twister de las emociones.
	26/04/2023	Cómo nos atamos los cordones.
MAYO	3/05/2023	Libro de las emociones.
	10/05/2023	Libro de las emociones (continuación).
	17/05/2023	Ruleta gestión emocional.
	24/05/2023	Contrato modificación de conducta.
	31/05/2023	Desarrollando mi psicomotricidad.

Actividades para la adquisición de las ABVD.

Actividad n°1: Lávate conmigo.

Necesidad detectada:

No muestra atención a la hora de lavarse el pelo y los dientes y en ocasiones lo deja a medias. Necesita ayuda para lavarse cada vez que come o realiza alguna actividad en la que se mancha las manos. Además, no es capaz de respetar los turnos y se cuela de sus compañeros, lo cual genera discusiones en el baño.

Objetivo:

- Adquirir la habilidad de lavarse las manos y los dientes de manera independiente, sin necesidad de ayuda.
- Desarrollar la capacidad de esperar pacientemente su turno para utilizar el lavabo.

Desarrollo:

Se utilizarán pictogramas como herramienta para aprender todos los pasos y no olvidar ninguno al lavarse las manos o los dientes. Se colocan en el lavabo para facilitar su acceso en el momento que lo necesite. Debe mantenerse en la cola hasta que sea su turno sin molestar a los compañeros ni colarse. Debido a que le cuesta mucho mantener la concentración en la tarea que está haciendo, se le pondrá un temporizador para que sea consciente del tiempo que le queda para lavarse los dientes y/o las manos, ayudándole a evitar distracciones y a que se le haga demasiado largo, ya que puede controlar el tiempo restante (Rey, 2022).

Inicialmente se le acompañará para que aprenda a realizar la actividad. A medida que vaya ganando autonomía, se irá retirando el acompañamiento de manera progresiva hasta que sea capaz de realizar la actividad de manera independiente.

Materiales:

Pictogramas, lavabos del colegio, agua, jabón, cepillo de dientes, pasta de dientes y secador de manos o papel.

Participantes:

Alumno con TEA y tutor o profesor de referencia que esté en el momento en el que haya que realizar el acompañamiento.

Actividad nº2: Tipos de ropa.

Necesidad detectada:

Tiende a utilizar siempre la misma ropa, independientemente de las circunstancias. Esto implica que su elección de vestimenta no varía según el contexto o la ocasión.

Objetivo:

- Clasificar prendas en función de las condiciones climáticas y la estación del año.

Desarrollo:

En la primera parte de la actividad, se presentan diversas ilustraciones de prendas de vestir y se discute con el niño en qué estación del año se utilizan esas prendas. En la segunda parte, se proporcionan dos láminas al niño con dibujos de armarios y se le pide que organice la ropa de invierno en un armario y la ropa de verano en otro (Rey, 2022) y (Vidal, 2015).

Materiales:

Láminas con velcros de: armario de invierno, armario de verano y prendas de vestir.

Participantes:

Alumno con TEA y PT.

Actividad nº3: Vísteme.

Necesidad detectada:

Tiende a utilizar siempre la misma ropa, independientemente de las circunstancias o el contexto. Además, presenta dificultades para determinar el orden correcto en el que debe ponerse las prendas.

Objetivo:

- Desarrollar estrategias y habilidades que permitan aprender a vestirse adecuadamente y siguiendo el orden correcto.

Desarrollo:

La actividad consiste en utilizar un muñeco que tenga imanes, así como una variedad de prendas de vestir también equipadas con imanes. Le daremos indicaciones sobre el clima y deberá vestir al muñeco de manera adecuada y en el orden correcto, siguiendo las instrucciones dadas. Cuando su destreza en la actividad aumente, se pasará de la actividad con el muñeco a entrenar con sus propias prendas (Rey, 2022) y (Vidal, 2015).

Inicialmente, se trabajará con el muñeco para facilitar el aprendizaje y la comprensión de la secuencia adecuada para vestirse. A medida que su destreza en la actividad aumente, se pasará de la actividad con el muñeco a entrar con sus propias prendas. Esto permitirá una transición gradual hacia la aplicación práctica de las habilidades aprendidas, asegurando que pueda llevar a cabo la tarea de vestirse adecuadamente en su vida diaria.

Materiales:

Muñeco sin vestir y prendas de ropa hechas con imán.

Participantes:

Alumno con TEA y PT.

Actividad nº4: Cómo nos atamos los cordones.

Necesidad detectada:

Presenta dificultad a la hora de atarse los cordones.

Objetivo:

- Aprender a atar los cordones para mejorar la habilidad de vestirse de forma autónoma.

Desarrollo:

A través de esta actividad, se trabajan diferentes aspectos, como la planificación, la motricidad y la autonomía. Se utilizará un zapato de madera o un tablero con cuerdas diseñado específicamente para practicar el enhebrado y el atado de los cordones. Estos materiales permitirán al alumno realizar ejercicios prácticos y repetitivos, centrados en el desarrollo de destrezas motoras finas necesarias para manipular los cordones y realizar los nudos correctamente. El proceso de aprendizaje comenzará con la práctica de enhebrar los cordones a través de los agujeros del zapato de madera o el tablero. A medida que se vaya adquiriendo habilidad y confianza en esta etapa inicial, se avanzará gradualmente hacia el siguiente nivel, que es el de atar los cordones para formar los nudos adecuados (Rey, 2022) y (Vidal, 2015).

Durante el desarrollo de la actividad, se prestará especial atención a la planificación y la secuencia de los pasos necesarios para enhebrar y atar los cordones. Esto ayudará a mejorar la capacidad de organización y la planificación de tareas, habilidades que son fundamentales para vestirse de manera autónoma. Con el tiempo, a medida que el alumno vaya ganando destreza y confianza en la actividad con el zapato de madera o el tablero, podrá aplicar lo aprendido a sus propios zapatos, logrando así una mayor autonomía en su vida diaria.

Materiales:

Zapato de madera y tablero con cuerdas.

Participantes:

Alumno con TEA y PT.

Actividad n°5: Desarrollando mi psicomotricidad.

Necesidad detectada:

No es capaz de realizar movimientos precisos, controlados y coordinados.

Objetivo:

- Desarrollar habilidades motoras finas para mejorar la autonomía en el vestido.

Desarrollo:

Se utiliza un tablero que presenta una variedad de tareas que están directamente relacionadas con el desarrollo de la motricidad fina. Entre estas tareas se incluyen actividades como pegar y despegar velcros, atar y desatar botones, subir y bajar cremalleras, manipular abalorios en cuerdas, enroscar y desenroscar tapones, y encajar piezas de lego, entre otras. Cada una de estas tareas requiere de habilidades motoras precisas y coordinación mano-ojo para llevarlas a cabo de manera exitosa. Al realizar estas actividades de manera regular, el alumno tiene la oportunidad de ejercitar y fortalecer su motricidad fina, lo que le permitirá adquirir mayor destreza y autonomía en el proceso de vestirse (Rey, 2022) y (Vidal, 2015). Es importante destacar que este enfoque basado en la motricidad fina no solo se centra en la mejora de las habilidades físicas del alumno, sino que también tiene en cuenta su desarrollo cognitivo y emocional. A través de la realización de estas actividades, el alumno no solo adquiere destrezas motoras, sino que también desarrolla su capacidad de concentración, paciencia y perseverancia. Además, al lograr completar las tareas de manera independiente, se fomenta su autoconfianza y autoestima, lo que contribuye a fortalecer su sentido de autonomía y bienestar personal.

Materiales:

Tablero sensorial Montessori, velcros, botones, cremalleras, abalorios, cuerdas, tapones, bloques de construcciones como piezas de lego...

Participantes:

Alumno con TEA y PT.

Actividad n°6: Aprendiendo a ir al baño.

Necesidad detectada:

Se observa que el alumno no tiene un control adecuado de sus funciones excretoras, ya que tiende a miccionar o defecar durante la clase sin buscar activamente la oportunidad de ir al baño. Además, requiere apoyo físico para llevar a cabo estas actividades. Esta falta de control de esfínteres puede generar situaciones incómodas tanto para el alumno como para sus compañeros, y puede afectar negativamente su participación y rendimiento en el entorno escolar. Además, puede generar sentimientos de vergüenza o frustración en el alumno, lo cual puede tener un impacto en su bienestar emocional y social.

Objetivo:

- Promover el control de esfínteres y la comunicación para expresar la necesidad de ir al baño, logrando que el alumno adquiriera autonomía en el cuidado de sus funciones excretoras y sea capaz de gestionar sus necesidades fisiológicas de forma independiente en el entorno escolar.

Desarrollo:

Con el fin de abordar esta necesidad detectada, se plantea implementar estrategias y apoyos específicos que fomenten el desarrollo del control de esfínteres en el alumno. Estas estrategias pueden incluir la implementación de rutinas estructuradas para ir al baño en momentos clave del día (familiarización con el entorno del baño), proporcionar recordatorios visuales o verbales para animar al alumno a utilizar el baño de manera regular

y establecer un sistema de recompensas o incentivos para reforzar los comportamientos deseados.

Además, se utilizará una secuencia de pictogramas que permita al alumno comprender los pasos que debe seguir cuando va al baño. Estos pictogramas pueden ser específicos del baño o pueden incluir fotos de los objetos presentes en su propio cuarto de baño. De esta manera, se proporcionará una guía visual clara y comprensible para el alumno (Rey, 2022).

Asimismo, se le preguntará al alumno si desea ir al baño cada vez que haya un cambio de clase, recordándole que debe comunicar si tiene la necesidad de ir durante la clase. Esta práctica regular de comprobar sus necesidades y fomentar la comunicación contribuirá a promover la autonomía y la autorregulación en el control de esfínteres.

En relación con los apoyos físicos, se considera fundamental proporcionar la asistencia necesaria al alumno durante estas actividades, especialmente en las etapas iniciales. Un adulto de confianza estará presente para acompañar al alumno al baño y brindarle la ayuda requerida para llevar a cabo las funciones de manera adecuada y cómoda. Este apoyo físico se irá reduciendo gradualmente a medida que el alumno adquiera mayor autonomía y habilidades para realizar las actividades de forma independiente.

Materiales:

Baño del colegio, pictogramas.

Participantes:

Alumno con TEA y su tutor.

Actividad nº7: ¡Yo también recojo!

Necesidad detectada:

Falta de participación en el momento de recoger la clase y organizar su material de trabajo. En lugar de realizar esta actividad de manera activa y eficiente, el alumno tiende a involucrarse en juegos o a observar a sus compañeros mientras realizan la tarea de recogida. Esta falta de compromiso y enfoque en la tarea dificulta su capacidad para asumir responsabilidad y completar las tareas asignadas dentro del tiempo establecido.

Objetivo:

- Desarrollar la conciencia sobre la importancia de la responsabilidad y fomentar la colaboración en el proceso de recoger, promoviendo la participación activa del alumno en esta tarea y fomentando su compromiso con el orden y organización del entorno escolar.

Desarrollo:

Se le indica que es el momento de dejar lo que está haciendo porque es la hora de comenzar a recoger. Se le invita a observar cómo actúan sus compañeros cuando se les da esta indicación, ofreciéndole así un modelo de comportamiento. Después se le instiga para que también recoja.

Para fomentar la motivación, la atención y la autonomía, esta actividad se basa en el método Montessori, organizando el espacio del aula en ambientes (para lo cual se pueden utilizar pictogramas) y adaptando el entorno de manera que los materiales de la clase estén al alcance de los alumnos.

Durante el proceso de recogida, se utiliza el refuerzo positivo cuando el alumno realiza la tarea correctamente. Si no lo hace apropiadamente se le asigna un compañero que le ayude y le enseñe. De esta manera, también se favorecen las habilidades sociales. También se puede utilizar el juego de forma didáctica, proponiendo retos a la hora de recoger que aumenten su motivación.

Las mismas pautas y enfoques se aplican cuando se solicita al alumno que recoja la cubertería utilizada en el comedor, lo que permite que el aprendizaje sobre la importancia de recoger se generalice a diferentes contextos y situaciones.

Materiales:

Pictogramas y material escolar que suelen utilizar en el aula y que posteriormente deben recoger.

Participantes:

Alumno con TEA, compañeros de clase y su tutor.

Actividades para la adquisición de las competencias emocionales-conductuales:

Actividad nº1: Asociación de emoción y palabra.

Necesidad detectada:

Poco repertorio de vocabulario relacionado con las emociones y dificultad en el reconocimiento de las expresiones faciales de los demás. Es decir, falta de habilidades para expresar y comprender emociones, tanto a través del lenguaje como de las señales no verbales.

Objetivo:

- Aumentar el vocabulario emocional y desarrollar la cognición social.

Desarrollo:

La actividad propuesta consiste en reconocer las emociones mostradas (ejemplos de expresiones faciales) y relacionarlas con los términos que las definen. La dificultad aumenta de manera progresiva, comenzando a trabajar las emociones primarias para posteriormente pasar a las emociones secundarias. De esta manera se desarrolla la capacidad de

reconocer y comprender las emociones tanto de uno mismo como de los demás (González, 2021).

Materiales:

Fotos con las caras expresando emociones y tarjetas con las palabras de cada emoción. También se puede realizar con un ordenador o una tablet.

Participantes:

PT y alumno con TEA y/o grupo-clase (se puede realizar de manera grupal si se considera necesario, teniendo en cuenta las características de los compañeros).

Actividad nº2: Dominó de los sentimientos.

Necesidad detectada:

Dificultad para comprender los estados emocionales de los demás y expresión inadecuada de los sentimientos.

Objetivo:

- Aprender a reconocer y expresar sentimientos.
- Identificar qué emociones nos producen determinadas situaciones para después aprender a gestionarlas de manera adecuada.

Desarrollo:

La actividad propuesta es un juego de dominó emocional que consta de tres partes. En la primera parte, se utiliza un dominó en el que cada ficha tiene una imagen de una persona representando una emoción en la parte izquierda y el nombre de una emoción en la parte derecha. Se coloca una ficha en el centro de la mesa y se reparten las demás fichas entre los jugadores. El objetivo es unir cada emoción escrita con su imagen correspondiente, de manera que cada participante debe comprobar si tiene la ficha que se puede poner a continuación en el juego. Esto implica que los jugadores deben reconocer y

asociar visualmente las expresiones faciales de las personas con las emociones que representan (González, 2021).

La segunda parte de la actividad consiste en crear unas nuevas fichas de dominó. En esta ocasión, en la parte izquierda de la ficha también aparece una imagen, pero en la parte derecha aparecerá un texto breve en el que se describe una situación que provoca una emoción determinada. Los alumnos deberán pensar distintas situaciones que les provoquen diferentes emociones para posteriormente elaborar las fichas. Esto fomenta la reflexión sobre las situaciones desencadenantes de emociones y ayuda a expandir el vocabulario emocional de los participantes.

En la tercera parte, los jugadores utilizan las fichas que ellos mismos han creado para jugar al dominó emocional. Al igual que en la primera parte, deben unir las fichas según la correspondencia entre las imágenes y los textos de las situaciones emocionales. Esto permite poner en práctica el reconocimiento de las emociones y la asociación entre situaciones y respuestas emocionales.

En función del nivel del grupo para comprender y asociar palabra/texto-imagen de cada emoción, se puede trabajar las fichas previamente con el grupo o comenzar directamente la actividad.

Materiales:

Fichas de dominó de las emociones, lápices, plastificadora, impresora, tijeras, bolis y folios.

Participantes:

Grupo-clase y tutor.

Actividad nº3: Semáforo emocional (Funes, 2022).

Necesidad detectada:

Expresión inadecuada de las emociones.

Objetivo:

- Aprender a reconocer y expresar las emociones de manera adecuada.

Desarrollo:

El objetivo principal de la técnica del semáforo es proporcionar una herramienta visual y sencilla para que las personas identifiquen y expresen sus emociones adecuadamente.

Es necesario disponer de un semáforo (que puede ser de cartón). Se sugiere realizar esta actividad como un juego, de manera que el niño comprenda su funcionamiento y pueda aplicarlo cuando se encuentre en una situación real de rabia o enfado. Es crucial practicar y comprender esta actividad en momentos en los que el niño se encuentra tranquilo.

- Rojo (paro/alto): Es importante calmarse y reflexionar antes de actuar. Así como un coche se detiene al ver un semáforo en rojo, cuando la emoción no puede ser controlada, es necesario hacer una pausa y reconocer lo que se está sintiendo. Cuando nos encontramos en "rojo", es decir, experimentando una emoción negativa de manera intensa, es posible notar síntomas como calor, respiración acelerada y tensión muscular.
- Amarillo (pienso): Simboliza emociones de advertencia o precaución. Es importante considerar soluciones alternativas y las posibles consecuencias. Después de detenerse, es el momento de reflexionar sobre comportamientos alternativos para resolver la situación.
- Verde (actúo/adelante): Poner en práctica la mejor solución. En esta fase se experimentan emociones agradables o positivas.

El objetivo es que las personas aprendan a reconocer cuál es su estado emocional actual y, a partir de ahí, puedan tomar medidas para regularlo de manera adecuada. Al utilizar esta técnica, las personas pueden desarrollar una mayor conciencia emocional y mejorar su

capacidad para identificar, comprender y expresar sus emociones de manera saludable. Además, la técnica del semáforo puede ser utilizada como una herramienta para facilitar la comunicación emocional y promover la empatía.

Un ejemplo para utilizar el semáforo sería buscar soluciones para no dejarse llevar por la rabia. Es más fácil encontrar soluciones alternativas si se para antes de estallar. Se identifican las señales que indican que comienza la rabia y se aprende a gestionar las emociones negativas buscando diferentes soluciones y valorando sus consecuencias.

Materiales:

Semáforo de cartón.

Participantes:

Alumno con TEA y/o grupo-clase y tutor.

Actividad nº4: Cubito de hielo (González, 2021).

Necesidad detectada:

Dificultad para manejar las emociones y más concretamente, el estrés.

Objetivo:

- Aprender a relajarse.

Desarrollo:

La actividad consiste en una meditación guiada para que los niños aprendan a relajar su cuerpo. Se comienza pidiendo que se sienten para estar más cómodos. Se les pide que imaginen que son un cubito de hielo o un muñeco de nieve en invierno. Se les da las siguientes indicaciones:

- Para experimentar la sensación de que estás congelado, frío y rígido como un cubito de hielo, debes encoger tu cuerpo doblando las piernas y abrazándolas con fuerza con los brazos.
- Aprieta todo tu cuerpo y nota la tensión.

Se deja que pase un pequeño periodo de tiempo y a continuación:

- Ahora imagina que lentamente aparece el sol y siente cómo su calor comienza a calentarte. Empieza a estirarte mientras te derrites poco a poco a medida que el sol te calienta.
- Relaja todo el cuerpo, ahora eres un charco de agua líquida.
- Derrítete, suéltate, ya no eres un bloque de hielo rígido y tenso, sino agua que fluye libremente en todas direcciones.

Se puede llevar a cabo con las instrucciones del profesor o se puede poner el audio o vídeo de relajación y meditación guiada existente para esta actividad para facilitar que se concentren en las indicaciones.

Materiales:

Aula tranquila y libre de distracciones, audio/vídeo, altavoces, proyector y pantalla.

Participantes:

Alumno con TEA/ grupo-clase y tutor.

Actividad nº5: Poniendo cara a las emociones (creación propia).

Necesidad detectada:

Dificultad para reconocer y expresar emociones.

Objetivo:

- Identificar emociones y expresarlas de manera adecuada.

Desarrollo:

Probablemente ya conozcan qué es un emoticono, pero se comenzará la actividad explicando que son las caritas amarillas que vemos en el teléfono y que sirven para expresar cómo nos sentimos, nuestras emociones.

Después de esta introducción, se procede a reflexionar sobre los rasgos concretos de cada emoticono y la emoción que representan. Se escoge un emoticono concreto para hablar más detenidamente sobre él, reflexionando sobre la emoción que representa, los rasgos faciales que nos hacen saber qué está expresando, lo que hacen cuando experimentan esa emoción y otras alternativas que podrían llevar a cabo. Dichas preguntas se pueden comentar en voz alta con toda la clase o pueden ser respondidas por escrito de manera individual. Después se elige otro emoticono se repite el proceso. En esta primera parte de la actividad los niños conocen algunos emoticonos y ponen cara a determinadas emociones.

La segunda parte de la actividad consiste en crear caretas basadas en los emoticonos que se han trabajado previamente. Cada alumno elabora una careta para cada emoticono, plasmando los rasgos faciales correspondientes en cada una.

La tercera y última parte de la actividad consiste en que cada niño se ponga una careta y actúe como si estuviera sintiendo esa emoción. Se aprenden a distinguir formas adecuadas e inadecuadas de expresión de las emociones. Se irán cambiando de careta a lo largo de la actividad para que expresen emociones diferentes.

Al finalizar la dinámica se hace una reflexión grupal para compartir lo que han aprendido y asentar los conocimientos adquiridos durante la actividad. Así, se da la oportunidad de expresar su experiencia al actuar con las distintas caretas y cómo se sintieron al representar diferentes emociones. Esta reflexión final fomenta la comprensión de las emociones y la importancia de expresarlas adecuadamente.

Materiales:

Fotos de los emoticonos, cartulinas de colores, lápices, gomas, rotuladores, tijeras, pegamento y gomas para las caretas.

Participantes:

Grupo-clase y tutor.

Actividad nº6: Twister de las emociones (creación propia).

Necesidad detectada:

Dificultad para interpretar expresiones faciales, el lenguaje corporal y señales fundamentales para reconocer y comprender las emociones en situaciones sociales. Esto puede llevar a dificultades para establecer y mantener relaciones interpersonales, responder adecuadamente a las necesidades emocionales de los demás y regular sus propias emociones.

Objetivo:

- Reconocer emociones.

Desarrollo:

Antes de comenzar se calienta por el aula caminando de diferentes maneras: saltando, de puntillas, con los talones etc. A continuación, se hacen grupos de 4 personas.

Por turnos, cada alumno tirará 3 dados diferentes:

- Dado 1: parte del cuerpo.
- Dados 2: color.
- Dado 3: palabra-emoción.

Deben buscar en el tapete de juego (ver figura 2) sobre el que van a apoyarse el color y el pictograma que representa la emoción que les ha tocado. Una vez lo encuentren deben apoyar la parte del cuerpo correspondiente. Pierde quien pierda el equilibrio o apoye

alguna parte del cuerpo en donde no corresponda según la ruleta. El mantel está compuesto por 4 columnas (colores) y 5 filas (pictogramas emociones).

Figura 2

Representación del material utilizado en el Twister de las emociones

Alegría	Alegría	Alegría	Alegría
Enfado	Enfado	Enfado	Enfado
Miedo	Miedo	Miedo	Miedo
Tristeza	Tristeza	Tristeza	Tristeza
Asco	Asco	Asco	Asco

Materiales:

Aula de psicomotricidad, mantel twister, tres dados (parte del cuerpo, color, emociones). También se pueden utilizar ruletas en vez de dados.

Participantes:

Grupo-clase.

Actividad n°7: Libro de las emociones (creación propia).

Necesidad detectada:

Dificultad para comprender las emociones y procesar información socialmente relevante, como las emociones, intenciones, pensamientos y creencias de uno mismo y de los demás.

Objetivo:

- Desarrollar las habilidades de cognición social.

Desarrollo:

Cada niño creará su propio libro de las emociones. Cada capítulo del libro se destinará a una emoción concreta y dentro de cada capítulo se realizarán diferentes actividades. En cada capítulo se trabajará una emoción de la manera que se explica a continuación. Por ejemplo, el capítulo 1 irá destinado a la alegría. Cada capítulo se compone de distintos apartados:

- Sinónimos: En la primera página de dicho capítulo se pondrán sinónimos de alegría.
- Pictogramas: En la segunda página se pegarán pictogramas o emoticonos que expresen alegría.
- Dibujamos: En la tercera página pensarán una situación que les haga estar alegres y la dibujarán.
- Escribimos: En la cuarta página escribirán situaciones que les hagan estar alegres e irán añadiendo situaciones que vivan a lo largo del curso que les hagan sentir esta emoción.
- Fotos: En la última página de este capítulo traerán fotos de casa en las que salgan alegres o estén viviendo una situación que les produzca alegría y las pegarán.

También se harán fotos en clase en las que cada uno salga expresando alegría en sus rostros para después imprimirla y pegarla en el libro.

Materiales:

Folios en blanco, anillas para juntar las hojas y crear el libro, tijeras, pegamento, lápices, gomas, pinturas, impresora, cámara.

Participantes:

Alumno con TEA/grupo-clase y tutor.

Actividad nº8: Ruleta de gestión emocional (creación propia).

Necesidad detectada:

Gestión inadecuada de las emociones ante conflictos y situaciones frustrantes.

Objetivo:

- Explorar estrategias individualizadas de resolución de conflictos que promuevan la calma y la tranquilidad.

Desarrollo:

De manera individualizada, se buscan diferentes opciones de respuesta ante un conflicto para no actuar de manera precipitada e inadecuada. De esta manera, modificamos el comportamiento teniendo en cuenta las consecuencias de llevar a cabo una respuesta inadecuada.

La actividad consiste en rellenar, ya sea de forma escrita o mediante dibujos, una ruleta con estrategias de resolución de conflictos (ver apéndice A). Se les pregunta sobre las estrategias que han utilizado y les han servido en situaciones problemáticas reales que hayan ocurrido en el aula para facilitarles la reflexión. De esta manera, les ayudaremos a pensar, de manera individualizada, recursos que pueden utilizar cuando ocurran estas situaciones.

La ruleta les servirá para ser conscientes de qué estrategias son eficaces para resolver conflictos en el día a día. La ruleta les servirá como apoyo visual para tener presente las distintas alternativas que pueden utilizar.

Materiales: Ruleta gestión emocional, lápices, pinturas, pictogramas.

Participantes:

Grupo-aula y tutor.

Actividad nº9: Contrato modificación de conducta (Granado, 2006).

Necesidad detectada:

Falta de obediencia, dificultad para controlar las emociones y comportamiento inadecuado. Esto implica dificultades para seguir instrucciones, regular las emociones y

comportarse apropiadamente. Abordar esta necesidad implica enseñar habilidades de autorregulación emocional, establecer límites claros, reforzar comportamientos deseables y utilizar estrategias de resolución de conflictos.

Objetivo:

- Mejorar las conductas problemáticas.
- Desarrollar habilidades de autorregulación y autocorrección de la conducta.

Desarrollo:

La actividad consiste en crear un contrato en el que se acuerdan las conductas adecuadas que se quieren desarrollar. El alumno debe firmar el contrato. Se utiliza el lenguaje positivo y se refuerzan las conductas adecuadas mediante recompensas. En el apéndice B se incluye un ejemplo de plantilla en blanco de contrato que se debe adaptar mediante pictogramas a las conductas concretas que se quieran modificar del alumno.

Materiales:

Pictogramas, plantilla contrato.

Participantes:

Alumno TEA y PT.

Evaluación

La evaluación consta de dos componentes principales. Por un lado, se lleva a cabo la evaluación de los objetivos planteados para las ABVD, donde se examina el progreso y el nivel de competencia en las tareas y habilidades necesarias para llevar a cabo las actividades diarias de forma independiente. Por otro lado, se realiza la evaluación de las actividades diseñadas para la adquisición de competencias emocionales-conductuales. Ambas evaluaciones se complementan y proporcionan información esencial para identificar las fortalezas y áreas de mejora de la persona, así como para ajustar y adaptar la intervención.

Para evaluar el logro de los objetivos relacionados con las ABVD, se utiliza principalmente la observación y las hojas de registro como técnicas fundamentales para recopilar información detallada sobre el desempeño del alumno. A través de la observación directa se podrá analizar su autonomía, progreso y nivel de habilidad en las tareas trabajadas. Las hojas de registro se cumplimentan tanto antes como después de implementar el plan de intervención. Esto permite observar de manera más objetiva la evolución y consecución de los objetivos.

Se proporcionarán hojas de registro específicas (ver apéndice C) para cada una de las ABVD. Estas hojas de registro detallarán de forma operativa las acciones involucradas en cada una de las ABVD. Todos los profesionales del centro que hayan colaborado en las actividades deberán completar dichas hojas diariamente (Rey, 2022).

Asimismo, para complementar la evaluación realizada mediante las hojas de registro, también se utilizará el diario de campo, en el que se registrarán las observaciones diarias pertinentes. Este diario consta de varios apartados: fecha, contexto, actividad y reflexión.

Por otro lado, para valorar la repercusión que ha tenido el plan de intervención en la adquisición de competencias emocionales-conductuales del alumno, se realiza una recogida de información tanto al inicio como al final de la intervención. Se utiliza tanto la observación directa como la recopilación de información a través de una rúbrica de creación propia (ver apéndice D), que permite anotar de forma rápida y sencilla si se han cumplido los objetivos establecidos. También se pueden añadir observaciones sobre la evolución del aprendizaje en caso de que se considere necesario.

Tanto para la evaluación inicial como para la final se utiliza el mismo diseño de tabla, lo cual permite comparar de forma objetiva y exacta cuál ha sido la evolución en cada uno de los aspectos. En esta tabla se registran los objetivos específicos nombrados previamente en las actividades propuestas en el plan de intervención.

Este enfoque de evaluación permite determinar de manera precisa el impacto del plan de intervención y realizar los ajustes necesarios en función de los resultados obtenidos.

Conclusiones

En primer lugar, un aspecto que considero imprescindible en todo centro educativo es la coordinación. Trabajar en equipo no siempre es fácil, sobre todo cuando el centro educativo es muy grande, pero es algo indispensable para conseguir un buen funcionamiento del centro y alcanzar los objetivos propuestos, trabajando todos los profesionales en la misma línea. Cabe destacar que he observado una gran coordinación entre todos los profesionales de mi centro de prácticas.

En segundo lugar, debido a la diversidad de situaciones que se vive con cada uno de los alumnos y a las diferentes necesidades que presentan, considero imprescindible un orientador que se implique tanto con las familias como con los alumnos y que esté dispuesto a aprender constantemente. Es necesario estar formándose continuamente, ya que cada día existen más recursos útiles que probablemente desconocemos. También es importante que el orientador se mantenga al día, no solamente de la normativa vigente, sino también de aspectos novedosos que pueda implementar a su práctica profesional. Por ejemplo, durante mi periodo de prácticas, dedicábamos un espacio semanal a comentar noticias actuales. Además, en ocasiones accedíamos a webinars en directo que considerábamos de gran importancia para el aula en concreto con el que estábamos trabajando.

En tercer lugar, he aprendido la necesidad de realizar orientación profesional no solo a los alumnos del propio centro, sino también en otros centros educativos. Durante el periodo de prácticas he podido comprobar que la mayoría de los alumnos que acceden a la FP Básica Específica son del mismo centro y esto, en gran medida, se debe al desconocimiento que hay de esta oferta en Torrelavega. Por eso, considero de vital importancia para la sociedad dar a conocer esta opción en los diferentes centros.

Por otro lado, he de destacar la importancia de ser flexibles y adaptar los contenidos al aula concreta en el que se está. En ocasiones, los alumnos realizaban las actividades que había planteado en un tiempo menor del que había programado y tuve que adaptarlas en el momento poder terminarlas. Sin embargo, también puede ocurrir, aunque no haya sido mi caso, que la actividad dure menos de lo esperado, ya sea porque el alumnado esté menos motivado o por cualquier motivo. Considero que la motivación es imprescindible para que una actividad sea efectiva en el aula. La actividad “Twister de las emociones” fue muy atractiva para los alumnos, ya que es muy dinámica y por eso prestaron más atención.

Además, se ha tenido en cuenta que para las actividades planteadas en el plan de intervención los recursos materiales fueran de fácil acceso, algo que se ha hecho con el objetivo de que se facilite su implementación en cualquier tipo de centro.

Por último, después de haber finalizado el periodo de prácticas en Horizon, puedo afirmar que los centros que ofertan ciclos formativos de grado básicos dirigidos a las personas con necesidades educativas especiales son imprescindibles, ya que en muchas ocasiones las medidas de atención a la diversidad existentes en los centros ordinarios no son suficientes para garantizarles una educación accesible. De esta manera, aumenta la independencia de dichas personas facilitándoles el acceso al mercado laboral.

Limitaciones

Una de las limitaciones que he encontrado ha sido la coordinación con las familias, ya que, aunque normalmente sí acuden a las reuniones, muchas de ellas no colaboran en el proceso de enseñanza-aprendizaje ni siguen las pautas que se les dan, lo cual hace que los alumnos se encuentren un poco desubicados a la hora de actuar, ya que la educación en casa y en el aula es diferente.

Otra de las posibles limitaciones tiene que ver con el plan de intervención propuesto, ya que, al ser una propuesta para un grupo específico, en el caso de que se quisiera aplicar

en otro aula habría que adaptar algunos aspectos. Por ejemplo, la temporalización sería algo que modificaría.

Una de las principales limitaciones que he encontrado en la elaboración del plan de intervención ha sido encontrar actividades que se puedan llevar a cabo en un grupo con edades tan diversas. La diferencia de edad entre los alumnos junto con el pequeño tamaño de muestra (grupo formado por nueve estudiantes) hacen que la efectividad del tratamiento no se pueda atribuir a un grupo con unas características concretas.

Prospección de futuro

Debido a la limitación planteada anteriormente, como línea de trabajo futura, propongo validar la propuesta de intervención para comprobar su efectividad en grupos de alumnos con características similares, por ejemplo, con la misma edad. Llevando a cabo por tanto la propuesta de intervención a más centros y consiguiendo así una muestra más significativa. De esta manera, los resultados respecto a la efectividad de la intervención no estarían sesgados por la diferencia de edad ni el tamaño de la muestra y por tanto, sería más fácil plantear propuestas de mejora realistas para un curso concreto. En función de las diferencias encontradas tras la aplicación del programa a través de la evaluación, se podrá determinar la efectividad de este.

Referencias bibliográficas

Alcantud, F., Alonso, Y., y Mata, S. (2016). Epidemiología del trastorno del espectro autista. *Anales de Pediatría Continuada*, 14(1), 19–24.

Alcantud, F., Alonso, Y., y Mata, S. (2018). Prevalencia de los trastornos del espectro autista: revisión de datos.

American Psychiatry Association. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. (5a Ed.). (p. 42). Madrid: Editorial Panamericana. Recuperado de <http://recursosdigitales.unab.cl/recursosbiblioteca.unab.cl/rdigital/book/35613000418689/>

Baio, J., Wiggins, L., y Christensen, D. L. (2018). Prevalencia del trastorno del espectro autista entre niños de 8 años: red de monitoreo de discapacidades del desarrollo y autismo, 67 (6), 1.

Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Fraze, L., y Stahmer, A. (2018). Niveles de estrés y adaptabilidad en padres de niños con y sin trastorno del espectro autista. *Investigación en Trastornos del Espectro Autista*, 54, 1-14.

Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis.

Calero, A. (2018). Bases biológicas de los trastornos del espectro autista y propuesta didáctica basada en el Método Montessori.

Decreto 4/2010, de 28 de enero, por el que se regula la ordenación general de la Formación Profesional en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 25, de 8 de febrero de 2010.

Decreto 30/2017, de 11 de mayo, que modifica el Decreto 53/2009, de 25 de junio, que regula la convivencia escolar y los derechos y deberes de la comunidad educativa

en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 96, de 19 de mayo de 2017.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, de Educación, *DOGV*, 8356, de 7 de agosto de 2018.

Decreto 78/2019, de 24 de mayo, de ordenación de la atención a la diversidad en los centros públicos y privados concertados que imparten enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 105, de 3 de junio de 2019.

Equipo directivo Amica (2020). Manual de formación inicial PRL. Manuscrito inédito.

Equipo directivo Amica. Memoria 2023. Manuscrito inédito.

Equipo directivo Amica. Programación General Anual (PGA) del Programa Específico de Formación Profesional Básica “Operaciones auxiliares de lavandería industrial y de proximidad” 2021-2023. Manuscrito inédito.

Forero, L. P., Munevar, J., y Vergara, G. M. (2019). Perfil neuropsicológico de un niño con sospecha de Trastorno del Espectro Autista: estudio de caso.

Funes, F. (2022). Propuesta de intervención sobre la Educación Emocional en el alumnado con TEA.

García-Franco, A., Alpizar-Lorenzo, O. A., y Guzmán-Díaz, G. (2019). Autismo: revisión conceptual. *Boletín Científico de la Escuela Superior Atotonilco de Tula*, 6(11), 26-31.

Garrido, E. N., y Salamanca, A. A. (2020). Impacto en la calidad de vida y salud mental en las familias de niños con trastornos del lenguaje y la comunicación.

- González, M. (2021). Mejora de la competencia emocional en alumnado con TEA.
- Granado, M. C. (2006). Los programas y técnicas de modificación de conducta: una alternativa a la educación del niño autista.
- Jiménez, C. (2022). Contexto actual de inclusión laboral de las personas con Autismo.
- Jones, K. L., y Katusic, S. K. (2021). Environmental risk factors for autism. *Pediatrics*, 147(Suppl 1), S41-S47.
- Leblond, C. S., Bourgeron, T., y Goin-Kochel, R. P. (2020). Autism genetics: searching for specificity and convergence. *Genome biology*, 21(1), 1-19.
- Lecavalier, L. (2018). *Desorden del espectro autista*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria, de Educación, *BOC*, 251, 30 de diciembre de 2008.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, de 04 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, *BOE*, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Loomes, R., Hull, L., y Mandy, W. P. L. (2017). ¿Cuál es la proporción hombre-mujer en el trastorno del espectro autista? Una revisión sistemática y metanálisis. *Revista de la Academia Estadounidense de Psiquiatría Infantil y Adolescente*, 56 (6), 466-474.
- López, I. M., y Valenzuela, G. E. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 26(1), 42-51.
- Martin, L., y De Las Nieves, P. (2019). Uso de SAAC en el autismo: una revisión bibliográfica.

- Mazurek, M. O., Brown, R., Curran, A., y Sohl, K. (2020). Evaluación de la satisfacción de los padres con la intervención conductual intensiva temprana para el autismo: un estudio de métodos mixtos. *Autismo*, 24(2), 438-448.
- Milton, D. (2014). Sobre el estatus ontológico del autismo: el 'problema de la doble empatía'. *Discapacidad y Sociedad*, 29(6), 927-931.
- Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 33, de 18 de febrero de 2014.
- Orden ECD 71/2014, de 5 de junio, por la que se establece la implantación de la Formación Profesional Básica y el currículo de diecisiete ciclos formativos de estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 28, de 12 de junio de 2014.
- Orden EDU 5/2006, de 22 de febrero, por la que se regulan los Planes de Atención a la Diversidad y la Comisión para la Elaboración y Seguimiento del Plan de Atención a la Diversidad en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 47, de 8 de marzo de 2006.
- Orden EDU/21/2006, de 24 de marzo, por la que se establecen las funciones de los diferentes profesionales y Órganos, en el ámbito de la atención a la diversidad, en los Centros Educativos de Cantabria, de Educación, *BOC*, 69, de 7 de abril de 2006.
- Orden EDU/14/2022, de 16 de marzo, por la que se regula la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato y determinados aspectos relacionados con la evaluación y titulación en Formación Profesional, en la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 58, de 24 de marzo de 2022.

Orden EFP/279/2022, de 4 de abril, por la que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Formación Profesional, de Educación, *BOE*, 84, de 8 de abril de 2022.

Pérez, A. (2017). Intervención a través del método TEACCH en un alumno con trastorno del espectro del autismo.

Resolución de 22 de febrero de 2006, por la que se proponen diferentes medidas de atención a la diversidad con el fin de facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planes de Atención a la Diversidad, de Educación, *BOC*, 47, de 8 de marzo de 2006.

Resolución de 24 de febrero de 2014, que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria, de Educación, *BOC*, 42, de 3 de marzo de 2014.

Resolución de 1 de octubre de 2021, por la cual se establecen las líneas estratégicas de la orientación educativa y profesional y de la acción tutorial para el curso 2021-2022, de Educación, DOGV, 9188, de 5 de octubre de 2021.

Rey, A. (2022). Alumnado TEA y autonomía en las actividades básicas de la vida diaria: una propuesta de intervención con la implicación de las familias.

Scott, M., Falkmer, M., Girdler, S., y Falkmer, T. (2017). Desempaquetando las experiencias laborales de personas con trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual comórbida: un estudio australiano. *Revista de autismo y trastornos del desarrollo*, 47(7), 2183-2197.

- Tang, G., Jia, Z., Yang, M., y Wang, X. (2020). A neural circuitry model of autism spectrum disorder. *Current Opinion in Neurobiology*, 61, 157-162.
- Uddin, L. Q., Kinnison, J., Pessoa, L., y Anderson, M.L. (2020). Más allá de la exageración y la esperanza: Consideraciones críticas para la investigación de la oxitocina intranasal en el trastorno del espectro autista. *Psiquiatría biológica*, 87(3), 218–230.
- Vidal, G. (2015). Programa para mejorar la autonomía en vestido, dirigido a niños con autismo. *Revista electrónica de terapia ocupacional Galicia, TOG*, 1(10), 9.
- Ziats, M. N., y Pessah, I. N. (2021). Biomarkers of autism spectrum disorder: current status and future prospects. *Metabolic Brain Disease*, 36(4), 787-809.

Apéndices

Apéndice A: Ruleta gestión emocional



Apéndice B: Contrato de modificación de conducta

MI CONTRATO



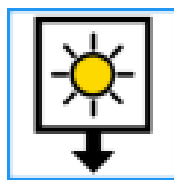
CONDUCTA 	
  ESTAR SENTADO EN LA ASAMBLEA	
 TRABAJAR SENTADO	
 ESTAR EN SILENCIO	
 RECOGER	



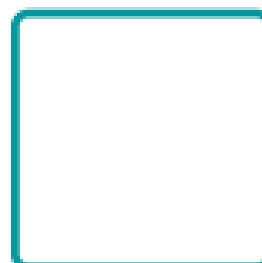
MI



PREMIO



HOY ES



Apéndice C: Hojas de registro detalladas de las ABVD.

LAVARSE LAS MANOS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Abrir el grifo				
Mojarse las manos con agua				
Echase jabón a las manos y enjabonar				
Aclararse las manos con agua				
Cerrar el grifo				
Secarse las manos				

LAVARSE LOS DIENTES	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Abrir el grifo				
Echar agua en el cepillo				
Echar la pasta de dientes en el cepillo				
Cepillarse los dientes				
Enjuagar la boca con agua				
Cerrar el grifo				

DEFECAR	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Saber y avisar de que tienes que ir al baño				
Saber que tiene que hacer caca en el WC				
Levantar la tapa del WC				
bajarse los pantalones				
Bajarse la ropa interior				
Sentarse en el WC				
Hacer caca				
Coger papel para limpiarse				

Limpiarse con papel				
Tirar el papel sucio al WC				
Bajar la tapa del WC				
Tirar de la cisterna				
Subirse la ropa interior				
Lavarse las manos				

HACER PIS	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Saber y avisar de que tienes que ir al baño				
Saber que tiene que hacer pis en el WC				
Levantar la tapa del WC				
Bajarse los pantalones				
Bajarse la ropa interior				
Sentarse en el WC				
Hacer pis				
Coger papel para limpiarse				
Limpiarse con papel				
Tirar el papel sucio al WC				
Bajar la tapa del WC				
Tirar de la cisterna				
Subirse la ropa interior				
Subirse los pantalones				
Lavarse las manos				

VESTIRSE	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MAL
Saber que tiene que vestirse				
Saber el tiempo que hace y para qué circunstancias tiene que elegir la ropa				
Elegir la ropa adecuada				
Vestirse siguiendo el orden correcto para ponerse las prendas				

Apéndice D: Rúbrica de evaluación de competencias emocionales-conductuales

OBJETIVOS	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Identificación de emociones	Reconoce de manera precisa una amplia gama de emociones y las identifica correctamente en diversas situaciones.	Identifica la mayoría de las emociones y las asocia adecuadamente con situaciones específicas.	Reconoce algunas emociones básicas, pero tiene dificultades para relacionarlas con situaciones específicas.	No identifica de manera precisa las emociones o tiene dificultades para reconocerlas en cualquier situación.
Expresión adecuada de emociones	Expresa las emociones de manera clara, congruente y apropiada para cada situación.	Expresa la mayoría de las emociones de manera adecuada, pero puede haber alguna falta de congruencia en ciertos contextos.	Expresa algunas emociones de manera adecuada, pero tiene dificultades para expresar otras o muestra incongruencia en su expresión emocional.	La expresión emocional es inadecuada o inapropiada en la mayoría de las situaciones.
Repertorio vocabulario emocional	Utiliza un amplio vocabulario emocional para describir y comunicar	Usa un vocabulario emocional básico para describir y comunicar sus	Usa un vocabulario emocional limitado y repetitivo en sus	No utiliza un vocabulario emocional adecuado o no puede describir y comunicar

	sus propias emociones y las de los demás.	propias emociones y las de los demás.	descripciones y comunicación de emociones.	las emociones de manera verbal.
Reconocimiento y comprensión de expresiones faciales	Reconoce y comprende plenamente las expresiones faciales asociadas a las emociones correspondientes en diversas situaciones.	Reconoce y comprende correctamente la mayoría de las expresiones faciales y las asocia adecuadamente con las emociones correspondientes, pero puede tener algunas dificultades en situaciones más complejas.	Reconoce algunas expresiones faciales, pero puede cometer errores frecuentes o tener dificultades en la comprensión de su relación con las emociones correspondientes.	Tiene dificultades para reconocer y comprender las expresiones faciales asociadas a las emociones correspondientes o muestra una comprensión limitada en general.
Regulación adecuada de la conducta (emociones negativas)	Regula de manera efectiva las emociones negativas, demostrando un control adecuado y una respuesta adaptativa en situaciones	Regula la mayoría de las emociones negativas de manera adecuada, pero puede tener dificultades en ciertos contextos o mostrar	Tiene dificultades para regular algunas emociones negativas, mostrando respuestas inadecuadas o falta de control en	No logra regular adecuadamente las emociones negativas, mostrando una falta de control y respuestas

	adversas.	una respuesta excesiva en ocasiones.	situaciones desafiantes.	desadaptativas en la mayoría de las situaciones.
Conocimiento y utilización técnicas y/o estrategias de relajación	Conoce y utiliza una variedad de técnicas y/o estrategias de relajación de manera efectiva para gestionar el estrés y regular las emociones.	Conoce y utiliza algunas técnicas y/o estrategias de relajación de manera adecuada para gestionar el estrés y regular las emociones en la mayoría de las situaciones.	Tiene un conocimiento limitado de las técnicas y/o estrategias de relajación y muestra dificultades para utilizarlas de manera efectiva en situaciones estresantes.	No muestra conocimiento ni utiliza técnicas ni estrategias de relajación para gestionar el estrés o regular las emociones.
Diferencia las emociones y el contexto en el que aparecen	Diferencia de manera precisa las emociones y comprende cómo varían según el contexto en el que aparecen.	Diferencia la mayoría de las emociones y comprende en qué contexto pueden manifestarse, pero puede tener dificultades con algunos contextos.	Distingue algunas emociones, pero tiene dificultades para relacionarlas con el contexto en el que aparecen.	No logra diferenciar de manera precisa las emociones ni comprender su relación con el contexto en el que aparecen.
Desarrolla habilidades de	Demuestra la capacidad de autorregularse y	Muestra algunas habilidades de autorregulación y	Tiene dificultades para autorregularse y corregir	No logra desarrollar habilidades de

autorregulación y autocorrección de la conducta problemática.	corregir su conducta problemática de manera efectiva, mostrando un crecimiento significativo en la gestión de las emociones y el comportamiento.	autocorrección de la conducta problemática, pero puede tener dificultades para aplicarlas de manera consistente o en situaciones más desafiantes.	su conducta problemática de manera efectiva, mostrando una falta de progreso en la gestión de las emociones y el comportamiento.	autorregulación ni autocorrección de la conducta problemática, mostrando una falta de control y una falta de mejoras significativas en la gestión emocional y el comportamiento.
--	--	---	--	--