

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES

UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE COMILLAS



**“LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA NO VERBAL EN EL AULA
DE 4 AÑOS: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA”**

TRABAJO FIN DE GRADO

EN EDUCACIÓN INFANTIL

AUTOR: RODRIGO NADAL PINEL

DIRECTORA: NIEVES CISNEROS VAILLO

Madrid, abril del 2026

1. INTRODUCCIÓN	3
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-NORMATIVA.....	5
3.1 Marco normativo de la educación inclusiva en Educación Infantil	5
3.2. Evolución histórica del concepto de Trastorno del Espectro Autista	7
3.4. Modelos de intervención educativa: el enfoque DIR/Floortime	10
4. CONTEXTUALIZACIÓN	13
4.1 Contexto del centro	13
4.2 Contexto a nivel socioeconómico y cultural	14
4.3 Contexto del aula	15
5.OBJETIVOS	16
5.1 Objetivos de etapa	16
6. COMPETENCIAS	17
6.1 Competencias Clave	17
6.2 Competencias específicas y criterios de evaluación	18
7. CONTENIDOS	21
7.1 Objetivos didácticos	22
7.1. Programación didáctica	24
8.METODOLOGÍA	38
9. EVALUACIÓN	39
10. ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEL ALUMNADO	40
11. CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN AL DESARROLLO DE OTROS PLANES	42
12. CONCLUSIONES.....	42
13. BIBLIOGRAFÍA	45
14. ANEXOS.....	51

ÍNDICE DE TABLAS

PÁG.

Tabla 1.	19
Tabla 2.	20
Tabla 3.	20
Tabla 4.	23
Tabla 5.....	24
Tabla 6.....	24
Tabla 7.	24
Tabla 8.	25
Tabla 9.	25
Tabla 10.	26
Tabla 11.....	27
Tabla 12.....	28
Tabla 13.....	28
Tabla 14.....	29
Tabla 15.....	30
Tabla 16.....	31
Tabla 17.....	31
Tabla 18.....	32
Tabla 19.....	33
Tabla 20.....	34
Tabla 21.....	34
Tabla 22.....	35
Tabla 23.....	38
Tabla 24.....	64
Tabla 25.....	65

1. INTRODUCCIÓN

Esta programación didáctica se plantea como una herramienta para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Infantil desde una perspectiva inclusiva, atendiendo a la diversidad real presente en el aula. Parte de la necesidad de ofrecer una respuesta educativa ajustada a las características y ritmos e intereses del alumnado, poniendo especial atención a un niño con Trastorno del Espectro Autista (TEA) no verbal, con intención comunicativa.

La propuesta nace con el objetivo de favorecer que todo el alumnado pueda sentirse parte del grupo, entendiendo que la necesidad de pertenencia no es algo exclusivo de un niño con TEA, sino de cualquier niño o niña en la etapa de Educación Infantil. La intención es transformar el aula de manera que cada alumno pueda encontrar su lugar, no solo desde una inclusión física, sino también a nivel emocional y relacional. Para ello, se parte de la comprensión de su forma de comunicarse y de estar en el aula, evitando realizar intervenciones descontextualizadas que pudieran derivar en situaciones de exclusión. En esta línea, distintos autores señalan la importancia de superar visiones centradas en enfoques capacitistas que sitúan a determinados alumnos en una posición de déficit frente a una supuesta normalidad (Elizondo, 2022).

En la etapa de Educación Infantil, el desarrollo emocional y social adquiere un papel fundamental, ya que es un momento clave para la construcción de vínculos, la convivencia con los iguales y el reconocimiento de emociones propias y ajenas. En el caso del alumnado con TEA, las dificultades en la comunicación y en la interacción social hacen especialmente necesario crear un clima de aula seguro, afectivo y estructurado, que favorezca su bienestar y

participación (Escobar-Villacrés et al., 2024). En definitiva, esta programación didáctica no persigue la adquisición de contenidos curriculares, sino la construcción de un espacio educativo compartido en el que cada niño y niña tenga su lugar. De este modo, la inclusión se entiende como un proceso que beneficia al conjunto del alumnado, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad como parte natural de la vida.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICO-NORMATIVA

La presente programación didáctica se fundamenta en la normativa educativa vigente y en aportaciones teóricas y científicas relacionadas con la educación inclusiva, el TEA y la atención a la diversidad en la etapa de Educación Infantil.

3.1 Marco normativo de la educación inclusiva en Educación Infantil

Desde el punto de vista normativo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece como principio fundamental del sistema educativo la equidad y la inclusión, garantizando una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de sus características personales o necesidades específicas de apoyo educativo. En esta misma línea, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, resalta la necesidad de crear entornos educativos seguros, afectivos e inclusivos que favorezcan el desarrollo emocional, social y comunicativo del alumnado. En este sentido, el énfasis que la normativa otorga al desarrollo afectivo, a la comunicación y a la convivencia justifica claramente la necesidad de diseñar propuestas educativas que prioricen el vínculo, la

regulación emocional y la participación dentro del grupo-clase. Para el alumnado con TEA, especialmente de aquellos que presentan una comunicación no verbal, estos aspectos son aún más trascendentes, ya que su bienestar depende en gran medida de que el aula esté configurada como un espacio seguro para todos.

En el ámbito autonómico, el Decreto 36/2022, de 8 de junio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad de Madrid, concreta los principios establecidos a nivel estatal y organiza los aprendizajes de la etapa en tres áreas: Crecimiento en armonía, Descubrimiento y exploración del entorno y Comunicación y representación de la realidad. Establece las competencias específicas, los criterios de evaluación y orientan el diseño de las programaciones didácticas en esta etapa educativa.

En relación con la evaluación, la orden 460/2023 de la comunidad de Madrid, regula una evaluación continua, global y formativa, reforzando otros aspectos como la participación, las relaciones sociales y la conducta.

A su vez, la Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid enfatiza la inclusión, la igualdad y la no discriminación en cuanto a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, reconociendo la escolarización en centro ordinario con apoyo. Asimismo, el Decreto 23/2023, de 22 de marzo, regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid; estableciendo las medidas pedagógicas necesarias para garantizar una respuesta educativa ajustada. Refuerza la importancia de la educación inclusiva y de la adopción de medidas de apoyo para el alumnado con necesidades específicas, entre los que se encuentra el alumnado con TEA.

La atención a las diferencias individuales deberá constituir el marco de referencia en todos los centros, ya que parte del alumnado será susceptible de necesitar en algún momento algún tipo de apoyo educativo.

3.2. Evolución histórica del concepto de Trastorno del Espectro Autista

El TEA no ha sido comprendido siempre de la misma manera. Si nos remontamos a los orígenes del concepto, en 1900 Eugen Bleuler, fue el primero en acuñar el término “autismo” en pacientes esquizofrénicos con una conducta que les caracterizaba por pérdida de contacto con la realidad. Pero, no fue hasta la Segunda Guerra Mundial, cuando Leo Kanner en 1943 identificó unos rasgos comunes en varios niños con dificultad en la interacción social y en la comunicación con patrones de comportamiento repetitivos, publicando el primer estudio sobre “autismo infantil precoz” (citado en Artigas-Pallarés & Paula, 2012). Años más tarde, Hans Asperger, describió perfiles similares, aunque con diferencias significativas en el desarrollo del lenguaje y en las capacidades cognitivas, definiendo por primera vez el “Síndrome de Asperger” como una forma de autismo de alto funcionamiento, sin afectación en la capacidad intelectual ni retrasos significativos del lenguaje (Asperger, 1944/1991). Hoy en día el término está en desuso.

Durante los años 60, se desarrollaron teorías que atribuían el trastorno a factores ambientales y relacionales, como la de la “madre nevera”, por una relación fría con la madre en los primeros años de vida, defendida por Bettelheim, (citado en Artigas-Pallarés & Paula, 2012) y hoy desacreditada.

La visión inicial estaba centrada en la descripción sintomática. Durante años, el autismo permaneció vinculado a categorías psicopatológicas amplias y se

estudió desde un enfoque médico para clasificar y diferenciar el trastorno de otras alteraciones del desarrollo, definiéndose los criterios y subgrupos en el DSM-III (American Psychiatric Association, 1980).

El término “continuo autista-espectro” se acuña por primera vez tras el trabajo de Wing, demostrando que los síntomas se manifiestan con una gradación infinita, afectando a tres áreas: comunicación, interacción social y flexibilidad (triada de Wing) (Wing & Gould, 1979). A partir de este momento, las investigaciones se orientan desde una etiología neurobiológica, descartando así teorías anteriores sobre un estilo educativo y afectivo inadecuado (Bauman & Kemper, 1985).

A mediados de los años ochenta-noventa, el foco se centra en el aspecto cognitivo. Baron-Cohen et al. (1985), con la Teoría de la Mente defendieron que las dificultades sociales estaban relacionadas con la dificultad en atribuir estados mentales (creencias, deseos o intenciones) a otras personas. En esta misma línea, Frith, desarrolló la teoría de la “Coherencia Central Débil”, que sostiene que las personas TEA priorizan los detalles antes que la visión global. El término evolucionó a la teoría de la “Ceguera al Contexto”, que sugería la existencia una dificultad para usar el contexto para dar significado a la información (Mitchell et al., 2021). Gracias a estas investigaciones, el foco dejó de situarse exclusivamente en la descripción clínica y comenzó a incluir también los procesos cognitivos que hay detrás de la conducta propia del autismo (López Gómez et al., 2011).

3.3. Del modelo categorial al modelo dimensional: el DSM-V

En las décadas siguientes, el autismo estuvo caracterizada por una perspectiva categórica, donde se establecían diferentes subtipos diagnósticos como el

trastorno autista, síndrome de Asperger o trastorno generalizado del desarrollo no especificado. No obstante, se observó que muchos niños podían cambiar de diagnóstico a lo largo de su desarrollo, además de compartir características entre un subtipo y otro, resultando así confuso los límites entre una categoría y otra (Ousley & Cermak, 2014). Como consecuencia, se replantea el autismo dentro de un espectro basado en dos aspectos fundamentales: la comunicación social y los patrones restrictivos y repetitivos de conducta, recogidos en el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) que introduce niveles de reconocimiento de la diversidad dentro del espectro, atendiendo al grado de ayuda pueda necesitar en su vida cotidiana. Este cambio supone un gran avance desde la perspectiva educativa, donde la diversidad es característica esencial, permitiendo personalizar las medidas de apoyo (Tafolla et al., 2025).

3.4. Modelos de intervención educativa: el enfoque DIR/Floortime

La evolución de la comprensión del TEA ha permitido modificar la intervención educativa, intentando que los apoyos partan de las necesidades individuales de cada niño y de su forma particular de relacionarse con el entorno. Así surgen varios modelos de intervención dónde se prioriza el vínculo y la conexión emocional antes que el desarrollo del lenguaje formal, como el modelo DIR/Floortime desarrollado por Greenspan, que plantea el desarrollo emocional como resultado de tres pilares: D (Developmental/ Evolutivo), I (Individual-differences/ Diferencias Individuales), R (Relationship-based/ Basado en la Relación). Desde esta perspectiva, sobre el desarrollo emocional se construyen las habilidades cognitivas, sociales y comunicativas. Greenspan sostiene que, a través de las interacciones afectivas significativas con el adulto, el niño desarrolla

capacidades cada vez más complejas de pensamiento, regulación emocional y participación social. En este sentido, el progreso emocional favorece la aparición de procesos cognitivos superiores como la atención compartida, la intención comunicativa o el pensamiento simbólico (Greenspan & Wieder, 2006).

En el enfoque “Floortime”, el adulto es el que debe entrar en el mundo del niño, donde el afecto supone un papel fundamental para ayudarlo en su desarrollo evolutivo. Se deja atrás la atención exclusiva en las dificultades, centrándose en las fortalezas y necesidades individuales de cada niño, alejándonos de una perspectiva capacitista. En este marco teórico, Greenspan describe una serie de niveles emocionales funcionales del desarrollo que representan las capacidades relacionales que el niño va adquiriendo progresivamente. En el primer nivel aparece la regulación emocional y el interés por el entorno. A continuación, entramos en el ámbito social donde aparecen los vínculos afectivos y despierta el interés de compartir intencionalmente lo que sienten a través de gestos, miradas o vocalizaciones. Con las bases consolidadas, surgen habilidades más complejas como la resolución de problemas y el uso de juego simbólico. (Greenspan & Wieder, 2006).

La aplicación práctica de este modelo consiste en sesiones lúdicas donde el adulto sigue los intereses del niño para fomentar la reciprocidad social y la intención comunicativa. Al partir de los intereses propios del niño la motivación incrementará y eso facilitará la atención y compromiso en el juego. Investigaciones posteriores basadas en el modelo DIR han mostrado un aumento en la iniciación y reciprocidad social (Casenhiser et al., 2013), mejoras significativas en la regulación emocional en niños pequeños con TEA (Solomon

et al., 2014), mejora en la comunicación, el desarrollo emocional y social e incluso mejora en la gravedad (Rojas Torres et al., 2020).

Trabajando de forma paralela con la familia, integrando la enseñanza en la vida diaria con programas específicos dirigidos a las rutinas diarias como el baño, la comida o el juego (Koegel et al., 2020), el uso de horarios con fotografías favorece el aprendizaje de rutinas de autonomía como lavarse las manos o recoger el material (Kodak & Bergmann, 2020). Según Morsa et al. (2022) la metodología didáctica utilizada para mejorar el desarrollo de habilidades imprescindibles para la vida diaria debería estar avalada por programas validados, tendiendo siempre presente que se debe comenzar con la intervención lo antes posible para optimizar el máximo rendimiento.

Progresivamente el uso de planes personalizados y adaptados a cada niño no solo beneficia el desarrollo y la adaptabilidad del niño, sino que también mejora la confianza de los padres en el educador, favoreciendo el trabajo conjunto. La elección de la metodología docente debe basarse en el nivel de apoyo que requiere el alumno según la clasificación DSM-5: nivel 1 (requiere apoyo), nivel 2 (requieren apoyo notable) y nivel 3 (requieren apoyo muy notable) (American Psychiatric Association, 2013). Nithya y Sivasankaran (2026) vinculan el nivel con la estrategia educativa para obtener el máximo rendimiento. Con un nivel 1 recomiendan la colaboración en grupos pequeños y un enfoque estructurado, con un nivel 2 los estudiantes trabajan en parejas, utilizando objetos físicos para resolver problemas y con un nivel 3 se utilizan actividades manuales, juegos y movimientos para enseñar conceptos.

La dificultad de comunicación y el trastorno del comportamiento son los primeros indicadores del TEA, por lo tanto, en el aula se debe priorizar la incorporación de sistemas aumentativos o alternativos de la comunicación, planteándose el aula como coordinador de terapia del lenguaje, ocupacional y social y que debe evolucionar con el crecimiento del alumno (Bone & O'Connor Leppert, 2024; Masi et al., 2017). Trabajos como el de Petersson Bloom (2021) defiende en niños con TEA, el ajuste constante al contexto mediante un apoyo visual individual y ajustable, así como la identificación física del inicio y del final de cada actividad. Por otra parte, las dificultades sensoriales asociadas, añaden en muchas ocasiones, una barrera de comunicación, que se podría solventar creando zonas sensorialmente neutras, dónde se facilita la participación de estos alumnos (Posar & Visconti, 2018). La inclusión del arte, se plantea también como alternativa, para presentar diferentes objetos y sus materiales de forma estética, buscando una mayor participación de los alumnos TEA mediante el juego simbólico a través de la exploración sensorial y plástica (Gómez-Pintado et al., 2025; Quintero Jiménez, 2022; Ramírez Rojano, 2024).

Para todo ello, resulta imprescindible una adecuada formación pedagógica en TEA por parte del personal docente para construir un vínculo efectivo con el alumno que le permita comprender también la ansiedad y la dificultad sensorial asociada al trastorno (Cortés, 2022). Un método flexible y adaptado es la mejor herramienta para la inclusión (Anderson, 2020). Las dos dimensiones a las que se encuentra el docente en el aula son las dificultades en la reciprocidad socioemocional y en la comunicación no verbal y los patrones estereotipados que pueden interferir en las actividades grupales, ambas con una gran

heterogeneidad determinada por la capacidad intelectual y la habilidad lingüística que va a condicionar el método docente (Ousley & Cermak, 2014).

La implementación de estrategias educativas adaptativas debe ser precisa y estar avalada según guías específicas para el alumnado TEA (Flannery & Wisner-Carlson, 2020). Métodos como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) facilitan la inclusión en preescolares con TEA, dónde se enfatiza en las estrategias personalizadas y la especialización docente para multiplicar el potencial del alumno (Tígere et al., 2025).

4. CONTEXTUALIZACIÓN

4.1 Contexto del centro

La presente programación didáctica se lleva a cabo en un centro educativo público de Educación Infantil y Primaria, situado en el distrito de Fuencarral-El Pardo, en la ciudad de Madrid. El colegio dispone de dos líneas por nivel educativo y una ratio de 20 alumnos por aula, lo que favorece un seguimiento individualizado de su proceso de aprendizaje. Cuenta con dos edificios, uno para las aulas, desde el 1º año de Educación Infantil hasta el 6º año de Educación Primaria, el comedor, la sala de psicomotricidad y el gimnasio. En el segundo edificio se ubican las dependencias administrativas.

El horario lectivo del centro educativo es de nueve de la mañana a cuatro de la tarde. Una vez finalizadas las clases, cuentan con actividades extraescolares como inglés, multideporte, mini-ciencia o música.

4.2 Contexto a nivel socioeconómico y cultural

Fuencarral-El Pardo es un distrito amplio y heterogéneo donde conviven zonas residenciales antiguas, con áreas urbanas más recientes, que se refleja en la variedad socio-familiar del alumnado del centro. De manera general, predominan familias con un nivel socioeconómico medio, aunque también integran otras realidades menos favorables, aportando diversidad al centro.

El alumnado presenta diferentes estructuras familiares, existiendo una relación positiva y fluida con el centro. Esta colaboración se manifiesta a través de tutorías, reuniones y actividades organizadas tanto por el propio colegio como por la asociación de madres y padres (AMPA).

El entorno próximo al centro cuenta con recursos comunitarios y servicios públicos como instalaciones deportivas, bibliotecas y espacios culturales, que permiten complementar el aprendizaje fuera del aula. El colegio ofrece servicios como comedor y ampliación de horario, como desayuno antes de que comiencen las clases y actividades extraescolares al finalizar la jornada.

4.3 Contexto del aula

La programación está dirigida a un aula de segundo ciclo de Educación Infantil, concretamente al nivel de 4 años, compuesta por 20 alumnos con características generales de aprendizaje propias de la etapa, encontrándose en un momento clave para el desarrollo del lenguaje, la socialización, la autonomía personal y la adquisición de hábitos básicos de convivencia.

Dentro del grupo-clase se escolariza un alumno con diagnóstico de TEA no verbal, el cuál será el protagonista del diseño y desarrollo de la programación

didáctica. Este alumno presenta ausencia de lenguaje oral funcional y participa de manera limitada en las actividades grupales, requiriendo apoyos específicos para integrarse y acceder a los aprendizajes. Su comunicación se realiza principalmente a través de contacto físico con el adulto, mediante estrategias de protoimperativo, para solicitar objetos o acciones concretas, como que le cuelguen la mochila o le entreguen material, lo que implica intención comunicativa. Además, el alumno busca contacto físico de manera ocasional de forma autónoma y no comunicativa, por ejemplo, sentándose en las piernas del profesorado durante unos minutos simplemente por comodidad o bienestar, lo que nos da a entender que su canal sensorial preferente es el propioceptivo. Durante las actividades grupales, el alumno suele centrarse en intereses personales, como manipular sus juguetes de dinosaurio o retirarse a uno de los rincones del aula, mostrando un patrón de atención orientado a sus preferencias más que a la actividad común del grupo. En cuanto a la regulación emocional, manifiesta gritos y vocalizaciones cuya función no siempre resulta evidente; pueden aparecer ante cambios de rutina, sobreestimulación sensorial o cuando se le pide realizar una tarea que no quiere. Esto evidencia la necesidad de observar cuidadosamente sus conductas y proporcionar apoyos adaptados que favorezcan su participación dentro del aula.

Dentro del aula también se observan otras necesidades que influyen en la dinámica del grupo: un alumno con dificultades significativas de atención, que requiere al maestro de manera frecuente para finalizar las tareas propuestas; varios alumnos que no suelen participar de manera oral, por falta de gestión de su timidez y su autoconfianza en relación con el grupo y un alumno que presenta conductas disruptivas en la interacción con sus compañeros, llegando en

ocasiones a manifestar comportamientos de agresión física y actitudes retadoras hacia la figura de autoridad. No obstante, por lo general, el grupo se implica de manera activa en las actividades grupales propuestas por el profesor, lo que favorecerá la puesta en marcha de la programación didáctica.

5.OBJETIVOS

5.1 Objetivos de etapa

Según el Decreto 36/2022 de la Comunidad de Madrid, los objetivos que se han de desarrollar a lo largo de la etapa son:

- A. Conocer su cuerpo y el de los demás, sus posibilidades, aprendiendo a respetar las diferencias. Adquirir una imagen ajustada de sí mismos.
- B. Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- C. Iniciarse en el conocimiento de las ciencias.
- D. Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- E. Desarrollar capacidades relacionadas con emociones y afectos.
- F. Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir pautas de convivencia y de relación. Aprender a ponerse en el lugar del otro para la resolución de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.
- G. Desarrollar habilidades comunicativas con diferentes formas de expresión.
- H. Aproximarse e iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera.
- I. Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura, la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.
- J. Promover y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.

6. COMPETENCIAS

Tal y como establece el Decreto 36/2022, de la Comunidad de Madrid, las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos constituyen los elementos fundamentales para la concreción curricular en la etapa de Educación Infantil.

6.1 Competencias Clave

-Competencia en comunicación lingüística (CCL): se desarrolla mediante actividades que fomentan la expresión oral, la comprensión y la interacción comunicativa entre iguales. Se trabajará a través de juegos simbólicos, expresión de necesidades y actividades, ampliando el vocabulario de los centros de interés elegidos. El uso de sistemas alternativos y aumentativos de comunicación facilitarán la participación del alumnado con TEA.

-Competencia matemática y competencia en la ciencia, tecnología e ingeniería (STEM): se trabajará a través de actividades de observación, exploración y clasificación del entorno, especialmente en las unidades relacionadas con los animales y medios de transporte.

-Competencia digital (CD): se favorece mediante recursos digitales en el aula, como la pizarra digital, para visualizar imágenes, vídeos y juegos interactivos para trabajar los conceptos y mantener la motivación del alumnado.

-Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA): tiene como objetivo principal el crecimiento integral, el trabajo en equipo y la gestión de autonomía. Se trabajará a lo largo de todas las unidades a través de las dinámicas y juegos grupales que conlleven el desarrollo emocional, ayudando a reconocer tanto las emociones propias como la de los demás.

-Competencia ciudadana (CC): se trabajará mediante trabajos en equipo que fomenten la convivencia, el respeto, la espera y la cooperación. La participación contribuye a adquirir unas normas básicas de convivencia.

-Competencia emprendedora (CE): se desarrolla a través de actividades que fomentan la iniciativa, la creatividad y la participación del alumnado. A lo largo de la programación los niños podrán tomar decisiones, proponer ideas y participar activamente en los juegos y actividades.

-Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC): estará presente en las dinámicas de expresión de emociones y descubrimiento de nuestro cuerpo, a través de mucho juego simbólico y representaciones artísticas, con el fin de potenciar al máximo la creatividad del alumnado.

6.2 Competencias específicas y criterios de evaluación

Según el Real Decreto 95/2022, las competencias específicas constituyen las habilidades que el alumnado debe ir desarrollando a lo largo de la etapa, integrando conocimientos, destrezas y actitudes en diferentes contextos significativos de aprendizaje. Estas competencias orientan la práctica educativa hacia el desarrollo integral del niño, atendiendo no solo a los aspectos cognitivos, sino también al desarrollo emocional, social y comunicativo.

En la presente propuesta didáctica, la selección de competencias específicas y criterios de evaluación se realiza atendiendo especialmente al desarrollo de la identidad personal, la regulación emocional, la interacción social y la comunicación, los cuales son aspectos clave en el alumnado con TEA. En este sentido, se adopta una perspectiva inclusiva, promoviendo así la equidad, la participación y la atención a la diversidad dentro del aula ordinaria.

Esta selección se encuentra alineada con el enfoque metodológico basado en el modelo DIR/Floortime, que enfatiza la importancia del desarrollo emocional como base para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, el progreso en las competencias no se entiende como una adquisición de contenidos, sino como un proceso centrado en la construcción de vínculos significativos, la interacción social y la capacidad del niño para integrarse e interactuar en su entorno (Tabla 1, Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 1: *Competencias específicas y criterios de evaluación por áreas*

ÁREA: Crecimiento en armonía	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<p>CE1: Progresar en el conocimiento y control de su cuerpo y en la adquisición estrategias, adecuando sus acciones a la realidad del entorno de una manera segura, para construir una autoimagen ajustada y positiva.</p> <p>CE2: Reconocer, manifestar y regular emociones expresado necesidades y sentimientos para lograr una seguridad emocional y afectiva.</p> <p>CE4: Establecer interacciones sociales para construir su identidad y personalidad en libertad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía.</p>	<p>1.1 Progresar en el conocimiento de su propio cuerpo y desarrollo de equilibrio, percepción sensorial y coordinación en el movimiento.</p> <p>1.2 Manifestar sentimiento de seguridad personal.</p> <p>1.4 Participar en juegos organizados con apoyo (anticipación, pictogramas...).</p> <p>2.1 Identificar y expresar necesidades básicas.</p> <p>2.2 Ofrecer y pedir ayuda en situaciones cotidianas.</p> <p>2.3 Expresar gustos y preferencias con respeto.</p> <p>4.1 Participar en juegos y actividades relacionándose con otras personas respetando los diferentes ritmos.</p> <p>4.2 Reproducir conductas a través del juego simbólico en interacción con sus compañeros.</p> <p>4.5 Participar en diferentes actividades mostrando interés por conocerlas.</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 2: Competencias específicas y criterios de evaluación por áreas

ÁREA: Descubrimiento y exploración del entorno	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<p>CE1: Identificar las características de materiales, objetos y establecer relaciones entre ellos, mediante la exploración, la manipulación sensorial, el manejo de herramientas sencillas y el desarrollo de destrezas lógico-matemáticas.</p> <p>CE2: Desarrollar los procedimientos del método científico, a través de procesos de observación y manipulación de objetos, para iniciarse en la interpretación del entorno y responder a las situaciones y retos planteados.</p> <p>CE3: Reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza, mostrando interés por los hábitos que inciden sobre ella, para apreciar la importancia del cuidado y la conservación del entorno.</p>	<p>1.1 Establecer distintas relaciones entre los objetos a partir de sus cualidades o atributos, mostrando curiosidad e interés.</p> <p>1.6 Utilizar pictogramas para investigar sobre el paso del tiempo y descubrir algunos hechos del pasado.</p> <p>2.1 Gestionar diferentes situaciones mediante la planificación de secuencias de actividades con antelación y apoyos visuales.</p> <p>2.2 Canalizar la frustración ante las dificultades o problemas mediante diferentes estrategias.</p> <p>2.3 Plantear ideas acerca del comportamiento de ciertos elementos o materiales.</p> <p>2.6 Participar de manera activa en dinámicas de grupo.</p> <p>3.1 Mostrar una actitud de respeto, cuidado y protección hacia el medio natural y los animales.</p> <p>3.2 Identificar rasgos comunes entre seres vivos.</p>

Nota. Elaboración propia

Tabla 3: Competencias específicas y criterios de evaluación por áreas

ÁREA: Comunicación y representación de la realidad	
COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIO DE EVALUACIÓN
<p>CE1: Manifiestar interés por interactuar en situaciones cotidianas y el uso de su repertorio comunicativo, para expresar sus necesidades e intenciones.</p> <p>CE2: Interpretar y comprender mensajes apoyándose en conocimientos y recursos de experiencia propia para responder a las demandas del entorno.</p> <p>CE3: Producir mensajes de manera eficaz, personal y creativa utilizando diferentes lenguajes, descubriendo los códigos de cada uno de ellos.</p>	<p>1.1 Participar en situaciones comunicativas con apoyos personalizados.</p> <p>1.2 Ajustar su comunicación en función de los interlocutores y el contexto.</p> <p>2.1 Interpretar los mensajes e intenciones comunicativas de los demás.</p> <p>3.2 Utilizar el lenguaje oral con apoyo como instrumento regulador de la acción.</p> <p>3.6 Ajustar su movimiento a los demás y al espacio como forma de expresión corporal libre.</p> <p>3.7 Expresarse de manera creativa.</p>

7. CONTENIDOS

Los contenidos de la presente programación didáctica se derivan del marco normativo establecido en el Decreto 36/2022, por el cual se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, que organiza el currículo en tres áreas fundamentales: Crecimiento en Armonía, Descubrimiento y Exploración del Entorno y Comunicación y Representación de la Realidad. De acuerdo con lo que se recoge en la normativa, los contenidos no se comprenden como elementos aislados, sino como aprendizajes globalizados que favorecen al desarrollo integral del niño, siendo de gran importancia el aspecto afectivo, la gestión emocional, la comunicación y las normas de convivencia (Tabla 4).

7.1 Objetivos didácticos

Los objetivos de la presente programación se formulan en coherencia con los objetivos establecidos para la etapa de Educación Infantil en el Real Decreto 95/2022, así como con los principios de inclusión recogidos en la LOMLOE.

El objetivo principal es favorecer la construcción de una conexión emocional significativa entre el grupo de iguales a través de la participación, el bienestar emocional y el sentimiento de pertenencia al grupo.

Dentro de este objetivo principal, se plantean 20 objetivos específicos:

- 1.Reconocer y nombrar características personales propias.
- 2.Identificar las principales partes del cuerpo y sus funciones básicas.
- 3.Desarrollar la conciencia corporal a través del movimiento y el juego.
- 4.Identificar emociones básicas en uno mismo.
- 5.Reconocer emociones externas con expresiones faciales y corporales.
- 6.Expresar emociones mediante lenguaje verbal y no verbal.

7. Asociar situaciones cotidianas con diferentes estados emocionales.
8. Iniciar estrategias básicas de autorregulación emocional.
9. Aprender a pedir ayuda ante situaciones de frustración o malestar.
10. Desarrollar la intención comunicativa con iguales y adultos.
11. Trabajar diferentes formas de comunicación (oral, gestual, visual y corporal)
12. Reconocer diferentes tipos de animales y sus características básicas.
13. Ampliar el vocabulario relacionado con los animales a través del juego.
14. Desarrollar actitud de respeto hacia los animales.
15. Participar en juegos compartidos con otros niños.
16. Iniciar interacciones sociales de forma espontánea o guiada.
17. Desarrollar hábitos básicos de autonomía en rutinas diarias.
18. Anticipar actividades mediante el uso de apoyo visuales.
19. Reconocer y nombrar medios de transporte, ampliando su vocabulario.
20. Comprender la función de los transportes en la vida cotidiana.

Tabla 4: *Conocimientos, destrezas y actitudes por áreas*

ÁREA	BLOQUE DE SABERES BÁSICOS	CONOCIMIENTOS, DESTREZAS Y ACTITUDES
Crecimiento en armonía	El cuerpo y el control de este.	Identificación y exploración de las características propias del cuerpo. El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. Imagen positiva de uno mismo.
Crecimiento en armonía	Desarrollo y equilibrio afectivos.	Reconocimiento y expresión de emociones propias y ajenas.
Crecimiento en armonía	Interacción socioemocional.	Comunicación de sentimientos y emociones. Pautas básicas de convivencia que incluya la resolución de conflictos.
Descubrimiento y exploración del entorno	Experimentación en el entorno.	Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.
Descubrimiento y exploración del entorno	Indagación en el medio físico y natural.	Empatía, cuidado y protección de los animales.
Comunicación y representación de la realidad	Intención e interacción comunicativas.	Comunicación interpersonal: empatía, asertividad y comunicación no verbal
Comunicación y representación de la realidad	Comunicación verbal oral.	Intención comunicativa de los mensajes.

Nota. Elaboración propia

7.1. Programación didáctica

Las unidades didácticas han sido elaboradas a partir de los elementos curriculares previamente expuestos, manteniendo su coherencia con el marco normativo vigente y asegurando una adecuada respuesta a las necesidades del alumnado. Por ende, la propuesta se organiza alrededor de diferentes situaciones de aprendizaje, en los que se pretende integrar los distintos saberes, competencias y criterios de evaluación descritos. Cada sesión ha sido cuidadosamente diseñada teniendo en cuenta los principios metodológicos propios de la etapa de Educación Infantil como son la experimentación, el juego y la participación, con un enfoque DIR/Floortime, basado en el establecimiento de vínculos y estructuración con el entorno.

Las unidades didácticas están organizadas en tres trimestres (Tablas 3 ,4 y 5) y estructuradas partiendo en el primer trimestre (Tablas 6, 7, 8, 9 y 10) con el conocimiento de uno mismo, en el segundo (Tablas 11, 12, 13, 14 y 15) con la motivación a través de uno de sus centros de interés (animales) y finalizando el tercero (Tablas 16, 17, 18, 19 y 20) en el desarrollo de habilidades sociales, junto a otro de sus centros de interés (transportes), con una progresión alineada y en coherencia con los principios del enfoque DIR/Floortime.

Tabla 5: Organización del primer trimestre

1º TRIMESTRE: “Quiénes Somos” (8 SEPT – 19 DIC)	
UD. 1: ¿Quién soy yo?	8 SEPT – 25 SEPT
UD. 2: Así es mi cuerpo	27 SEPT – 12 OCT
UD. 3: ¿Cómo me siento?	14 OCT – 31 OCT
UD. 4: Regulo mis emociones	4 NOV – 22 NOV
UD. 5: Aprendo a expresar lo que siento	25 NOV – 19 DIC

Nota. Elaboración propia

Tabla 6: Organización del segundo trimestre

2º TRIMESTRE: “El Reino Animal” (8 ENE – 30 MAR)	
UD. 6: Los animales de la granja	8 ENE – 27 ENE
UD. 7: Los animales del bosque	30 ENE – 15 FEB
UD. 8: Los animales del mar	18 FEB – 1 MAR
UD. 9: Los animales prehistóricos	3 MAR – 15 MAR
UD. 10: Los animales domésticos	17 MAR – 30 MAR

Nota. Elaboración propia

Tabla 7: Organización del tercer trimestre

3º TRIMESTRE: “Nos movemos y viajamos juntos” (6 ABR – 18 JUN)	
UD. 11: Transportes terrestres	7 ABR – 22 ABR
UD. 12: Transportes aéreos	22 ABR – 6 MAY
UD. 13: Transportes marítimos	8 MAY – 22 MAY
UD. 14: Transportes de emergencia	22 MAY -- 3 JUN
UD. 15: Viajamos juntos	4 JUN – 18 JUN

Nota. Elaboración propia

Tabla 8: Unidad Didáctica 1. Primer trimestre

UNIDAD 1. ¿Quién soy yo?			
Temporalización	8 SEPT- 25 SEPT	Nº Sesiones	5
Objetivo General	-Reconocer características personales propias, pudiendo identificar elementos básicos de su identidad y desarrollar una imagen positiva de sí mismo.		
Objetivos de Etapa	A	Objetivos Didácticos	1, 15, 17
Competencias Clave	CPSAA, CC		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 2	Área 3: 1
Criterios de Evaluación	Área 1: 1.2 y 1.4	Área 2: 2.1 y 2.6	Área 3: 1.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa.
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-Identificación y exploración de las características propias del cuerpo. -El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía, asertividad y comunicación no verbal.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 9: Unidad Didáctica 2. Primer trimestre

UNIDAD 2. Así es mi cuerpo			
Temporalización	27 SEPT- 12 OCT	Nº Sesiones	4
Objetivo General	-Identificar las principales partes del cuerpo, explorando las posibilidades del movimiento corporal y tomando conciencia del propio cuerpo en el espacio.		
Objetivos de Etapa	A	Objetivos Didácticos	2, 3, 15, 17
Competencias Clave	CPSAA, CC		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 2	Área 3: 1

Criterios de Evaluación	Área 1: 1.1, 1.2, 1.4	Área 2: 2.1	Área 3: 1.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa.
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-Identificación y exploración de las características propias del cuerpo. -El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía, asertividad y comunicación no verbal.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 10: Unidad Didáctica 3. Primer trimestre

UNIDAD 3. ¿Cómo me siento?			
Temporalización	14 OCT- 31 OCT	Nº Sesiones	6
Objetivo General	-Identificar emociones básicas en uno mismo, así como también expresarlas de forma sencilla y poder relacionarlas con diferentes situaciones de su día a día.		
Objetivos de Etapa	A,E	Objetivos Didácticos	4, 5, 7,15,17
Competencias Clave	CPSAA, CC		
Competencias Específicas	Área 1: 2	Área 2: 2	Área 3: 1
Criterios de Evaluación	Área 1: 2.1, 2.2, 2.3	Área 2: 2.1	Área 3: 1.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-Identificación y exploración de las características propias del cuerpo. -El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo. -Reconocimiento y expresión de sentimientos y emociones.		

Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad.

Nota. Elaboración propia

Tabla 11: Unidad Didáctica 4. Primer trimestre

UNIDAD 4. Regulo mis emociones			
Temporalización	4 NOV — 22 NOV	Nº Sesiones	4
Objetivo General	-Desarrollar la capacidad de identificar, expresar y regular las propias emociones mediante estrategias guiadas y apoyos visuales, favoreciendo el bienestar emocional, la interacción social y la participación en el aula.		
Objetivos de Etapa	A,E,F	Objetivos Didácticos	4, 5,7,8, 9, 15,17
Competencias Clave	CPSAA, CC		
Competencias Específicas	Área 1: 2	Área 2: 2	Área 3: 1
Criterios de Evaluación	Área 1: 2.1, 2.2, 2.3	Área 2: 2.1, 2.2	Área 3: 1.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-Identificación y exploración de las características propias del cuerpo. -El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo. -Reconocimiento y expresión de emociones propias y ajenas		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 12: Unidad Didáctica 5. Primer trimestre

UNIDAD 5. Comparto lo que siento			
Temporalización	25 NOV – 19 DIC	Nº Sesiones	6
Objetivo General	-Desarrollar la capacidad de expresar y compartir emociones propias en situaciones de interacción social, favoreciendo la comunicación, la empatía y el establecimiento de relaciones positivas con los iguales.		
Objetivos de Etapa	E, F, G	Objetivos Didácticos	4, 5, 6,7, 8, 9, 17
Competencias Clave	CPSAA, CC		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 2	Área 3: 1,2
Criterios de Evaluación	Área 1: 1.2, 1.4	Área 2: 2.1, 2.2	Área 3: 1.1,1.2, 2.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-Identificación y exploración de las características propias del cuerpo. -El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. -Intención comunicativa de los mensajes.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 13: Unidad Didáctica 6. Segundo trimestre

UNIDAD 6. Los animales de la granja			
Temporalización	8 ENE – 27 ENE	Nº Sesiones	6
Objetivo General	-Conocer y reconocer los animales de la granja, identificando sus características básicas, favoreciendo el desarrollo del lenguaje y el interés por el entorno.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F	Objetivos Didácticos	11, 12, 13, 14, 15, 17

Competencias Clave	CPSAA, CC, CMCT		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 1, 2, 3	Área 3: 1, 2
Criterios de Evaluación	Área 1: 1.2, 1.4	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1,1.2, 2.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos. -Empatía, cuidado y protección de los animales.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. -Intención comunicativa de los mensajes.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 14: Unidad Didáctica 7. Segundo trimestre

UNIDAD 7. Los animales del bosque			
Temporalización	30 ENE – 15 FEB	Nº Sesiones	4
Objetivo General	-Identificar diferentes animales que viven en el bosque, reconociendo sus características y formas de vida, fomentando la curiosidad y el respeto por los seres vivos.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F	Objetivos Didácticos	11, 12, 13, 14, 15, 17
Competencias Clave	CPSAA, CC, CMCT		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 1, 2, 3	Área 3: 1,2
Criterios de Evaluación	Área 1: 1.2, 1.4	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1,1.2, 2.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			

Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos. -Empatía, cuidado y protección de los animales.
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. -Intención comunicativa de los mensajes.

Nota. Elaboración propia

Tabla 15: Unidad Didáctica 8. Segundo trimestre

UNIDAD 8. Los animales del mar			
Temporalización	18 FEB – 1 MAR	Nº Sesiones	5
Objetivo General	Identificar diferentes animales que viven en el mar, reconociendo sus características y formas de vida, fomentando la curiosidad y el respeto por los seres vivos.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F	Objetivos Didácticos	11, 12, 13, 14, 15, 17
Competencias Clave	CPSAA, CC, CMCT		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 1,2,3	Área 3: 1,2
Criterios de Evaluación	Área 1: 1.2, 1.4	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1, 1.2, 2.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos. -Empatía, cuidado y protección de los animales.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. -Intención comunicativa de los mensajes.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 16: Unidad Didáctica 9. Segundo trimestre

UNIDAD 9. Los animales prehistóricos			
Temporalización	3 MAR – 15 MAR	Nº Sesiones	6
Objetivo General	-Identificar diferentes animales prehistóricos, reconociendo sus características y formas de vida, fomentando la curiosidad y el respeto por los seres vivos.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F	Objetivos Didácticos	11, 12, 13, 14, 15, 17
Competencias Clave	CPSAA, CC, CMCT		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 1,2,3	Área 3: 1,2
Criterios de Evaluación	Área 1: 1.2, 1.4	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1, 1.2, 2.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos. -Empatía, cuidado y protección de los animales.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. -Intención comunicativa de los mensajes.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 17: Unidad Didáctica 10. Segundo trimestre

UNIDAD 10. Los animales domésticos			
Temporalización	17 MAR – 30 MAR	Nº Sesiones	4
Objetivo General	-Identificar diferentes animales domésticos, reconociendo sus características y formas de vida. Comprender la importancia de su cuidado y respeto.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F	Objetivos Didácticos	11, 12, 13, 14, 15, 17

Competencias Clave	CPSAA, CC , CMCT		
Competencias Específicas	Área 1: 1	Área 2: 1, 2, 3	Área 3: 1, 2
Criterios de Evaluación	Área 1: 1.2, 1.4	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1, 1.2, 2.1
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos. -Empatía, cuidado y protección de los animales.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad. -Intención comunicativa de los mensajes.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 18: Unidad Didáctica 11. Tercer trimestre

UNIDAD 11. Transportes terrestres			
Temporalización	7 ABR – 22 ABR	Nº Sesiones	6
Objetivo General	-Identificar y explorar diferentes medios de transporte terrestres, participando en juegos simbólicos y actividades cooperativas que favorezcan la interacción con los compañeros.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F,G	Objetivos Didácticos	11, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Competencias Clave	CPSAA, CC , CMCT, CCL		
Competencias Específicas	Área 1: 4	Área 2: 1,2,3	Área 3: 1, 2, 3
Criterios de Evaluación	Área 1: 4.1, 4.2, 4.5	Área 2: 1.1, 2.1 2.3,3.1	Área 3: 1.1,1.2, 2.1, 2.2, 3.2
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje.		

	-Imagen positiva de uno mismo. -Pautas básicas de convivencia que incluya la resolución de conflictos.
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad y comunicación no verbal. -Intención comunicativa de los mensajes.

Nota. Elaboración propia

Tabla 19: Unidad Didáctica 12. Tercer trimestre

UNIDAD 12. Transportes aéreos			
Temporalización	22 ABR – 6 MAY	Nº Sesiones	5
Objetivo General	-Identificar y explorar diferentes medios de transporte aéreos, participando en juegos simbólicos y actividades cooperativas que favorezcan la interacción con los compañeros.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F,G	Objetivos Didácticos	11, 15, 16, 18, 17, 19, 20
Competencias Clave	CPSAA, CC, CMCT, CCL		
Competencias Específicas	Área 1: 4	Área 2: 1, 2, 3	Área 3: 1, 2, 3
Criterios de Evaluación	Área 1: 4.1, 4.2, 4.5	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.2
Criterios de Calificación	70%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	30%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo. -Pautas básicas de convivencia que incluya la resolución de conflictos.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad y comunicación no verbal. -Intención comunicativa de los mensajes.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 20: Unidad Didáctica 13. Tercer trimestre

UNIDAD 13. Transportes marítimos			
Temporalización	8 MAY – 22 MAY	Nº Sesiones	4
Objetivo General	-Identificar y explorar diferentes medios de transporte marítimos, participando en juegos simbólicos y actividades cooperativas que favorezcan la interacción con los compañeros.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F,G	Objetivos Didácticos	11, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Competencias Clave	CPSAA, CC, CMCT, CCL		
Competencias Específicas	Área 1: 4	Área 2: 1, 2, 3	Área 3: 1, 2, 3
Criterios de Evaluación	Área 1: 4.1, 4.2, 4.5	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.2
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como actividad placentera y fuente de aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo. -Pautas básicas de convivencia que incluya la resolución de conflictos.		
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.		
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad y comunicación no verbal. -Intención comunicativa de los mensajes.		

Nota. Elaboración propia

Tabla 21: Unidad Didáctica 14. Tercer trimestre

UNIDAD 14. Transportes de emergencia			
Temporalización	22 MAY -- 3 JUN	Nº Sesiones	5
Objetivo General	-Identificar diferentes medios de transporte, mediante juegos simbólicos y actividades cooperativas que favorezcan la interacción con los compañeros. Comprender su función de ayuda a los demás, promoviendo actitudes de empatía y colaboración.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F,G	Objetivos Didácticos	11, 15, 16, 17, 18, 19, 20

Competencias Clave	CPSAA, CC, CMCT, CCL		
Competencias Específicas	Área 1: 2, 4	Área 2: 1, 2, 3	Área 3: 1, 2, 3
Criterios de Evaluación	Área 1: 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 4.5	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.2
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa.
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			
Área 1	<ul style="list-style-type: none"> -El juego espontáneo y dirigido como fuente de ocio y aprendizaje. -Imagen positiva de uno mismo. -Pautas básicas de convivencia que incluya la resolución de conflictos. -Comunicación de sentimientos y emociones. 		
Área 2	<ul style="list-style-type: none"> -Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos. 		
Área 3	<ul style="list-style-type: none"> -Comunicación interpersonal: empatía y asertividad y comunicación no verbal -Intención comunicativa de los mensajes 		

Nota. Elaboración propia

Tabla 22: Unidad Didáctica 15. Tercer trimestre

UNIDAD 15. Viajamos Juntos			
Temporalización	4 JUN – 18 JUN	Nº Sesiones	6
Objetivo General	-Participar de manera activa en actividades relacionadas con los medios de transporte, fortaleciendo el sentimiento de pertenencia al grupo y la cooperación entre iguales.		
Objetivos de Etapa	B,C,E,F,G	Objetivos Didácticos	10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20
Competencias Clave	CPSAA, CC , CMCT, CCL		
Competencias Específicas	Área 1: 2, 4	Área 2: 1, 2, 3	Área 3: 1, 2, 3
Criterios de Evaluación	Área 1: 2.1, 2.2, 4.1, 4.2, 4.5	Área 2: 1.1, 2.1 2.3, 3.1	Área 3: 1.1, 1.2, 2.1, 2.2, 3.2
Criterios de Calificación	40%	Instrumento de Evaluación	Observación directa.
	60%		Rúbrica
CONTENIDOS			

Área 1	-El juego espontáneo y dirigido como fuente de ocio y aprendizaje -Imagen positiva de uno mismo. -Pautas básicas de convivencia, incluidas resolución de conflictos -Comunicación de sentimientos y emociones.
Área 2	-Mostrar interés, respeto y curiosidad en la construcción de nuevos conocimientos.
Área 3	-Comunicación interpersonal: empatía y asertividad y comunicación no verbal. -Intención comunicativa de los mensajes.

Nota. Elaboración propia

8.METODOLOGÍA

La presente programación se fundamenta en un enfoque metodológico activo, globalizador donde el alumno es el protagonista del aprendizaje. En coherencia con lo establecido en el Real Decreto 95/2022, se priorizará el desarrollo afectivo, la comunicación y la convivencia entre iguales como bases del aprendizaje significativo.

Al ser un aula de infantil, todas las sesiones estarán basadas en el juego, ya que permite captar la atención y fomentar la participación del alumnado en las actividades e historias que componen el hilo conductor de las unidades.

Asimismo, durante todas las sesiones se aplicarán los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). De esta manera, se ofrecerán múltiples formas de implicación, representación y expresión en cada dinámica, proporcionando apoyos visuales, materiales manipulativos y propuestas multinivel. Estos recursos permitirán abrir diferentes canales de comunicación para que cada alumno pueda participar desde sus propias capacidades. La programación cuenta con una metodología flexible y adaptada a la diversidad que integre a Pedro, nuestro alumno con TEA. Por ello, será fundamental mantener una estructura clara y predecible mediante rutinas, con apoyos

visuales para facilitar la anticipación y comprensión de las actividades diarias. Durante la asamblea, se utilizarán apoyos visuales como pictogramas que permitirán organizar y comprender las secciones del día. Pedro contará con su carpeta personal de pictogramas que le permitirá organizar la información con apoyo del docente. De esta manera se facilitará la anticipación de las actividades sin necesidad de separarse del grupo.

Gran parte de la intervención estará basada en el modelo DIR/Floortime, en el que el desarrollo emocional es la base sobre la cual se construye la comunicación, la interacción social y el aprendizaje. Este modelo, propone las “interacciones circulares” donde el docente no dicta unas actividades rígidas y cerradas. Partiendo del centro de interés del alumnado, el adulto se sumerge en su mundo, interviniendo, el niño responde, y el adulto vuelve a intervenir, manteniendo así un intercambio continuo de información y llegando a formar un vínculo emocional entre ambos que favorece la reciprocidad. Por ello, se generarán situaciones de juego libre guiado donde el docente se incorpora al juego del niño en lugar de dirigirlo. No obstante, el docente deberá ajustar su intervención en función de la conexión y el desarrollo emocional, para fomentar la iniciativa, la atención compartida y la intención comunicativa. El aprendizaje no se plantea como una enseñanza dirigida y unidireccional, sino como un proceso de experiencias compartidas que se va construyendo poco a poco.

En cuanto a la estructura y organización de las dinámicas, serán en gran parte cooperativas, en grupos pequeños o grandes, para trabajar de manera transversal: el respeto, la interacción social y el sentimiento de pertenencia al grupo, siguiendo la línea de nuestros objetivos principales.

En definitiva, se plantea una metodología con el alumno como protagonista, basado en el juego, el vínculo y la experiencia compartida, favoreciendo un aprendizaje de calidad y ajustado a las necesidades de cada uno.

9. EVALUACIÓN

La evaluación será continua a través la observación directa y sistemática de los alumnos día a día en el aula. Se tendrá en cuenta su evolución en la participación, implicación, forma de relacionarse con los demás e incluso pequeños gestos que reflejen un desarrollo emocional acorde a su edad. Se valorará especialmente la capacidad de identificar, expresar y regular las emociones en diferentes contextos. Para ello, cada unidad didáctica contará con una rúbrica compuesta por indicadores basados en los objetivos didácticos trabajados en cada una de ellas, con los niveles “en proceso” o “conseguido” en función de la consecución de los objetivos propuestos (Tabla 23).

Asimismo, desde el enfoque DIR/Floortime, se tendrá en cuenta la evolución del alumnado en aspectos relacionados con el desarrollo emocional y relacional, atendiendo a la interacción, la iniciativa comunicativa, la regulación emocional y la atención compartida, siguiendo la propuesta de la escala AGIL.

Tabla 23: Rúbrica

Aspecto a observar	En proceso	Conseguido
Interacción con iguales	Participa de forma puntual o con ayuda	Inicia o mantiene interacciones espontáneas
Regulación emocional	Necesita ayuda constante para regularse	Utiliza estrategias de regulación trabajadas
Iniciativa comunicativa	Responde cuando se le guía	Inicia comunicación mediante gestos, pictos o lenguaje
Atención compartida	Mantiene la atención de forma breve	Comparte atención en actividades y juegos

Nota. Elaboración propia

10. ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES DEL ALUMNADO

La presente programación didáctica parte de la idea de que el aula es un espacio diverso, donde confluyen múltiples ritmos de aprendizaje, intereses y formas de comunicación y relación con el entorno. La atención a las diferencias individuales del alumnado se plantea como el eje central de esta propuesta, favoreciendo el aprendizaje, la participación y la implicación de todos y cada uno de los alumnos desde sus propias capacidades.

Se llevarán a cabo medidas como la adaptación de actividades a los diferentes ritmos individuales, la utilización de múltiples formas de representación y expresión de la información y la anticipación mediante apoyos visuales de las rutinas y actividades que se realizarán a lo largo del día.

No obstante, esta propuesta pone especial énfasis en la atención al alumnado con TEA. En este sentido, el aula contará con el apoyo de un especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), que trabajará de manera coordinada con el tutor para favorecer una respuesta educativa ajustada a sus necesidades. Toda la programación está organizada para priorizar la creación de un entorno predecible, estructurado y emocionalmente seguro para facilitar su participación y aprendizaje. En esta línea, se evitarán las intervenciones aisladas, promoviendo el sentimiento de pertenencia al grupo, y fomentando las experiencias compartidas con iguales como vía para su desarrollo social y emocional. Mediante el apoyo visual sistemático se solventará la dependencia del lenguaje oral.

Asimismo, en relación con las medidas específicas, tal y como recoge el Decreto 23/2023 de la Comunidad de Madrid, se aplicarán medidas de apoyo individualizadas, como el uso de sistemas aumentativos y alternativos de la

comunicación con acompañamiento directo por parte del docente. De esta manera se intervendrá de manera más específica las necesidades concretas del alumnado.

11. CONTRIBUCIÓN DE LA PROGRAMACIÓN AL DESARROLLO DE OTROS PLANES

En esta programación didáctica se contribuye de forma transversal a diversos planes del centro a través de las actividades propuestas. En relación con el plan de fomento de la expresión oral, se favorece la comunicación en todas las dinámicas de cada sesión, desde la asamblea, decidiendo entre todos mediante gestos, expresión corporal, lenguaje oral, uso de pictogramas, hasta el cierre de las sesiones donde se inician los procesos de metacognición. De esta forma se permite la participación independientemente de su forma de comunicación.

A su vez, en cuanto al plan de convivencia, esta programación prioriza el desarrollo del respeto, escucha y empatía por los demás, de manera que se construya poco a poco el sentimiento de pertenencia al grupo.

Por último, la presente programación contribuye al área de las TIC, ya que de manera puntual se hará uso de la pizarra digital para apoyar la presentación de actividades, cuentos, e incluso juegos interactivos en grupo que favorecerá su atención.

12. CONCLUSIONES

En este TFG se ha realizado una revisión exhaustiva de la literatura y de la evolución de conceptos claves del Trastorno del Espectro Autista (TEA) a lo largo de las últimas décadas en el proceso de aprendizaje, tanto curricular como

emocional, mediante métodos que promueven la enseñanza inclusiva como es el DIR/Floortime, con resultados respaldados por numerosos autores.

En el sistema educativo español, La LOMLOE reconoce una educación más inclusiva y promueve el uso de una metodología más flexible, adaptando la enseñanza a las necesidades individuales de cada alumno, eliminando así las barreras en el proceso educativo. Gracias al reconocimiento de las dificultades en la comunicación y en la interacción social en alumnado con TEA esta inclusión ha cobrado de forma progresiva en los últimos años una especial importancia.

El diseño de herramientas didácticas que faciliten la conexión emocional entre el grupo de iguales a través de la participación y el bienestar emocional promoviendo que sea un miembro más del grupo-clase, va a favorecer la construcción de un espacio educativo en el que cada alumno encuentre su lugar y cimiente el sentimiento de pertenencia al grupo.

La propuesta didáctica plantea una intervención integral y transversal al alumnado con TEA que parte de la autoconciencia corporal, permitiendo construir una identidad sólida como pilar de la seguridad emocional, con la adquisición progresiva de autonomía en las rutinas diarias. Trabajar de forma simultánea la vía oral, gestual y visual va a permitir la eliminación de barreras de aprendizaje facilitando la intención comunicativa y por ende la interacción social.

La aplicación de estas herramientas a través del juego compartido promueve la puesta en práctica de manera espontánea el desarrollo progresivo de habilidades sociales y el reconocimiento emocional en los demás.

En resumen, aplicar y promover una educación inclusiva más real, mediante herramientas diseñadas adaptadas e individualizadas a tal fin, así como eliminar

prejuicios, debe formar parte del trabajo del docente de la etapa de Educación Infantil.

Tras la consecución de este trabajo podemos concluir que está demostrado el impacto positivo en el proceso del aprendizaje del alumnado con TEA la implementación en el aula de enfoques flexibles y adaptables. De este modo, la inclusión se entiende como un proceso que beneficia al conjunto del alumnado, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad como parte natural de la vida.

Como limitación del trabajo hay que subrayar la falta de aplicación práctica y por lo tanto de resultados cuantificables que lo validen como efectivo. Por ello, sería interesante plantear su aplicación práctica, con un análisis cuantitativa real de los resultados obtenidos.

13. BIBLIOGRAFÍA

- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (3rd ed.). American Psychiatric Association
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anderson, L. (2020). Schooling for pupils with autism spectrum disorder: Parents' perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12), 4356-4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>
- Artigas-Pallarés, J., & Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567–587. <https://dx.doi.org/10.4321/S0211-57352012000300008>
- Asperger, H. (1991). "Autistic psychopathy" in childhood (U. Frith, Trad.). En U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (pp. 37–92). Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1944).
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21(1), 37–46.
- Bauman, M., & Kemper, T. L. (1985). Histoanatomic observations of the brain in early infantile autism. *Neurology*, 35(6), 866–874.
- Bone, M. E., & Leppert, M. L. (2024). Autism spectrum disorder at home and in school. *Pediatric Clinics of North America*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2024.01.005>
- Casenhiser, D. M., Shanker, S. G., & Stieben, J. (2013). Learning through interaction in children with autism: Preliminary data from a social-communication-based intervention. *Autism*, 17(2), 220-241. <https://doi.org/10.1177/1362361311422052>

Comunidad de Madrid. (2022b). *Ley 1/2022, de 10 de febrero, Maestra de la Libertad de Elección Educativa de la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid,(37). <https://www.bocm.es/eli/es/l/2022/02/10/1>

Comunidad de Madrid. (2022a). *Decreto 36/2022, de 8 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la etapa de Educación Infantil*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, (136).<https://www.bocm.es/eli/es/d/2022/06/08/36>

Comunidad de Madrid. (2023b). *Orden 460/2023, de 17 de febrero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan aspectos relativos a la organización, la evaluación y la promoción en la etapa de Educación Infantil*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, (47).<https://www.bocm.es/eli/es/o/2023/02/17/460>

Comunidad de Madrid. (2023a). *Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid*. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, (71). <https://www.bocm.es/eli/es/d/2023/03/22/23>

Cortés, M. (2022). La pedagogía como campo disciplinar y profesional en el trabajo educativo con personas autistas: revisión bibliográfica (2010-2020). *Universitas Humanística*, 91, 1-24. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.uh91.pcdp>

Elizondo, C. (2022). Diseño universal para el aprendizaje y neuroeducación: Una perspectiva desde la ciencia de la mente, cerebro y educación. *JONED: Journal of Neuroeducation*, 3(1), 99–108. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39714>

Escobar-Villacrés, L. A., Sánchez-López, C. A., Andrade-Albán, J. R., & Saltos-Salazar, L. F. (2024). El trastorno del espectro autista (tea) y los métodos de enseñanza para niños en el aula de clases. *593 Digital Publisher CEIT*, 9(1-1), 82-98. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2263>

- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, (340), 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España. (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, (28), 14543-14569. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>
- Flannery, K. A., & Wisner-Carlson, R. (2020). Autism and education. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 29(2), 319-343. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2019.12.005>
- Gómez-Pintado, A., Hernández-Arratibel, A., & Madariaga-López, I. (2025). Oportunidades de juego y arte inclusivas en el 0-3. Un estudio de caso en las escuelas infantiles municipales de Vitoria-Gasteiz. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación para inclusión social*, 20, 1-10. <https://dx.doi.org/10.5209/arte.97948>
- Greenspan, S. I., & Wieder, S. (2006). *Infant and early childhood mental health: A comprehensive developmental approach to assessment and intervention*. American Psychiatric Publishing
- Kodak, T., & Bergmann, S. (2020). Autism spectrum disorder: Characteristics, associated behaviors, and early intervention. *Pediatric Clinics of North America*, 67(3), 525-535. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2020.02.007>
- Koegel, L. K., Bryan, K. M., Su, P. L., Vaidya, M., & Camarata, S. (2020). Parent education in studies with nonverbal and minimally verbal participants with autism spectrum disorder: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 29(2), 890-902. https://doi.org/10.1044/2019_AJSLP-19-00007
- López Gómez, S., Rivas Torres, R. M., & Taboada Ares, E. M. (2011). El papel de la intervención psicoeducativa en la sintomatología del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 29(1), 145–159. <http://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/154>

- Masi, A., DeMayo, M. M., Glozier, N., & Guastella, A. J. (2017). An overview of autism spectrum disorder, heterogeneity and treatment options. *Neuroscience Bulletin*, 33(2), 183-193. <https://doi.org/10.1007/s12264-017-0100-y>
- Morsa, M., De Andrade, V., Alcaraz, C., De La Tribonnière, X., Rattaz, C., & Baghdadli, A. (2022). A scoping review of education and training interventions in Autism Spectrum Disorder. *Patient Education and Counseling*, 105(9), 2850-2859. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2022.05.012>
- Mitchell, P., Sheppard, E., & Cassidy, S. (2021). Autism and the double empathy problem: Implications for development and mental health. *British Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12350>
- Nithya, A. D., & Sivasankaran, V. (2026). Autism spectrum disorder-level prediction and personalized education planning using TabNet. *Autism*, 30(1), 176–186. <https://doi.org/10.1177/13623613251375199>
- Ousley, O., & Cermak, T. (2014). Autism spectrum disorder: Defining dimensions and subgroups. *Current Developmental Disorders Reports*, 1(1), 20-28. <https://doi.org/10.1007/s40474-013-0003-1>
- Petersson Bloom, L. (2021). Professional development for enhancing autism spectrum disorder awareness in preschool professionals. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(3), 950-960. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04562-9>
- Posar, A., & Visconti, P. (2018). Sensory abnormalities in children with autism spectrum disorder. *Jornal de Pediatria*, 94(4), 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2017.08.008>
- Quintero Jiménez, Y. E. (2022). *La arteterapia como estrategia pedagógica para alumnos con trastorno del espectro autista en el Instituto Panameño de Habilitación Especial (IPHE), Veraguas* [Tesis de licenciatura, Universidad Especializada de las Américas].

- Ramírez Rojano, A. C., Lora Sevilla, L. J., & De la Hoz Vargas, V. (2024). Las prácticas artísticas para el fortalecimiento de la comunicación no verbal en estudiantes con TEA. *Praxis Pedagógica*, 24(37), 168-185. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.37.2024.168-185>
- Rojas-Torres, L., Olivos, P., & Santos, S. (2020). Efectos del modelo DIR/Floortime en personas con trastorno del espectro autista: una revisión sistemática. *Siglo Cero*, 51(2), 119–139. <https://doi.org/10.14201/scero2020512119139>
- Solomon, R., Van Egeren, L. A., Mahoney, G., Quon Huber, M. S., & Zimmerman, P. (2014). PLAY Project Home Consultation intervention program for young children with autism spectrum disorders: A randomized controlled trial. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35(8), 475–485. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000096>
- Tafolla, M., Singer, H., & Lord, C. (2025). Autism spectrum disorder across the lifespan. *Annual Review of Clinical Psychology*, 21, 193-220. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081423-031110>
- Tígere, I., Bethere, D., Jurs, P., & Łubkina, V. (2025). Developing inclusive preschool education for children with autism applying Universal Learning Design strategy. *Education Sciences*, 15(6), 638. <https://doi.org/10.3390/educsci15060638>
- Wing, L., & Gould, J. (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: Epidemiology and classification. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9(1), 11–29.

DICE DE ANEXOS

pág.

1. El viaje de Rocky.....	65
2. El mural de Rocky (enfado).....	65
3. Pictogramas técnicas de relajación enfado.....	66
4. Pictogramas técnicas de relajación tristeza.....	67
5. Pictogramas técnicas de relajación tristeza que NO funcionan.....	67
6. El mural de Rocky (tristeza).....	68
7. Organización de los rincones.....	69
8. El mural de Rocky (alegría).....	69

14. ANEXOS

14.1 Contextualización y Fundamentación

A continuación, se desarrolla una de las unidades didácticas propuestas: “*Regulando mis emociones*” (1º trimestre), que constituye uno de los pilares de la etapa de Educación Infantil y de la intervención educativa sobre el alumnado con TEA. Las sesiones que componen la unidad constituyen la base necesaria para alcanzar los objetivos de esta programación como son el bienestar, la conexión emocional entre iguales y el sentimiento de pertenencia al grupo. En nuestra aula, adquiere mayor relevancia, debido a que se encuentra escolarizado un alumno con TEA no verbal que manifiesta dificultades para anticipar cambios, participar en dinámicas colectivas y regular determinadas situaciones de malestar o sobrecarga. Esta intervención no se plantea única y exclusivamente para Pedro, sino como una necesidad compartida del grupo, entendiendo que todos y cada uno de ellos necesitan aprender según sus necesidades específicas individuales.

Esta unidad se fundamenta en el modelo DIR/Floortime, las dinámicas y actividades se apoyan en el juego, la anticipación, las rutinas, los apoyos visuales y la expresión corporal. Este enfoque permite crear un entorno seguro durante el primer trimestre, facilitando la comunicación e interacción social en el segundo y tercer trimestre.

14.2 Objetivos

La unidad didáctica, adaptándose al momento evolutivo del alumnado, prioriza aquellos objetivos relacionados con la identificación, expresión y regulación

emocional, con el fin de construir la base sobre la que se desarrollarán en profundidad aspectos como la interacción social y la comunicación.

El objetivo principal de la unidad es: *Desarrollar la capacidad de identificar, expresar y regular las propias emociones mediante estrategias guiadas y apoyos visuales, favoreciendo el bienestar emocional, la participación en el aula y la interacción con los iguales.*

Para la consecución de este objetivo, se han seleccionado objetivos didácticos de la programación (4, 5, 7, 8, 9, 15 y 17) que permiten trabajar de forma progresiva desde el reconocimiento de sus emociones hasta su regulación en situaciones cotidianas. A su vez, se integran también objetivos de comunicación e interacción social ya que la regulación emocional no se produce de manera aislada, sino dentro de un grupo de iguales.

14.3 Competencias

En esta unidad didáctica se trabajan competencias específicas del área de Educación Infantil relacionadas con el desarrollo emocional, la comunicación y la interacción social como aspectos fundamentales también para la intervención con el alumnado con TEA.

En el área 1: “Crecimiento en armonía”, se trabaja la competencia 2, centrada en el reconocimiento y manifestación de las emociones. Todas las actividades estarán orientadas a su identificación y al uso de recursos para la autorregulación y la expresión de sentimientos, utilizando diversos canales para ello. Se fomenta la construcción de un ambiente seguro para favorecer la participación.

En el área 3: “Comunicación y representación de la realidad”, se aborda la competencia 1, orientada a la interacción en situaciones cotidianas y al uso de recursos para expresar necesidades. La regulación emocional se comprende como la capacidad que permite ajustarse al contexto donde confluyen las necesidades del grupo. Cada actividad está diseñada con el fin de trabajar la participación respetuosa, la espera de turnos y la comprensión de diferentes necesidades dentro del aula.

Finalmente, de forma transversal se integran aspectos del área 2: “Descubrimiento y exploración del entorno”, orientados a la resolución de problemas cotidianos mediante la anticipación, secuenciación, y planificación de las actividades. La regulación emocional actúa como herramienta esencial para canalizar la frustración y afrontar los cambios que surjan en el aula.

14.4 Contenidos

Los contenidos se han seleccionado según los establecidos en el currículo de Educación Infantil, priorizando los relacionados con el desarrollo emocional, la interacción social y la comunicación.

En el área “Crecimiento en armonía”, se abordan contenidos vinculados al reconocimiento y expresión de emociones (alegría, tristeza, enfado...), su expresión a través de diferentes canales y el aprendizaje de estrategias sencillas de autorregulación, como la respiración, espera de turnos, petición de ayuda o uso del rincón de la calma. Estos contenidos, una vez consolidados, transmiten al alumnado seguridad para poder participar con confianza, al mismo tiempo que se construye una imagen positiva de sí mismo.

Los contenidos que se trabajan en el área “Descubrimiento y exploración del entorno” son los relacionados con la anticipación de situaciones, la planificación y la resolución de conflictos que surjan dentro del aula, favoreciendo que el alumnado pueda afrontar situaciones imprevistas con mayor seguridad.

En el área “Comunicación y representación de la realidad” se trabajan los diferentes tipos de comunicación (oral, gestual y visual) y la intención detrás de cada mensaje. Se incorporan apoyos específicos como pictogramas, rutinas visuales y SAAC, facilitando la participación del alumnado con TEA.

14.5 Metodología

La metodología utilizada, mantiene coherencia con el enfoque inclusivo de la etapa de Educación Infantil. Todas las sesiones van a estar estructuradas en torno al juego, la experimentación y la interacción social, para favorecer situaciones que conlleven un aprendizaje significativo. Parte de la metodología está fundamentada en el modelo DIR/Floortime, entendido como un enfoque centrado en el desarrollo emocional a través del vínculo y el juego compartido.

No obstante, también se abordarán retos emocionales y sociales, guiándoles hacia estrategias adecuadas de regulación emocional. Por ejemplo, cuando un alumno muestra enfado o frustración intensa, en lugar de corregir de manera directa, lo que hará el docente será acompañar su emoción (“veo que estás enfadado”) y de manera inicial le ofrecerá las estrategias trabajadas como señalar el pictograma correspondiente, respirar, usar el rincón de la calma, utilizar un objeto relajante, etc. De esta forma, lo que se pretende es que el alumnado vea que el docente comprende y se posiciona como una figura de apoyo, favoreciendo así las interacciones circulares en momentos complicados,

donde el adulto inicia, el niño responde y el adulto vuelve a intervenir. El objetivo es que a medida que avancen las sesiones, ellos mismos reconozcan la emoción percibida y utilicen de forma autónoma las herramientas oportunas.

En relación con la organización de las sesiones, todas tendrán una estructura clara y predecible, para generar seguridad en el alumnado con TEA. Al inicio de cada sesión, un alumno obtendrá el rol de “ayudante” y se encargará de colocar los pictogramas, de repartir el material y de avisar al docente en caso de conflicto. Al comenzar la asamblea, encontraremos en el corcho la estructura del día ordenada mediante pictogramas y colores para anticipar y diferenciar la secuenciación de actividades que se llevarán a cabo. A continuación, se desarrollará la actividad y finalmente el cierre de la sesión, centrado en la relajación, y la verbalización de lo ocurrido y/o aprendido dando inicio a procesos de metacognición.

El uso de apoyo visual tendrá un papel fundamental a lo largo de toda la programación para favorecer la participación de todo el alumnado y especialmente la de Pedro. Para ello habrá 3 sitios estratégicos donde se colocarán los pictogramas con secuencias visuales de gran tamaño: uno al lado de la pizarra digital visible para todo el grupo, el segundo al lado de la mesa de Pedro, con diferentes pictogramas, clasificados por colores en función de si es trabajo, juego, relajación, rutinas, etc. Estos estarán colocados con velcro para poder quitar y colocar en el tercer lugar estratégico sobre la mesa de Pedro, que contará con dos tiras de velcro, en la de abajo Pedro podrá ir colocando con ayuda del docente las actividades que vamos a realizar a lo largo del día y la superior servirá para ir moviendo una flecha que indique en cada momento lo

que debe hacer. De este modo, contará con apoyo visual para anticipar dinámicas y evitar que los cambios supongan un problema.

Finalmente, es importante señalar que gran parte de las actividades serán cooperativas, con el fin de alcanzar una interacción entre iguales de calidad y afianzar el sentimiento de pertenencia al grupo.

14.6 Sesiones

Todas las sesiones de la unidad didáctica están conectadas a través de la historia de Rocky, que actúa como hilo conductor del aprendizaje. Tiene como finalidad la introducción de los procesos de regulación emocional de manera motivadora para el alumnado. Para ello, se presentará al personaje de “Rocky”, un pequeño monstruo necesitado de ayuda para trabajar sus emociones que nos acompañará durante todas las sesiones.

SESIÓN 1: “ROCKY ESTÁ ENFADADO (55 min.)

En esta sesión nos centraremos en el reconocimiento, comprensión y regulación del enfado. La sesión se organiza en actividades motivacionales, de representación, de expresión y de evaluación, siguiendo una estructura que favorece el aprendizaje significativo.

- **Asamblea** (Actividad motivacional y de representación con elementos del enfoque DIR) (15 minutos):

La sesión comenzará con la asamblea, donde de manera aleatoria se sacará de la bolsa el nombre del ayudante del día, que comenzará colocando pictogramas identificando el día, el tiempo y como se siente. A continuación, se utilizarán

apoyos visuales accesibles para todo el alumnado (pictogramas y dibujos), con la planificación de la jornada, facilitando la comprensión y la participación. De forma paralela, Pedro contará con su carpeta personal de pictogramas que irá colocando con apoyo del docente, facilitando la anticipación a las actividades sin necesidad de separarse del grupo.

Una vez realizada la asamblea, daremos paso a la historia inesperada de Rocky para captar su atención: *“Chicos, antes de seguir os tengo que contar una cosa súper importante. Al llegar a clase esta mañana, me he encontrado con una caja un poco extraña, ¡mirad! (se quedan asombrados), ¿pero sabéis qué es lo que más me ha sorprendido?, ¡que la caja se movía sola! (genero ruidos en la caja), ¡uf!, ¿habéis escuchado eso?, ¿queréis que la abramos?”*

Al abrirla, saldrá la marioneta de Rocky, un monstruito un poco enfadado y que dice: *“¡Hola niños y niñas! Me llamo Rocky y me han traído hasta aquí para ayudaros, pero ¡ESTOY MUY ENFADADO! (exagera ruidos y gestos de enfado) Me voy a meter en mi caja y no quiero saber nada.*

El docente dará paso a que cada uno, de manera voluntaria participe señalando en el corcho lo que piensa que ha pasado y acompañar verbalizando, o solo de manera gestual, respetando así los diferentes ritmos y formas de comunicación. Por ejemplo: un alumno se levanta, señala el pictograma de enfado y el pictograma de la cruz y habla: *“Rocky estaba enfadado y no sabemos por qué, porque no ha querido contárnoslo”*

A continuación, el docente pregunta: *¿Queréis que ayudemos a Rocky? ¡Pues vamos a ello!*

- **Juego principal** (Actividad de expresión enfoque DIR/Floortime) (25 min.):

Se plantea un juego en grupo: en el suelo, se prepara un tablero gigante donde Rocky parte de la casilla inicial enfadado y hay que llevarle hasta la casilla final donde está tranquilo y regulado. Habrá un dado grande y una ficha que se irá moviendo por turnos de 1 en 1. El tablero tiene dos tipos de casillas:

-Verdes: representan bienestar emocional, si caemos en ella, Rocky se encuentra mejor y avanza una casilla más. El alumno que ha tirado tendrá que señalar un pictograma que le genere bienestar y representarlo.

-Rojas: representan momentos de enfado y desregulación. Si caemos en ella, Rocky vuelve a estar enfadado y deberemos retroceder una posición. El alumno que ha tirado tendrá que señalar un pictograma con una técnica de regulación, enseñarlo al grupo y hacerlo.

Las técnicas que trabajaremos serán las siguientes:

- Respiración profunda (inflar y desinflar como un globo).
- Apretar y soltar las manos.
- Hacerse pequeño como una tortuga.
- Pisar fuerte y parar.
- Abrazarse utilizando presión corporal.

Durante el desarrollo del juego, el alumnado podrá comentar situaciones cotidianas relacionadas con la emoción que estamos trabajando, o proponer otras formas de ayudar a Rocky. El docente seguirá y acompañará las diferentes

propuestas para así favorecer la interacción espontánea, la comunicación recíproca y el desarrollo emocional a través del vínculo.

La utilización de pictogramas, apoyos visuales y realización de gestos facilitará la participación de cada alumno en todo momento, permitiendo múltiples formas de expresión y comprensión. El juego finalizará cuando lleguemos a la casilla final donde Rocky finalmente esté regulado y tranquilo.

- **Cierre** (Actividad de evaluación y vínculo enfoque DIR) (15 min.)

Para finalizar la sesión, una vez recogido el juego se colocará una gran imagen de Rocky en papel continuo en el suelo. Mientras, cada alumno en su mesa escribirá su nombre en un trozo pequeño de papel decorado con colores, pegatinas, gomets, etc. Una vez vayan terminando, se acercarán al dibujo de Rocky y pegarán su papel con su nombre además de poder decorar una parte de la silueta de Rocky con papeles arrugados y con tonos de color rojos para representar la emoción de manera sensorial. En este momento, el alumnado tendrá la oportunidad de interactuar libremente con los materiales, con el fin de generar situaciones de comunicación, donde el docente aprovechará para acompañar las interacciones del alumnado y reforzar el vínculo emocional. Al finalizar tendremos un gran collage con los nombres de todos para reforzar de forma colectiva el sentimiento de pertenencia al grupo. Debajo, el docente colocará los pictogramas de las técnicas de relajación trabajadas para poder acudir a ellos cuando nos sintamos como se ha sentido hoy Rocky. Colgaremos entre todos el mural y volveremos a sentarnos en asamblea para compartir libremente lo que más les ha gustado y han aprendido, utilizando diferentes formas de expresión (oral, gestual y visual).

SESIÓN 2: ROCKY SE PONE TRISTE (55 min.)

Se enfoca en la comprensión del sentimiento de tristeza desde un punto de vista vivencial y cercano. A través de Rocky, identificaremos la emoción, y las estrategias para ayudarle a regular la emoción y volver a estar contento. La sesión se organiza en actividades motivacionales, de representación, de expresión y de evaluación, siguiendo una estructura que favorece el aprendizaje significativo.

- **Asamblea** (Actividad motivacional y de representación con elementos del enfoque DIR) (15 min):

La sesión comenzará con la rutina habitual de la asamblea. A continuación, daremos paso a la historia de hoy: *¡Chicos! ¿A qué no sabéis quien ha venido hoy a vernos? (¡Rocky! Responden todos al unísono) Si, hoy Rocky ha venido a vernos al cole... pero no está como siempre (gestos visibles de tristeza). ¿Queréis preguntarle? (Comienza a hablar Rocky) Pues es que estaba contento de haber venido aquí para veros, pero... echo de menos a mis padres. Por eso no quiero jugar ni hacer nada, me sentaré aquí en una esquina. ¿Como creéis que se siente Rocky?*

En este momento, se abre un espacio de participación libre donde el alumnado podrá expresar sobre lo que piensan que le pasa a Rocky a través de diferentes canales (verbal, corporal, pictogramas), respetando así las diferentes formas de comunicación en el aula. A continuación, el docente propone: *¿Queréis que le ayudemos?*

- **Juego principal: “La caja mágica de Rocky”** (Actividad de expresión enfoque DIR/Floortime) (25 min):

Para darle emoción a la dinámica, el docente añade: *Chicos, mirad que curioso, Rocky antes de venir me ha dejado esta caja... ¿Queréis ver lo que hay dentro? Creo que hay cosas que pueden ayudarle cuando está triste, pero no estoy muy seguro... ¿Lo vemos juntos?*

La caja contiene diferentes objetos y tarjetas, algunos ayudan a regular la tristeza y otros no, lo que permitirá trabajar la identificación de estrategias adecuadas de forma directa. La dinámica se realizará sentados en círculo. Cada alumno, por turno, irá introduciendo la mano en la caja y sacará sin mirar un objeto o una tarjeta. Si saca un objeto, tendrá que representar lo que puede aportarnos para hacernos sentir mejor. Por ejemplo: si sale un peluche, el alumno podrá abrazarlo o prestárselo a un amigo. Si sale una tarjeta con una imagen tendremos que recrearla todos, como por ejemplo dar un abrazo.

No obstante, también pueden salir tarjetas que no ayuden, como puede ser: tarjeta de gritar, pegar, tirar cosas, etc. En ese caso, el responsable tendrá que decir: *“esta no ayuda”* y señalar el pictograma de la cruz roja.

El objetivo buscado es la imitación de acciones y la experiencia compartida permitiendo que todos puedan participar. El docente acompañará las propuestas que vayan surgiendo, incorporándose a las interacciones del alumnado y ampliando sus acciones para favorecer la reciprocidad y a conexión emocional. La dinámica permite y facilita a todo el alumnado su implicación a través de la manipulación sensorial, la observación y la reproducción de acciones desde diferentes formas de acceso y expresión.

- **Cierre** (Actividad de evaluación y vínculo enfoque DIR) (15 min):

Trabajaremos sobre el segundo mural de Rocky, el de la tristeza. Cada alumno colocará un papel con su nombre decorado con materiales suaves como papel de seda, algodón o colores fríos, que permitan representar y asociar esta emoción de manera sensorial. El alumnado tendrá la oportunidad de interactuar libremente con los materiales. El docente colocará pictogramas con las técnicas de regulación trabajadas y lo colgaremos para poder visualizarlo cuando lo necesitemos. Antes de concluir sentados en círculo se promueve la expresión libre sobre lo trabajado en el día.

SESIÓN 3 : “ROCKY ESTÁ CONTENTO” (55 min.)

Centrada en el reconocimiento y la expresión de la alegría, entendida como una emoción que se construye y comparte a través de los gestos, el juego y la interacción social. A partir de la historia de Rocky, el objetivo es que los alumnos consigan identificar y experimentar diferentes formas de compartir la alegría dentro del grupo. La sesión se organiza en actividades motivacionales, de representación, de expresión y de evaluación, siguiendo una estructura que favorece el aprendizaje significativo.

- **Asamblea** (Actividad motivacional y de representación con elementos del enfoque DIR) (10 min.):

La sesión comenzará con la rutina habitual de cada día. A continuación, comenzará la historia de hoy: *(Sale Rocky y comienza a ir de un lado para otro a gran velocidad) ¡Chicos! ¡Mirad quien ha venido, pero no puede parar quieto! ¿Queréis preguntarle por qué? (Comienza a hablar Rocky) No entiendo muy bien*

por qué no puedo parar quieto, ¡solo sé que no paro de sonreír y que solo quiero estar más tiempo jugando con mis amigos! Ayer estuve en el parque saltando, corriendo y riéndome mucho con mis amigos.

A continuación, el docente preguntará: *¿Como creéis que está Rocky? Y cada uno a través de pictogramas, gestos y palabras podrá participar libremente. Al finalizar, el docente pregunta: ¿Queréis experimentarlo vosotros también?*

- **Juego principal: Rincones de la alegría de Rocky** (Actividad de expresión (enfoque DIR/Floortime) (30 min.):

La dinámica estará organizada en 4 rincones para desarrollar 4 actividades:

- ★ Rincón 1: “Dibujo lo que me hace feliz” (7 min.): dispondrán de todo tipo de material artístico (ceras, rotuladores, pegatinas, purpurina, acuarelas, etc.) para expresar en un folio lo que les haga felices.
- ★ Rincón 2: “Me muevo como Rocky” (7 min.): una bolsa contendrá diferentes tarjetas visuales con acciones (bailar, saltar, girar, aplaudir) y por turnos, cada uno tendrá que sacar una y sin mirar, mostrársela al resto para que lo representen con música de fondo.
- ★ Rincón 3: “Comparto mi alegría” (7 min.): una bolsa contendrá diferentes tarjetas visuales con acciones. Tendrán que elegir a un compañero para hacerlas juntos (chocar manos, dar salto juntos, girar en pareja, hacer el tren, dar un abrazo).
- ★ Rincón 4: “Construyo la alegría de Rocky” (7 min.): tendrán piezas de construcción y entre todos deberán construir un espacio para Rocky que invite a compartir la alegría (como un parque, una casa o un lugar de juego), favoreciendo así la cooperación y la interacción entre iguales.

Durante el desarrollo, el rol del docente será observar, interactuar y guiar cuando sea necesario, siguiendo así los principios metodológicos del enfoque DIR/Floortime.

- **Cierre** (Actividad de evaluación y vínculo enfoque DIR) (15 min.):

Trabajaremos sobre el tercer mural de Rocky, el de la alegría. Cada alumno colocará un papel con su nombre decorado con pinturas y rotuladores de colores cálidos, purpurina, gomets amarillos y pegatinas. El alumnado tendrá la oportunidad de interactuar libremente con los materiales. El docente colocará pictogramas con diferentes formas de expresar trabajadas y colgaremos el mural para poder acudir cuando lo necesitemos. Antes de concluir, sentados en círculo se promueve la expresión libre sobre lo trabajado en el día.

SESIÓN 4: “¿QUÉ ME PASA A MÍ?” (55 MIN.)

Enfocada al repaso de todas las emociones y sus técnicas de regulación trabajadas, favoreciendo la identificación de emociones propias y de los demás. De este modo, avanzamos en el desarrollo emocional, conectando las emociones vistas con experiencias personales. La sesión se organiza en actividades motivacionales, de representación, de expresión y de evaluación, siguiendo una estructura que favorece el aprendizaje significativo.

- **Asamblea** (Actividad motivacional y de representación (con elementos del enfoque DIR) (15 min):

La sesión comenzará con la rutina habitual de cada día. A continuación, el docente introducirá a Rocky: *Hoy Rocky se ha pasado por el cole. ¿Sabéis por qué? ¡Porque hoy tiene que contarnos no solo una historia, sino 3! ¿Queréis que*

le escuchemos? (Habla Rocky) Estaba jugando en mi casa tranquilamente con los bloques de construcciones, y de repente ha llegado mi hermano y ¡PUM! ¡No iba mirando y me ha tirado todo sin querer! (Gestos de enfado).

El docente preguntará: *¿Qué le pasa a Rocky?* Tendremos pictogramas que muestran emociones y posibles estrategias para regularse. De manera aleatoria un alumno escoge el pictograma de la emoción que asocia a la historia y luego otro alumno la posible estrategia de solución, permitiendo así múltiples formas de participación. A continuación, pasaremos a la segunda historia: *(Habla Rocky) Pues estaba en mi colegio de monstruitos, y en el patio nadie quería jugar conmigo y no sé por qué...* Repetimos de nuevo la dinámica anterior. Por último, contaremos la tercera historia: *(Habla Rocky) Por la tarde de ese mismo día, estuve haciendo yo solo un puzle de 100 piezas, y, ¡conseguí terminarlo! No me lo podía creer, no podía parar de correr, saltar, dar vueltas y contárselo a toda mi familia, ¡Acabó siendo un día genial!* Repetimos una vez más la dinámica y pasaremos a la actividad principal de la sesión.

- **Actividad principal:** “Dibujo lo que me pasa a mí” (Actividad de expresión enfoque DIR/Floortime)(30 min)

El docente planteará la actividad: *Ahora vamos a pensar en nosotros. ¿Cuándo fue la última vez que nos sentimos alegres, tristes o enfadados? “Podéis dibujar algo que os haya hecho sentir así, la emoción que queráis”*

En el caso de Pedro, gracias a sus pictogramas habrá anticipado la actividad y con apoyo del docente podrá dibujar y colorear a su gusto. Durante la actividad, el docente pasará por las mesas para ir acompañando e interactuando: *“Que dibujo tan chulo, ¿te hacía sentir contento?”*

Por turnos, cada alumno pegará su dibujo en el mural de Rocky correspondiente a la emoción representada (enfado, tristeza, alegría) para conectar su experiencia personal con el personaje, con un aprendizaje significativo.

- **Cierre** (Actividad de evaluación y vínculo enfoque DIR) (10 min.)

Para finalizar la sesión y de la unidad, reflexionaremos sobre lo aprendido con Rocky. A partir de los murales y de las experiencias compartidas, recordaremos las emociones aprendidas y como gestionarlas. Cerraremos la unidad reforzando la idea de que las emociones forman parte de nuestro día y que compartiéndolo como grupo nos ayudará a regularlas de manera sana.

14.7 Evaluación

La evaluación del alumnado se realizará a través de diferentes indicadores en función de los objetivos didácticos planteados para la unidad y la observación directa (Tabla 24).

Tabla 24. Rúbrica de evaluación

Indicadores (objetivos didácticos)	En proceso	Conseguido
Reconocimiento de emociones en los demás	Identifica emociones con ayuda/de forma inconsistente	Identifica emociones básicas (enfado, tristeza y alegría)
Expresión de emociones	Expresa emociones de forma limitada o con apoyo	Expresa emociones mediante gestos, pictogramas o dibujo
Uso de estrategias de regulación emocional	Utiliza estrategias solo con ayuda del docente	Utiliza estrategias trabajadas (respirar, pedir ayuda, etc.)
Participación en las actividades propuestas	Participa de forma puntual o con ayuda	Participa de forma activa en las actividades
Interacción con iguales	Interactúa de forma ocasional o con apoyo	Interactúa con sus compañeros en las dinámicas
Relación de emociones con experiencias propias	Relaciona emociones con ayuda	Relaciona emociones con situaciones vividas (dibujo, expresión, etc.)

Nota. Elaboración propia

Por otro lado, se realizará una evaluación del propio docente, reflexionando sobre su intervención, acerca de la aplicación del enfoque DUA ofreciendo múltiples formas de participación, y del modelo DIR/Floortime, favoreciendo la interacción, el vínculo y la reciprocidad. Se valorará la capacidad de adaptación a las necesidades del grupo y posibles inconvenientes, y el logro de los objetivos principales establecidos. A su vez, se evaluará el desarrollo de la unidad didáctica analizando la adecuación de las actividades propuestas, el nivel de participación del alumnado y la coherencia entre los objetivos, la metodología y las dinámicas planteadas. Finalmente, se valorará si las propuestas han favorecido el desarrollo emocional y la interacción social, con el fin de introducir mejoras en futuras intervenciones (Tabla 25).

Tabla 25. *Evaluación del docente*

Indicador	En proceso	Conseguido
Aplicación del DUA	Se ofrecen pocas formas de participación o no se ajustan al grupo	Se ofrecen múltiples formas de representación, expresión e implicación adaptadas al alumnado
Aplicación del DIR/Floortime	Interacción limitada o poco centrada en el vínculo	El docente acompaña, sigue las indicaciones y favorece la interacción y conexión emocional
Adecuación de las actividades	Las actividades no se ajustan completamente a las necesidades del grupo	Las actividades son coherentes, motivadoras y adaptadas al nivel del alumnado
Consecución de objetivos	Los objetivos se alcanzan parcialmente	Se alcanzan los objetivos relacionados con el desarrollo emocional, social y participación

Nota. Elaboración propia

14.8 Recursos elaborados:

ANEXO 1. Sesión 1: *El viaje de Rocky*



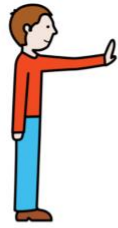
Nota. Elaboración propia realizada con Canva

ANEXO 2. Sesión 1: *El mural de Rocky (enfado)*



Nota. Elaboración propia realizada con Canva

ANEXO 3. Sesión 1: Pictogramas técnicas de relajación enfado



parar



apretar manos



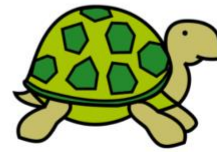
respirar



correcto



abrazo



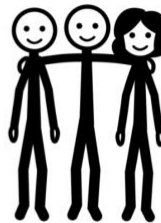
hacerse pequeño

Nota. Elaboración propia realizada con Canva

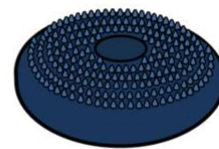
ANEXO 4. Sesión 2: Pictogramas técnicas de relajación tristeza



abrazo



amigos



cojín sensorial



respirar



peluche



lavar la cara

Nota. Elaboración propia realizada con Canva

ANEXO 5. Sesión 2: *Pictogramas técnicas de relajación tristeza que NO funcionan*



aislarse



gritar



tapar la cara



tirar cosas

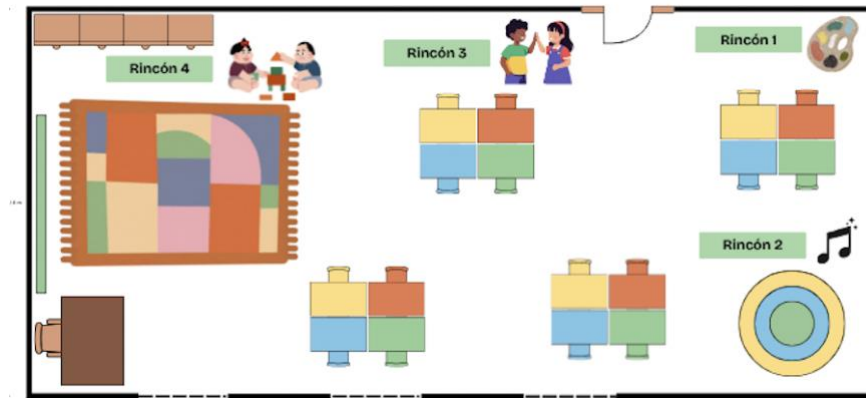
Nota. Elaboración propia realizada con Canva

ANEXO 6. Sesión 2: *El mural de Rocky (tristeza)*



Nota. Elaboración propia realizada con Canva

ANEXO 7. Sesión 3: Organización de los rincones



Nota. Elaboración propia realizada con Canva

ANEXO 8. Sesión 3: El mural de Rocky (alegría)



Nota. Elaboración propia realizada con Canva

14.9 Conclusiones

Esta unidad didáctica ha permitido desarrollar la comprensión y regulación de las emociones básicas a través de las historias de “Rocky” y de las propias experiencias del alumnado, favoreciendo un aprendizaje significativo y cercano a su realidad.