



**Anàlisi del joc com a element per millorar les habilitats  
socials en infants amb TEA.**

**Analysis of the game as an instrument to improve the  
social skills of children with ASD.**

**Alumna: Núria Simón Guillén**

**Tutor: Climent Giné Giné**

TFM ESPECIALITAT D'INTERVENCIÓ PSICOEDUCATIVA

CURS 2015 - 2016



## RESUM

El joc és una eina que possibilita l'aprenentatge dels infants, que implica plaer, espontaneïtat, motivació, comunicació, coneixement de si mateix, dels altres i de l'entorn que els rodeja. Per aquesta raó, vaig creure oportú analitzar el joc com un element de millora de les habilitats socials en infants amb TEA. Aquest treball té com a finalitat poder relacionar les pràctiques professionals externes amb el contingut treballat i après en el transcurs del màster. A continuació es troben els fonaments conceptuals, l'observació a l'escola bressol d'un nen amb TEA per conèixer quin tipus de relació, interacció i comunicació es dona entre l'infant i els seus iguals, amb la seva mestra referent i amb l'alumna de pràctiques. Tot en tres espais de joc diferents: activitat de temps lliure a l'aula, activitat de joc estructurat a l'aula i a l'hora d'esbarjo; així com els resultats dels quals s'extrauran unes conclusions.

*Paraules clau: TEA, habilitats socials, comunicació, interacció, joc.*

## ABSTRACT

The game is a tool that allows the learning of children, involving pleasure, communication, knowledge of themselves, the others and the environment. For this reason I analyze the game as an instrument to improve the social skills of children with Autism Spectrum Disorders (ASD). This work aims to relate the content learning the external internship during and the result of the work up learned in the master. In this document it is explained the study of a child with ASD in the kindergarten and the attempt to know the kind of relationship, interaction and communication between this child and the other children of the place, his teacher and internship student. This experience was developed in three different game areas: free time activities, structured games at the classroom and break time at the playground. Moreover, the conceptual foundations and the results of this study are also defined along with the conclusions.

*Key words: ASD, social skills, communication, interaction, game.*

## ÍNDIX

	<u>Pàgina</u>
1. Introducció i justificació .....	4
2. Contextualització del treball .....	5
2.1 Descripció del centre de pràctiques.....	5
2.2 El meu rol a les pràctiques .....	6
3. Marc teòric .....	7
3.1 Trastorn de l'Espectre Autista .....	7
3.1.1 Evolució històrica del TEA .....	8
3.1.2 Concepte actual del TEA .....	9
3.2 Importància de les habilitats socials: comunicació i interacció. ....	10
3.3 L'educació dels infants amb TEA.....	12
3.4 El joc com a element per promoure les habilitats socials dels infant amb TEA.....	13
3.5 El joc de l'infant amb TEA.....	14
4. Objectius .....	15
5. Marc metodològic .....	15
5.1 Descripció del subjecte .....	16
5.2 Procediment .....	17
5.2.1 Desenvolupament de la pauta d'observació.....	17
5.2.2 Avaluació inicial .....	19
5.2.3 Objectius i descripció de la intervenció .....	20
5.2. 3 Seguiment i avaluació final.....	22
6. Resultats .....	22
6.1 Anàlisi general de les deu sessions .....	23
6.2 Anàlisi per categories .....	24
6.3 Comparació de l'observació inicial-final .....	25
7. Conclusions .....	27
8. Referències bibliogràfiques .....	29
9. Annex .....	31

## 1. Introducció

Fins i tot el professorat amb més experiència en les aules, experimenta sensacions d'impotència en veure com la competència docent que ha anat adquirint amb l'exercici professional i amb la formació continuada, no li aporten la resposta adequada quan es troba davant d'uns alumnes que tenen un comportament diferent i altament imprevisible, que ofereixen unes respostes enigmàtiques i en els quals varien les estratègies convencionals d'establir contacte. Fins i tot, el professorat es troba amb la dificultat de dur a terme una de les funcions que tradicionalment ha assumit com a pròpia: influenciar en els aprenentatges dels seus alumnes i en el seu desenvolupament com a persones. És per això que, des dels centres escolars, es necessita i sol·licita assessorament i orientació que ajudi a comprendre l'alumne que presenta unes característiques tan diferents de la resta d'alumnes, així com disposar d'alguna eina d'intervenció.

També les famílies i, en especial, els pares mostren sentiments de por, confusió, estranyesa o ansietat. Aquests estats poden comportar algun tipus de trastorn en les seves conductes del dia a dia.

És per aquests motius, que cal compartir estratègies i facilitar ajudes i recursos tant als pares com a la comunitat educativa per desenvolupar fortaleses, habilitats i confiança per generar canvis als infants, i més si aquests presenten algun tipus de trastorn.

El plantejament d'aquest treball va sorgir durant les pràctiques del MIPE, en un CDIAP, on vaig participar com a practicant, i que utilitzava el joc com a mètode de treball per realitzar les sessions terapèutiques en el cas concret d'un infant amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). El joc és una eina que possibilita l'aprenentatge dels infants a partir de la seva experiència, que implica plaer, espontaneïtat, motivació comunicació, coneixement de si mateix, dels altres i de l'entorn que els rodeja. Per aquesta raó, vaig creure oportú analitzar el joc com a eina de millora de les habilitats socials en infants amb TEA.

En aquest document es presenta el treball de final del Màster Interuniversitari en Psicologia de l'Educació (MIPE), la finalitat del qual és poder relacionar les pràctiques professionals externes amb el contingut treballat i après en el transcurs del màster, ja que l'especialitat que he cursat durant aquest màster és la d'intervenció psicoeducativa.

Primerament, hi ha una breu contextualització del Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP Rella) on he realitzat les pràctiques externes del MIPE.

A continuació, en el marc teòric, es desenvoluparan desenvolupo els fonaments conceptuals de l'estudi presentat. En primer lloc, faig un repàs del que és el Trastorn de l'Espectre Autista, quina ha estat la seva evolució històrica i quin és el concepte actual. Seguidament, analitzo la importància de les habilitats socials, centrant-me en la importància de la comunicació i la interacció. A continuació, exposo algunes reflexions sobre l'educació dels infants amb TEA. Per finalitzar aquest apartat, explico el joc com a context per promoure les habilitats socials dels nens amb TEA.

Tot seguit, faig una anàlisi a partir d'una observació d'un nen amb TEA, en la seva escola bressol, per conèixer quin tipus de relació, interacció i comunicació es dona entre l'infant i els seus iguals, amb la seva mestra referent i amb l'alumna de pràctiques. Tot això en tres espais de joc diferents: activitat de temps lliure a l'aula, activitat de joc estructurat a l'aula i a l'hora d'esbarjo. Un cop feta l'anàlisi, mostro els resultats obtinguts i realitzo l'avaluació final.

Per acabar, en l'últim apartat del treball, analitzo els resultats i presento les conclusions que se n'extreuen.

## **2. Contextualització del treball**

### **2.1 Descripció del centre de pràctiques**

El Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP) Rella forma part de la xarxa de Serveis Públics d'Atenció Precoç. Es troba situat al districte de Sant Andreu de Barcelona.

S'entén per Atenció Precoç el conjunt d'intervencions adreçades a la població infantil compresa entre el naixement i els sis anys. En aquest centre es duu a terme sensibilització, prevenció, detecció, diagnòstic i abordament terapèutic dels trastorns del desenvolupament de l'infant, en el seu procés de creixement i de les situacions de risc social, psicològic i biològic que puguin alterar aquest procés. Al mateix temps, els professionals del centre ofereixen serveis d'atenció a les famílies. A més, cal tenir en consideració que totes les intervencions que es duen a terme, consideren la globalitat de l'infant en el context de la seva família.

És un servei d'iniciativa privada sense ànim de lucre, gestionat per la institució OSAS (Obra Social d'Ajuda al disminuït psíquic) i té contracte de règim concert per la prestació del Servei d'Atenció Precoç amb l'ICASS, del departament de Treball, Afers Socials i Famílies, de la Generalitat de Catalunya. Actualment està inscrit al Registre d'Entitats Serveis i Establiments Socials de la Generalitat de Catalunya.

El territori d'actuació d'aquest centre inclou tot el districte IX de Barcelona, és a dir, de Sant Andreu, que és format pels barris de la Sagrera, Congrés, Navas, Sant Andreu, Trinitat Vella, Bon Pastor i Baró de Viver. L'horari del centre és de les vuit del matí a les sis de la tarda, de dilluns a dijous; i de vuit a tres del migdia, els divendres. El servei és gratuït per als seus usuaris.

Tal i com s'organitzen tots els CDIAPs, Rella forma part d'un equip interdisciplinari amb professionals experts en el desenvolupament infantil i en els diversos àmbits en què intervenen (infant, família i entorn social). Aquest equip, per cobrir les àrees biopsicosocials de l'infant, el formen especialistes en fisioteràpia, logopèdia, neuropediatria, pedagogia, psicologia, psicomotricitat, psiquiatria infantil i treball social.

El funcionament general del centre, segueix el mateix procediment que la resta de CDIAPs. En primer lloc, s'avalua la situació de l'infant, la seva família i el seu entorn (procés diagnòstic). Seguidament es dona atenció terapèutica al nen de forma individualitzada o en grup, i s'orienta i es dona suport a les escoles bressol i d'educació infantil. L'atenció a les famílies es duu a terme tant en la mateixa sessió terapèutica amb el nen, com en entrevistes periòdiques o en grups de pares. També es realitza un seguiment periòdic de l'evolució del nen. El CDIAP Rella desenvolupa programes de prevenció i detecció en els àmbits de l'educació i de la salut i també tasques de formació.

## 2.2 El meu rol a les pràctiques

Les tasques que he dut a terme al llarg del període de pràctiques del MIPE han estat, per una banda, l'observació de les sessions terapèutiques que realitza una psicòloga del CDIAP Rella a un nen de dos anys i mig d'edat, que per l'edat primerenca té el diagnòstic de Trastorn multisistèmic del desenvolupament patró C, segons la classificació de la *Organización diagnóstica para la Atención Temprana* (ODAT) de la *Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana – GAT* (2004), compatible amb el Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) segons el DSM-V (APA, 2013) i, per l'altra, l'acompanyament. I, també, donar suport a aquest nen quan és a la seva classe de P2, a l'escola bressol on va.

Dins de les tasques dutes a terme al CDIAP, bàsicament el meu rol ha estat d'observadora de les sessions terapèutiques de la psicòloga amb el nen, i en les quals també participa la seva mare. Aquestes sessions es duen a terme a partir del joc i els interessos del nen. El centre ofereix un espai de joc entre pares i infant per afavorir la interacció i l'atenció conjunta i, per tant, millorar la qualitat de la interacció social i la comunicació. A més, d'acompanyar els pares

i compartir amb ells la consciència del trastorn, se'ls ajuda a entendre les seves necessitats i s'adeqüen les pautes d'actuació.

Cada sessió, es realitza a la sala de psicomotricitat del mateix CDIAP, una vegada per setmana, amb una durada de 45 minuts. Aquesta estona es divideix en dues parts: a la primera, que és més activa, es treballa a partir de tècniques de joc i de psicomotricitat; i a la segona, més reposada, en la qual adults i infants estan asseguts al voltant d'una tauleta i comparteixen diferents materials, també utilitzant el joc. Totes les activitats són adaptades a la motivació del nen i als seus interessos. Les sessions es basen en la relació amb la família a partir de la realitat que hi ha, i s'intenta adaptar i donar als pares una interpretació del que el nen fa. A més, el que es pretén és que l'infant atribueixi sentit a les seves sensacions per facilitar, posteriorment, el reconeixement de les seves emocions.

El funcionament d'aquest CDIAP té una concepció del desenvolupament holística i contextual, on es pretén recolzar, capacitar i habilitar les famílies a partir d'un model de col·laboració en la relació professional-família, amb la finalitat d'identificar conjuntament les necessitats de la família i tractar de trobar entre tots la forma més adequada de donar resposta, a aquestes necessitats (Vilaseca, 2006). Per això, cal respectar el tarannà de cada família i considerar les fortaleses, les seves experteses i l'ecologia del desenvolupament com a elements decisius en la intervenció.

Després d'acompanyar i donar suport a aquest infant durant tot aquest curs escolar i veure els canvis i evolucions que s'han anat donant, gràcies al treball a partir del joc, vaig creure interessant analitzar la meua intervenció en un infant amb TEA per millorar la seva comunicació i relació entre iguals i també amb adults. Aquest va ser el punt d'origen de la meua anàlisi, no només per poder aprofundir la meua actuació en les pràctiques sinó per poder afrontar la meua futura pràctica professional.

### **3. Marc teòric**

#### **3.1 Trastorn de l'Espectre Autista**

Primerament, sembla oportú fer una breu explicació del què s'entén actualment per Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) per tal de conèixer el seu origen i, de forma general, el recorregut d'aquest trastorn i les diferents interpretacions fins al moment present. Ens ajudarà a entendre els canvis que s'han produït en la manera de tractar l'autisme.



### 3.1.1 Evolució històrica del TEA

Etimològicament la paraula *autisme* té el seu origen en la paraula grega “*autós*” que significa “un mateix”. Aquest concepte va ser utilitzat per primera vegada l’any 1913 pel psiquiatre Eugene Bleuler, per referir-se a un trastorn bàsic de l’esquizofrènia i caracteritzat per les dificultats dels adults d’establir relacions amb altres persones i el món extern i tancar-se en si mateixos (Cuxart, 2000).

El 1943, el psiquiatre Leo Kanner, a partir de l’observació sistemàtica d’onze nens, va establir la primera descripció del trastorn en infants que ell mateix va designar amb el nom d’autisme infantil. Els trets que Kanner va considerar fonamentals van ser: 1) una profunda falta de contacte afectiu amb les persones; 2) un desig obsessiu d’invariabilitat; 3) una certa fascinació per objectes susceptibles a ser manipulats; 4) mutisme o llenguatge sense caràcter comunicatiu i, finalment, 5) un potencial cognitiu manifestat en habilitats especials. Al mateix temps que Kanner, un altre investigador anomenat Asperger, va descriure un trastorn semblant amb dues diferències principals amb les especificades per l’altre autor: la presència de llenguatge, encara que fos alterat, i dificultats motrius (Morral, Sánchez, Mestres, Farrés i González, 2012).

A partir d’aquests treballs van esdevenir nombroses publicacions sobre l’autisme, que van donar lloc a noves interpretacions, definicions i descripcions. Les principals es van recollir en l’anomenat *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorder* (DSM I i II), publicat per l’*American Psychiatric Association* (APA, 1952, 1968). El DSM és una classificació de trastorns mentals que serveix de referència a nombrosos professionals de la salut per a l’establiment d’un diagnòstic. A més, aquest manual s'utilitza per a la recerca i per establir estadístiques de salut pública. El DSM és un dels dos manuals més utilitzats al món per a la classificació dels trastorns mentals. El segon és l’*International Classification of Diseases* (CIE) de l’Organització Mundial de la Salut (OMS). En la versió del CIE 9 (OMS, 1977), es va introduir el terme psicosi en la infància per unir els casos de TEA més greus. En edicions posteriors, DSM III i IV (APA; 1980, 1994) i CIE 10 (OMS, 1992), l’autisme va passar a situar-se dins de la categoria de Trastorns Generalitzats del Desenvolupament (TGD). Al mateix temps, Wing i Gould (1979, citat a Rivièrre, 2001) van observar que persones amb dèficits a les tres àrees característiques de l’autisme, anomenada la tríada autista, presentaven graus molt diferents d’afectació, proposant el terme de Trastorn de l’Espectre Autista (TEA).



Rivière (2001) en el seu estudi recull diferents etapes del TEA. La primera etapa (1943-1963) considerava l'autisme com un trastorn emocional produït per un inadequat vincle o cura afectiva. En la segona (1963-1983), es va començar a tenir en compte els indicis de causes neurobiològiques i es van formular models explicatius cognitius. Finalment, en la tercera que coincideix amb l'enfocament actual, s'analitza des d'una perspectiva evolutiva. En aquesta etapa es considera que el TEA comporta una sèrie de símptomes molt heterogenis que determinen el nivell d'afectació de la persona que presenta aquest trastorn i que poden situar-se dins d'un mateix continu o espectre. Segons Wing (1995 citat a Rivière, 2001), aquest trastorn pot afectar sis dimensions, cadascuna d'elles amb diferents nivells de gravetat: 1) trastorns qualitius de la relació social, 2) trastorns de les funcions comunicatives, 3) trastorns del llenguatge, 4) trastorns i limitacions de la imaginació, 5) trastorns de la flexibilitat mental, i 6) trastorns del sentit de l'activitat.

### 3.1.2 Concepte actual del TEA

Pel que fa el concepte actual del TEA, m'he basat amb la definició del DSM-V, la cinquena edició d'aquest manual (APA, 2013). Tal com indica, es considera el TEA des de la primera infància, es poden manifestar, per una banda, dèficits persistents en la comunicació i en la interacció social en múltiples contextos i, per altra banda, patrons de comportament o interessos restringits i repetitius (APA, 2013). Els canvis incorporats en la darrera edició del DSM han eliminat criteris diagnòstics utilitzats des de fa dècades per al diagnòstic de l'autisme i dels trastorns associats. Cadascuna d'aquestes actualitzacions ha estat objecte de controvèrsia i els últims canvis introduïts en la cinquena edició de maig de 2013 no són una excepció.

El TEA posseeix dos dominis simptomàtics que es presenten des d'un període precoç del desenvolupament de l'infant, i que, tots dos, suposen deficiències importants des del punt de vista clínic tant per al funcionament de la vida diària, com per a una necessitat de suport a diferents nivells (APA, 2013):

- Grup A: Caracteritzat per alteracions socials combinades amb alteracions en la comunicació, presentant simultàniament dèficits en tres àrees: en la reciprocitat emocional i social; en les comunicació no verbal que s'usa en la interacció social; en el desenvolupament, creació, establiment de relacions adequades al seu moment vital així com entendre-les.
- Grup B: Caracteritzat per comportaments, interessos o activitats repetitives i restringides, presenta simultàniament almenys dues de les següents conductes, ja sigui

actualment o en el passat: moviments motors, ús d'objectes o vocalització de manera repetitiva o estereotipada; exagerada resistència al canvi o adherència a rutines, conductes ritualitzades verbals o no; centres d'interès altament restringits i/o inusuals amb elevada intensitat i focalitzats; i reacció o interès inusual a estímuls sensorials de l'entorn o hipersensibilitat sensorial.

Aquest canvi en la concepció del TEA emfatitza l'especificitat individual de cada persona amb TEA i té en compte la famosa tríada per al diagnòstic i comprensió del TEA, és a dir, dèficits en la comunicació, en la interacció i interessos restringits i repetitius. Segons aquesta nova visió, l'autisme ja no es considera una categoria diagnòstica estàtica i reafirma la possibilitat d'evolució i desenvolupament dins d'aquest ampli continu, dins dels marges del TEA i, fins i tot, fora d'ells (Morral, Sánchez, Mestres, Farrés i González, 2012).

Tenint en compte que aquest trastorn ve determinat genèticament i es diagnostica a través de l'observació de la conducta, fonamentalment el seu tractament serà educatiu, per la finalitat de desenvolupar les funcions alterades i disminuir els comportaments que dificulten la capacitat adaptativa i la interacció social. Amb la implicació compromesa dels diferents entorns de l'infant; és a dir, el familiar, l' escolar i el terapèutic, es poden aconseguir canvis que contribueixin a la normalització de determinats aspectes de la conducta adaptativa i de la convivència, per tal de millorar la convivència amb l'entorn i, al mateix temps, de l'aprenentatge que han de fer les persones de l'entorn per conviure amb una persona amb autisme (Sánchez-Cano, 2007).

### **3.2 Importància de les habilitats socials: comunicació i interacció.**

Les habilitats socials dels infants i la importància que tenen són un dels temes centrals en la concepció de l'autisme. Aquest tipus d'habilitats tenen una estreta relació amb el desenvolupament cognitiu i els aprenentatges que es realitzen a l'escola. A més, són un requisit necessari per a una bona socialització de tots els infants. Els educadors, pares i professors, solen preocupar-se amb l'aparició de conductes problemàtiques en la relació social, per la qual cosa és necessària una actitud que afavoreixi l'aparició de comportaments positius. És per a això que tant pares com professors han de treballar en equip i mantenir-se vigilants (Guralnick, Neville, Connor, i Hammond, 2003, citat a Guralnick, 2006).

El comportament interpersonal d'un nen juga un paper vital en l'adquisició de reforçaments socials, culturals i econòmics (Howell, Hauser-Cram i Warfield, 2001; Taylor, Asher, i Williams, 1987; Williams i Asher, 1992, citat a Guralnick, 2006). Els nens que no mostren comportaments socials adequats solen experimentar aïllament social, rebuig i, en conjunt,

menys felicitat. Per tant, la competència social té una importància crítica tant en el funcionament present com en el desenvolupament futur del nen. Les habilitats socials no només són importants pel que fa a les relacions amb els companys, professors i pares sinó que també permeten que el nen assimili els papers i normes socials (Guralnick, 2006).

Així, doncs, Vygotsky assenyalava que les persones aprenen a partir de la interacció amb els altres, en un determinat context i utilitzant eines psicològiques com podria ser el llenguatge, com a mecanismes de mediació social per desenvolupar el pensament i dirigir el propi aprenentatge. Seguint amb la idea d'aquest autor, en els processos d'aprenentatge és important tenir en compte el mecanisme de suport a l'atribució de sentit a l'aprenentatge, que atén els processos de caràcter motivacional, afectiu i relacional entre alumnes. D'aquesta manera, s'interpreta que la interactivitat entre els infants no només potencia els aspectes cognitius, sinó que permet l'adquisició i/o desenvolupament de capacitats de diferents tipus (Colomina i Onrubia, 2001).

El desenvolupament de la persona és de naturalesa social i cultural (Bruner,1977; Rogoff, 1998; Bronfenbrenner, 1987; Tomasello, 1999 citat a Dunst, Bruder, Trivette i Hamby, 2006). Les interaccions conjuntes i les activitats que realitzen els nens en el seu dia a dia juntament amb els seus pares, poden donar-los experiències i oportunitats per generar i optimitzar processos de desenvolupament i aprenentatge en aquests contextos (Dunst, Bruder, Trivette i Hamby, 2006).

Seguint amb la idea de Bronfenbrenner (1987, citat a Vila, 2008), cal que s'estableixin acords i una continuïtat, entre els principals contextos de desenvolupament en la infància de les persones; és a dir, la família i l'escola entesos com a microsistemes. És important que entre els mediadors culturals, com són els pares i els mestres, d'ambdós microsistemes, hi hagi relacions fluïdes i que es produeixin intercanvis de qualitat per tal d'amplificar les potencialitats d'aquests microsistemes com a contextos de desenvolupament de l'infant (Vila, 2008).

La família realitza la funció bàsica i indispensable per al desenvolupament i creixement del nen i es converteix en el seu primer agent educatiu i socialitzador (Giné, 2015). Un altre autor, Huguet (1996) definia la família com un sistema més o menys organitzat que protegeix el nen, l'alimenta i li dóna el suport psicològic i afectiu que necessita per desenvolupar-se. Seguint amb aquesta idea, la perspectiva evolutiva-educativa, segons Palacios i Rodrigo (1998), considera la família el principal context de desenvolupament i aprenentatge del nen. En aquest

estudi, es ressalten les percepcions i cognicions dels pares respecte al desenvolupament i aprenentatge dels seus fills que influeixen en les seves interpretacions, les seves expectatives i la planificació de les seves activitats; l'estil de les relacions interpersonals en la família, caracteritzades pel clima emocional i afectiu i es basen en la implicació i el compromís de tots els membres; i el tipus d'entorn educatiu familiar a nivell macro i micro. Aquests tres factors impacten en el funcionament familiar i, concretament, en l'optimització del procés de desenvolupament i educació dels seus fills a partir de les rutines i activitats quotidianes.

### **3.3 L'educació dels infants amb TEA.**

Els pares són els principals responsables de l'educació del seu fill. En els casos on es manifesta un trastorn en els fills, cal que es tinguin present les diferents possibilitats que tenen per cobrir les seves necessitats; i, per tant, la institució educativa ha de tenir en compte les prioritats d'aquestes famílies. Els serveis i suports que es donen tenen la finalitat d'enfortir el funcionament familiar. A aquest efecte, les estratègies d'intervenció han de ser escollides acuradament i de forma individual perquè coincideixin amb les prioritats dels pares (McWilliam, 2001; Woods et al., 2004, citat a Moore et al., 2012). De fet, la recerca actual mostra que els pares poden ser intervencionistes eficaços amb el suport dels professionals (Symon, 2005; Woods, et al, 2004; Woods i Kashinath, 2007, citat a Moore et al., 2012). És per això que cal focalitzar la tasca en les fortaleces de l'infant i la seva habilitat per participar en les activitats familiars.

La relació entre els professionals i els pares és de gran importància en tot moment. Cal promoure la confiança en cada sessió i tenir en compte les preocupacions que mostren en tot moment. A més, és important mantenir una relació càlida, responsable i d'ajuda, amb una bona comunicació i, també, respectar el treball conjunt per aconseguir un mateix objectiu. A més, també ha de ser bidireccional, la qual cosa significa que les famílies aprenguin a confiar dels professionals, per tenir una opinió imparcial, i que els professionals aprenguin a respectar els desitjos del pares, encara que aquests difereixen dels propis.

No podem descuidar la importància de l'educació inclusiva. El concepte d'educació inclusiva se centra en les condicions i característiques que han de reunir les escoles i les aules com a contextos de desenvolupament i aprenentatge per facilitar les ajudes i els suports necessaris per al progrés educatiu de tots els alumnes, allunyant-nos de la idea de centrar-nos en les condicions personals dels alumnes. A més, cal destacar que les aules inclusives i adaptatives es plantegen i es conceben com espais de realització i resolució de problemes i activitats

autèntiques i rellevants de diferent tipus mitjançant la participació conjunta de professors i alumnes (Onrubia, 2007). La capacitat de respondre de manera no excloent, no segregadora a la diversitat d'alumnes, i de promoure l'èxit escolar i la inclusió social de tots els alumnes, com a eix de la qualitat de l'ensenyament, es fa present en una educació inclusiva que aposti per la reforma i transformació global de l'escola i dels sistemes educatius (Onrubia, 2009).

### **3.4 El joc com a element per promoure les habilitats socials dels infants amb TEA.**

Els infants aprenen, es coneixen a si mateixos i també allò que els envolta, gràcies, entre altres coses, al joc i a les activitats lúdiques. Aquestes activitats són, per tant, molt necessàries per al seu desenvolupament. És molt important, doncs, que les criatures participin en múltiples situacions de joc i experimentin. En aquestes edats apareixen múltiples situacions específiques d'interacció de les persones adultes amb les criatures, relacionades amb el joc com: mirar contes, donar i prendre un objecte, ficar-lo i treure'l, fer-se pessigolles, etc. Però, també, n'hi ha altres en què la criatura es diverteix tota sola explorant i manipulant objectes o representant diferents situacions socials.

Cal tenir en compte que una gran part del temps en què les criatures estan despertes se'l passen jugant. Les persones mantenim aquesta necessitat de participar en situacions lúdiques i amb regles al llarg de tota la vida. En el cas de les criatures, a més a més, aquesta necessitat es converteix en una de les fonts més importants per al seu desenvolupament.

Per una banda, segons Piaget (2000), l'infant juga per interaccionar amb la seva realitat. L'autor considera que el joc suposa l'assimilació d'allò real, és a dir, l'infant s'adapta al món físic i social. Però, com que el fet d'adaptar-se li resulta difícil, busca la manera d'assimilar aquest món dins de les seves possibilitats. Per això ho fa a través del joc.

D'altra banda, Vygotsky (1982) presenta una perspectiva orientada a demostrar el paper del joc com a potenciador i com a facilitador de l'adquisició de certes habilitats per a la vida en societat. L'autor presenta una teoria sociocultural de la formació de les capacitats psicològiques superiors, en què la interacció social juga un paper fonamental en el desenvolupament cognitiu del nen, i el joc es constitueix en el vehicle per excel·lència a través del com el nen percep relacions i pot reconèixer les dinàmiques dels grups socials als quals pertany.

És per tot això, que no hi ha dubte que el joc és una part integral del desenvolupament infantil. Mitjançant el joc, els nens aprenen habilitats socials com ara l'intercanvi, la cooperació i la presa de torns. Si el llenguatge social s'aprèn, l'autoestima es construeix, i les amistats es formen durant les activitats recreatives amb els seus companys. El joc encoratja l'enriquiment cognitiu, el creixement emocional, i influeix en el desenvolupament de la personalitat. Ofereix un mitjà per explorar diferents rols i regles socials, i proporciona temps per practicar la recerca de solucions als problemes. En general, cal participar en activitats plaents, imaginatives i socialment interactives per al desenvolupament dels infants. Per contra, molts nens amb trastorns de l'espectre autista no participen del joc d'una manera que sigui beneficiosa per a aquest desenvolupament. Els dèficits d'habilitats i els freqüents problemes de comportament sovint impedeixen el joc en nens amb trastorns de l'espectre autista; en conseqüència, aquest aspecte crític del desenvolupament ha de ser un objectiu per a la intervenció primerenca (Lantz, 2001).

Centrant l'atenció als infants amb TEA, s'ha de dir que l'alumnat amb aquest tipus de trastorn té dificultats per aprendre a jugar, però amb una sèrie de pautes i un treball sistemàtic es pot aconseguir que desenvolupin algunes habilitats i capacitats, que l'ajudi a interactuar amb el seu entorn. Mitjançant el joc, els nens aprenen una varietat d'habilitats que són fonamentals per al desenvolupament. Molts nens amb trastorns de l'espectre autista tenen dèficits d'habilitats i conductes que interfereixen que dificulten el desenvolupament beneficiós del joc (Lantz, 2001).

### 3.5 El joc de l'infant amb TEA

Wolfberg (1995) defineix el joc com una activitat que és plaent, intrínsecament motivada, flexible, no literal, voluntària, i implica un compromís actiu. En contrast, els nens amb trastorns de l'espectre autista sovint s'involucren en els patrons de joc inflexibles i repetitius i no poden exhibir un de tipus simbòlic o simular el comportament. Els individus amb aquest trastorn tendeixen a veure el món com a concret i literal. En conseqüència, poden tenir dificultat amb els conceptes abstractes i el comportament imaginatiu. Aquests infants poden mostrar, també, els dèficits en la planificació motora i seqüenciació. Com a resultat d'aquests dèficits, manifesten dificultats per desenvolupar *scripts* de joc o entendre els guions d'altres nens. El joc en els nens amb trastorns de l'espectre de l'autisme és sovint solitari. Diversos factors contribueixen a la manca de joc social: dèficit de comunicació; dificultat per entendre els sentiments dels altres; interessos inusuals i restringits; i exclusió dels companys. En primer lloc, els individus amb TEA tenen una alteració en la comunicació i, per tant, poden no

entendre els senyals socials dels companys, així com, tenir dificultat en la capacitat d'expressar els seus sentiments de manera afectiva amb els altres. Àdhuc, poden no percebre que els altres tenen els seus propis pensaments i sentiments únics. Aquesta manca d'entesa limita la reciprocitat en les relacions. També, és comú que les persones amb aquesta discapacitat mostrin interessos restringits i inusuals, pel que poden ser resistents a explorar nous temes quan intenten jugar o juguen amb els altres. Finalment, els companys poden excloure els nens amb trastorns de l'espectre autista per no poder entendre com participar de manera eficaç en el joc.

Sabent que aquests nens tenen dèficits d'habilitats i conductes que interfereixen i que dificulten el desenvolupament del joc, caldrà centrar els esforços d'una atenció precoç en el desenvolupament d'habilitats de comunicació, en l'entrenament en habilitats socials i en la reducció de problemes de conducta a través de la instrucció directa. Per altra part, sovint, un nen amb un trastorn de l'espectre autista té, al llarg del dia, múltiples demandes de les que, en comparació amb les expectatives posades en nens de desenvolupament típic, semblarien inapropiades per al seu desenvolupament. És del tot raonable que promoure les habilitats socials a través del joc, amb els suports adients, es converteixi en un component estàndard de la pràctica de l'atenció precoç (Lantz, 2001).

#### **4. Objectius**

A partir de realitzar unes activitats amb l'infant amb TEA a la seva escola bressol, l'objectiu últim de l'estudi seria promoure les habilitats socials dels infants amb TEA a través del joc. Quant als objectius específics, en primer lloc, es pretén conèixer si el joc es revela com un context adequat per desenvolupar les habilitats d'interacció entre iguals i amb adults i, en segon, si promou també les habilitats comunicatives amb els seus companys.

#### **5. Marc metodològic**

El marc metodològic per a la realització del treball és l'estudi de cas, basat en l'observació i recollida d'unes dades que estableixen els objectius que prèviament he plantejat. A més, genera un registre del que va succeint al llarg de l'estudi i permet descriure situacions o fets concrets. L'estudi de cas, s'inscriu dins la metodologia qualitativa que permet interpretar uns fenòmens socials i educatius concrets. Aquesta metodologia obre la porta, per una banda, a recopilar i a analitzar la informació de totes les formes possibles, principalment no numèriques i, per l'altra, a centrar-se en l'explicació tan detallada com sigui possible, amb



l'objectiu d'aconseguir aprofundir en un tema i no solament a tenir una multitud de dades. A més, permet analitzar els subjectes als seus hàbitats quotidians (Riba, 2007).

Un aspecte a tenir present és la generalització dels resultats, entesa com la possibilitat de deduir lleis generals o universals respecte a una certa població de fenòmens o entitats, Aquesta possibilitat depèn en gran mesura del nivell de variabilitat exhibit per les entitats que pertanyen en la població, que en el cas de la psicologia, seran animals o éssers humans (Riba, 2007). El valor d'aquest estudi rau més a construir coneixement entorn del joc en els infants amb TEA i del qual, eventualment, es puguin derivar orientacions educatives a l'escola per a determinats infants, que no pas a pretendre establir criteris universals d'actuació que, d'altra banda, no podrien ser afirmats a partir d'un estudi de cas, atesa la gran variabilitat de trets que mostren els infants amb TEA.

L'observació que s'ha dut a terme, quan la interacció esdevé entre l'infant i els seus iguals o l'alumna de pràctiques, és de tipus participant no limitada. D'aquesta forma l'observadora, totalment activa, estableix una relació d'intensitat variable amb el subjecte, més informal i profunda, interactua amb ell de manera freqüent en un determinat context. És una observació plenament participant i la interacció permet l'intercanvi comunicatiu sense traves. En canvi, l'observació és no participant quan s'observa la interacció amb la seva mestra, ja que l'observadora recull la informació significativa del subjecte observat sense establir interacció amb l'infant i, per tant, sense que ell se'n adoni (Riba, 2007).

L'estudi assumeix com a propis els principis ètics que regeixen la recerca aplicada en l'àmbit de les ciències socials com ara, la privacitat, l'anonimat, la voluntarietat i la confiança de les dades que es recullen al llarg de tota l'anàlisi. És per això que durant tota l'avaluació, els participants van ser informats sobre els fonaments i els objectius de la investigació, sobre el tracte confidencial que s'atorgava a les dades obtingudes i se'ls va demanar el seu consentiment.

### 5.1 Descripció del subjecte

L'estudi s'ha dut a terme amb un nen de dos anys i mig d'edat amb un diagnòstic de Trastorn multisistèmic del desenvolupament patró C, segons la classificació de la ODAT (GAT 2004), compatible amb el TEA segons el DSM-V (APA, 2013).

Durant les primeres setmanes de la meua estada a la seva escola bressol, vaig poder observar les següents característiques:

CARACTERÍSTIQUES DE L'INFANT	
Fortaleses	Dificultats

<b>Interacció social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostra afecte amb els adults de més confiança.</li> <li>- Es mostra pacient davant dels companys de classe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relacions tant amb els seu iguals com amb els adults.</li> <li>- Compartir el joc.</li> <li>- Acceptar la interacció amb la resta de companys durant el joc.</li> <li>- Respectar normes de joc o de les rutines.</li> <li>- Expressió d'emocions davant altres persones.</li> </ul>
<b>Comunicació</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es comunica per mitjà d'alguns signes amb els adults de més confiança.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicació verbal (no presenta llenguatge verbal).</li> <li>- Comunicació no verbal.</li> <li>- Mantenir el contacte ocular.</li> <li>- Realitzar demandes d'ajuda.</li> </ul>
<b>Conductes a l'escola bressol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Té en compte a la mestra de referència.</li> <li>- Gaudeix del joc sensoriomotor realitzat a l'aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tenir iniciativa durant el joc</li> <li>- Entendre i utilitzar el joc cooperatiu amb els companys de classe.</li> <li>- Utilitzar la força física per defensar-se o imposar el seu criteri.</li> <li>- Es mostra inflexible davant un imprevist o canvi dins el joc.</li> </ul>
<b>Comportaments repetitius i estereotipats</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repeteix sons sense significat.</li> <li>- Fa moviments en el joc molt repetitius (obrir i tancar, posar i treure).</li> </ul>

## 5.2 Procediment

### 5.2.1 Desenvolupament de la pauta d'observació

Un dels requisits primordials d'entendre l'atenció a l'infant és treballar mitjançant els entorns naturals, és a dir, reconèixer la importància de la naturalesa interactiva i social que l'envolta (Giné, 2015). Aquesta visió suposa: traslladar l'enfocament de l'individu cap al context; entendre que les oportunitats reals per promoure el desenvolupament es donen en les rutines diàries de la família i de l'escola; assumir que la família, en sentit ampli, i l'escola són els contextos privilegiats per al desenvolupament dels infants. És per tot això que, per tal de recollir la informació dels aspectes més rellevants que requereix l'estudi d'aquest treball, s'ha creat com a instrument d'anàlisi, una graella d'observació i una intervenció, a partir d'unes activitats de joc, que s'adeqüin a l'infant, als seus interessos i al seu entorn.

La pauta d'observació creada, que es pot consultar a l'apartat Annex, compta amb un total de 57 ítems, i serveix per conèixer quin tipus de relació, interacció i comunicació es dona entre l'infant amb TEA i els seus iguals, la seva mestra referent i l'alumna de pràctiques. L'anàlisi es duu a terme en tres espais de joc diferent: activitat de temps lliure a l'aula, activitat de joc

estructurat a l'aula i a l'hora d'esbarjo. També consta d'un últim apartat d'observacions per poder anotar aquelles conductes o si hi ha hagut algun fet destacat en el moment que s'ha realitzat l'observació.

Els 57 ítems que formen tota la pauta d'observació, estan dividits en 19 ítems iguals per a cadascun dels tres espais de joc, amb la intenció que sigui el més naturalista possible. El tipus de resposta és marcar si es realitza o no cada ítem. D'acord amb la revisió d'altres pautes d'observació, com per exemple, el *Teaching Pyramid Observation Tool for preschool classrooms* (Fox, Hemmeter i Snyder, 2014) o de la literatura revisada (Martos, et al., 2008), la temàtica dels 19 ítems està dividida en quatre blocs: interacció social, comunicació, expressió d'emocions i conductes que realitza l'infant. A continuació, en la següent taula, dividits en els quatre blocs apareixen els ítems de la pauta d'observació. Cada color representa un bloc i serveix per diferenciar els ítems.

INTERACCIÓ SOCIAL	EXPRESSIÓ D'EMOCIONS
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Té en compte a l'altre participant durant el joc.</li> <li>- Comparteix a gust el joc amb l'altre.</li> <li>- Accepta l'ajuda de l'altre.</li> <li>- Comparteix les joguines.</li> <li>- Respecta els torns de joc.</li> <li>- Té conductes d'imitació.</li> <li>- Li agrada jugar amb companyia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt.</li> <li>- S'enfada amb qui està jugant.</li> <li>- Fa rialles durant el joc.</li> <li>- Plora durant el joc.</li> <li>- Té reaccions de ràbia quan li porten la contrària.</li> </ul>
COMUNICACIÓ	ALTRES CONDUCTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hi ha contacte ocular.</li> <li>- Fa demandes d'ajuda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es nega a realitzar activitats que no sap fer.</li> <li>- Respecta les normes del joc.</li> <li>- Tendeix a dominar el joc.</li> <li>- Es distreu fàcilment. Accepta el canvi d'activitat.</li> </ul>

Fer aquesta observació no només m'ha servit per veure l'evolució de l'infant durant un mes, sinó la que s'ha donat durant tot el curs, ja que he tingut l'oportunitat de tenir tot aquest temps per poder treballar amb l'infant i l'escola bressol i, així, poder adaptar una actuació adequada a les seves característiques, tenint en compte les seves fortaleses i les seves necessitats.

### 5.2.2 Avaluació inicial

Per dur a terme l'avaluació inicial del cas de l'estudi es realitza una observació, per primer cop, a partir de la pauta creada. Aquesta avaluació ha tingut una durada de 15 minuts aproximadament en cadascun dels apartats, i sempre tenint en compte l'horari establert a

l'escola bressol de les activitats de joc estructurat a l'aula, activitat de temps lliure a l'aula i l'hora d'esbarjo.

- **Activitat de temps lliure a l'aula.** Les petites estones que els alumnes tenen lliures entre les activitats més pautades per la mestra les destinen a jugar. Es realitza l'observació de l'infant durant un joc de manipulació de peces d'encaix, una de les preferències del nen.

En primer lloc, l'alumna de pràctiques interacciona amb l'infant per iniciar la primera activitat observada de joc, mostrant-li les peces d'encaix, explicant-li què ha de fer i així, el nen coneix el tipus de joc que compartiran. El que es pretén és que vagin encaixant les peces de joc per torns.

Després, un cop completada l'observació per part de l'alumna de pràctiques, se li demana a un company o companya de classe si vol compartir una estona de joc amb el nen. L'observadora, va donant, per torns, les peces d'encaix a ambdós participants. En tot moment es dona reforç positiu.

Finalment, la mestra comparteix el joc amb l'infant sense que l'observadora participi de la interacció. La mestra és l'encarregada de guiar la situació i d'anar repartint les fitxes per realitzar els encaixos per torns.

- **Activitat de joc estructurat a l'aula.** L'observació es duu a terme en les activitats de joc sensoriomotor, és a dir, jocs en els quals el nen realitza exercicis de coordinació sensorial i motriu. Aquest tipus de joc agrada molt a l'infant i li desperta interès. A partir de jocs de moviment, l'infant entra en contacte amb el propi cos, amb objectes de diferents textures, colors i formes, amb l'entorn, amb la mestra, amb l'alumna de pràctiques i amb els companys. L'infant ha d'anar completant un recorregut per tota la classe, de puntetes sobre uns cercles sense xafar-los, passar per un tub, saltar uns petits obstacles, caminar per damunt d'uns matalassos i coixins i passar-se unes pilotes de diferents textures, colors i sons. Aquesta activitat la realitza acompanyat de l'alumna de pràctiques o la mestra. Quan interacciona amb un company, les diferents proves les van fent simultàniament i també per torns.

- **Hora d'esbarjo.** L'observació es realitza a l'hora d'esbarjo mentre l'infant juga a baixar pel tobogan o fer caure diferents objectes: una pilota, un camió o un cotxe. Primer, l'alumna de pràctiques es posa sota del tobogan i crida l'infant perquè baixi. Un cop a baix se l'aplaudeix i rep un reforç positiu. Després, tot jugant, el nen, situat a dalt del

tobogan, tira a l'observadora un pilota i es crea un joc per tornos de passar-se una pilota, un camió o un cotxe. La situació es repeteix compartint aquest joc amb un igual i després amb la mestra que pren protagonisme en el joc.

### 5.2.3 Objectius i descripció de la intervenció.

Encara que hi hagi infants amb certes necessitats per aprendre a jugar o a compartir un joc amb altres persones, si es creen unes pautes d'intervenció i un treball sistemàtic, es pot facilitar que desenvolupin habilitats i capacitats que els ajudin a interactuar amb els seus iguals, amb els adults i amb el seu entorn. És per això que, partint de les fortaleses que caracteritzen l'infant i tenint en compte les seves necessitats, he elaborat un pla d'intervenció centrat en els jocs en els quals mostra més preferències. El període d'aquesta intervenció, ha estat durant un mes i mig i, concretament s'ha realitzat a l'escola bressol, dos matins a la setmana, i respectant el seu horari. En els primers mesos de pràctiques vaig crear un ambient el màxim estructurat possible, i vaig establir un horari i unes rutines per poder començar i seguir correctament amb la intervenció.

Tenint en compte les característiques de l'infant i els diferents espais de què es disposa a l'escola bressol, he escollit unes activitats d'interès del nen per assegurar l'atenció mentre juga. A més, amb el tipus de joc escollit, es pretén que es faciliti la interacció amb l'altra persona i que es pugui compartir el joc, cooperar, crear tornos i espera entre ambdós participants. També cal respectar el ritme de l'infant i no ser intrusiu en el seu joc.

A continuació dono una relació dels jocs que s'han realitzat durant la intervenció. Són els mateixos que en l'apartat d'observació:

1. **Activitat de temps lliure a l'aula:** joc de manipulació de peces d'encaix.
2. **Activitat de joc estructurat a l'aula:** joc de recorregut sensoriomotor.
3. **Hora d'esbarjo:** joc de fer baixar pel tobogan diferents objectes: una pilota, un camió, un cotxe...

Duent a terme els jocs dins de cada situació, la meua principal funció ha estat afavorir, guiar i donar suport en les diferents activitats de joc, amb la finalitat que el nen conegui i entengui les normes del joc. Per aconseguir-ho plenament, és important que l'infant no comenci un joc sense rebre una explicació prèvia, que, al mateix temps, es comprovi que hagi entès el funcionament i/o intentar, també, evitar que el nen es tanqui amb un joc individual (Bañeres,

et al., 2008). No s'ha d'oblidar que els infants amb TEA mostren nivells més baixos d'interacció social durant el joc, i, com a conseqüència, es donen rangs més alts de joc individual. De fet, és menys probable obtenir respostes positives davant de demandes socials d'altres persones, ja que inicien menys interaccions directives i, per tant, és menys exitós compartir atentament durant el joc amb grups (Guralnick, 2006).

Pel que fa als activitats proposades, tant de l'aula com de l'hora d'esbarjo, inclouen un tipus de joc que ajuda a entendre i establir els diferents torns que li corresponen a cada participant del joc, així com aprendre a tolerar el temps d'espera sense frustrar-se i/o el fracàs a realitzar el joc diferent a les normes que prèviament s'han establert. D'aquesta forma s'ajuda l'infant a prendre consciència d'ell mateix, de les persones que l'envolten i del seu entorn (Bañeres, et al., 2008).

Les diferents activitats plantejades, tant per al temps lliure a l'aula o les activitats dirigides, es poden relacionar amb el model *Floor Time* (Lantz, 2001) que està dirigit a infants i adults. Aquest, proporciona una oportunitat per transformar el joc de perseverança en un comportament significatiu i beneficiós per al desenvolupament, i vetlla per ampliar els temes de joc dels nens amb trastorns de l'espectre autista. Alhora, és dissenyat per ajudar el nen a desenvolupar relacions amb els altres. Aquest model consta de cinc passos:

1. L'adult observa l'infant que juga, amb la finalitat de poder-se apropar a ell.
2. L'adult s'apropa al nen i s'uneix a l'activitat per intentar aparellar el to emocional de l'infant.)
3. El nen dirigeix l'acció i l'adult segueix l'exemple del nen.
4. L'adult amplia, per mitjà del joc, el tema triat per l'infant sense ser intrusiu.
5. Quan l'infant percep l'entrada de l'adult, es tanca el "cercle de la comunicació" i comença un nou cercle.

Tenint en compte aquests cinc passos, s'han estructurat les diferents activitats realitzades, tant al moment de realitzar les observacions com en la intervenció.

En un primer moment de la intervenció, el joc només es dona entre l'infant i l'alumna de pràctiques, ja que abans d'arribar al joc cooperatiu, cal treballar altres tipus de joc que tinguin objectius més senzills i així es pugui anar augmentant la dificultat de manera gradual.

Un cop l'infant té interioritzats els diferents jocs i els domina, s'hi van incorporant companys. Aquest tipus d'activitat es basa en els *Grups de joc integrats* (Wolfberg i Schuler, 1993 citat a Wolfberg, 1995) que contenen guies, jugadors experts i jugadors novells. L'alumna de

pràctiques, seria la guia dels grups de joc, la qual, en aquest cas concret, fa servir diversos mètodes per coordinar les activitats de joc, per maximitzar el desenvolupament social i cognitiu dels participants. Els jugadors experts són socialment companys competents, i els jugadors novells inclouen els nens amb trastorns de l'espectre autista en qualsevol nivell de funcionament. Els grups es componen de dos a tres infants amb una major proporció d'experts. Aquest model es basa en el concepte de participació guiada, on s'ajusta la quantitat d'ajuda facilitada durant les sessions de grup d'acord a les necessitats dels infants, i té en compte els interessos i habilitats dels membres del grup. Inicialment, la guia dirigeix l'activitat de joc. A mesura que els infants dominen el joc, inicien interaccions i creen esdeveniments de joc, el suport guia va quedant en un segon pla, fins que no proporciona cap orientació directa. És per tot això, que he cregut oportú utilitzar els grups de joc integrat per poder treballar aspectes de la comunicació i de la interacció entre iguals i adults.

#### **5.2.4 Seguiment i avaluació final.**

Per tal de fer el seguiment de tot el procés, després de treballar cada dia amb l'infant les diferents activitats, s'ha avaluat de forma continuada el funcionament de la intervenció per mitjà de la pauta d'observació creada per a aquesta anàlisi i, d'aquesta manera, conèixer en quina mesura s'anaven assolint els objectius. A més, després de cada sessió, he anotat en l'apartat d'observacions aspectes a tenir en compte, de cara a poder ajustar les sessions a noves necessitats i valorar el funcionament del dia a dia de les diferents activitats.

El darrer dia de l'observació, se segueix el mateix procediment que en les anteriors sessions.

## **6. Resultats**

Després de dur a terme les observacions prèviament explicades, a continuació presento els resultats obtinguts en les diferents sessions.

En primer lloc, s'analitzen de forma general els resultats de les deu sessions segons els tres àmbits on s'ha dut a terme l'observació: activitat de temps lliure a l'aula; activitat de joc estructurat; i hora d'esbarjo. A continuació, es duu a terme una valoració general de les quatre categories en les quals s'han agrupat els ítems: interacció social, comunicació, expressió d'emocions i altres conductes. Finalment, presento la comparació dels resultats obtinguts en l'observació inicial i en la final.



## 6.1 Anàlisi general de les deu sessions

### ACTIVITAT DE TEMPS LLIURE A L'AULA

Pel que fa a l'observació de l'infant durant l'activitat de joc lliure a l'aula, els resultats més rellevants són els següents:

- Es pot observar que durant el joc, tant amb la mestra referent com amb la practicant, l'infant fa rialles en totes les sessions. Encara que amb els seus companys ho fa amb menys freqüència, també és destacable el nombre de vegades que riu.
- En nou de les deu sessions es produeix contacte ocular amb la practicant.
- Davant els companys de classe, en totes les sessions es neguiteja amb la mestra i en vuit de les deu sessions amb la practicant, quan en una activitat no se'n surt.
- Pel que fa a la freqüència de les reaccions d'enuig que té l'infant, quan li porten la contrària, és força elevada. Això es pot veure sobretot quan interacciona amb els seus companys, ja que ens les deu sessions en un moment o altre s'enrabia; i també nou vegades, amb la mestra; i vuit, amb la practicant. Així mateix es pot observar que, en nou sessions, l'infant s'enfada amb el company amb qui està compartint el joc i en vuit, amb la mestra.

### ACTIVITAT DE JOC ESTRUCTURAT A L'AULA

Pel que fa a l'observació de l'infant durant una activitat de joc estructurat a l'aula, els resultats més rellevants són els següents:

- En totes les sessions hi ha contacte ocular tant amb la mestra com amb l'alumna de pràctiques i, menys en una sessió, amb el seu igual.
- Es pot observar una clara progressió amb les demandes d'ajuda, sobretot amb la practicant.
- Pel que fa compartir les joguines amb la mestra i la practicant ho fa més que amb el seu company. Si ens fixem amb la progressió, al principi no ho realitza amb els companys fins al cap de quatre sessions i amb la mestra i la practicant, a partir de la segona sessió.
- En totes les sessions s'ha enfadat quan li han portat la contrària.

### ACTIVITAT DE JOC A L'HORA D'ESBARJO

Pel que fa a l'observació de l'infant durant l'hora d'esbarjo, els resultats més rellevants són els següents:

- En totes les sessions hi ha contacte ocular tant amb la mestra com amb l'alumna de pràctiques i menys en una, amb el seu company.
- En segon lloc, fa rialles durant el joc en vuit de les deu sessions, tant a la mestra com a la practicant, i en set, al company.
- En tercer lloc, en vuit sessions fa demandes d'ajuda a la practicant; en set, a la mestra; i en sis, al company. Totes es van produint de forma progressiva.
- Finalment, en totes les observacions s'enfada quan li porten la contrària.

## 6.2 Anàlisi per categories

### *INTERACCIÓ SOCIAL:*

En aquesta categoria podem observar de forma general que es produeixen canvis progressivament al llarg de les sessions en tots els ítems observats. L'infant passa de no realitzar aquelles conductes considerades d'interacció social a fer-les. La majoria de canvis són més visibles a partir de la cinquena observació.

Pel que fa a l'hora d'esbarjo, cal destacar que és al primer espai on es comencen a veure més canvis quan interacciona. A més, ha estat el primer espai en què la freqüència és més elevada pel que fa al contacte amb els seus iguals; així com, a poder jugar amb més d'un company al mateix moment.

Es pot observar, tant amb els seus companys, com amb la mestra i amb l'alumna de pràctiques, en els tres espais de joc, que s'ha dut a terme un canvi en les habilitats d'interacció de l'infant.

### *EXPRESSIÓ D'EMOCIONS:*

En aquesta categoria es pot observar l'elevat nombre de vegades que s'enfada amb qui està jugant, sobretot quan interacciona amb un company. Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt i s'enutja quan li porten la contrària. A l'hora d'esbarjo és quan aquestes conductes es donen amb menys freqüència. De forma progressiva es pot veure com deixa de plorar encara que s'enrabii.

Una altra dada destacable és que en moltes de les sessions expressa rialles tant amb la mestra com amb la practicant i en menys freqüència, amb el seu company.

#### *COMUNICACIÓ:*

Es pot afirmar que progressivament s'incrementa el nombre de contactes oculars i demandes d'ajuda de l'infant.

Pel que fa al contacte ocular, on es dona amb més freqüència és, en primer lloc, en l'activitat de joc estructurat a l'aula i, en segon, a l'hora d'esbarjo. Encara que amb la practicant hi hagi hagut més freqüència de contacte; finalment, també augmenta amb els seus companys i amb la seva mestra.

Quant a les demandes d'ajuda, són més escasses durant l'hora d'esbarjo.

#### *ALTRES CONDUCTES:*

Pel que fa a negar-se a realitzar activitats que no sap fer, és a l'hora d'esbarjo quan es detecta una menor freqüència.

En general, li costa acceptar els canvis d'activitat, sobretot quan comparteix l'estona de joc amb els seus companys.

### **6.3 Comparació de l'observació inicial- final**

#### *INTERACCIÓ SOCIAL:*

Primerament, durant l'activitat de temps lliure a l'aula, en tots els ítems es produeix un canvi en les seves conductes. En l'observació final, a diferència de la inicial, té en compte l'altre participant durant el joc, comparteix a gust el joc i les joguines, accepta l'ajuda del company, respecta els torns de joc, té conductes d'imitació encara que sembla que no li agrada jugar en companyia.

Pel que fa a l'activitat de joc estructurat a l'aula, aquesta es caracteritza per poder observar com la interacció es dona en tots els ítems, tant amb els seus companys, com amb la mestra referent i amb l'alumna de pràctiques, independentment que es donés o no inicialment. Per exemple, ja existia, des d'un inici, interacció en compartir les joguines amb la mestra i amb la practicant.

Quant a l'hora d'esbarjo, en tots els ítems, es pot observar com passa de no existir interacció a dur-se a terme amb els seus companys i amb la mestra referent. En canvi, amb l'alumna de pràctiques algunes de les conductes ja es donaven en l'avaluació inicial. Per exemple, des del principi ja va compartir les joguines amb ella.

### *EXPRESSIÓ D'EMOCIONS:*

Durant l'activitat de temps lliure a l'aula, pel que fa a les rialles, en l'observació d'inici no se'n van veure davant els seus companys; però sí, a la mestra i a la practicant. Al final de l'observació fa rialles a tothom. No es produeix cap canvi respecte a enfadar-se amb qui està jugant, a neguitejar-se quan una activitat li presenta excessives dificultats i a enrabiar-se quan li porten la contrària. Pel que fa al plor durant el joc, continua produint-se quan juga amb un company i es produeix un canvi cap a no plorar davant la mestra i la practicant.

En l'activitat de joc estructurat a l'aula, pel que fa a les rialles, en l'observació inicial en feia a la mestra i a la practicant; però no, als companys. En canvi, al final de l'observació riu amb qui interacciona. No es produeix cap canvi respecte a enfadar-se amb qui juga, a neguitejar-se quan no aconsegueix realitzar una activitat i a enutjar-se quan no li donen la raó. Pel que fa al plor durant el joc, continua produint-se quan juga amb algú, encara que en l'observació inicial no es produís ni amb la mestra ni la practicant.

Després de les observacions realitzades, es pot dir que el plor de l'infant es produeix després d'enfadar-se amb qui està jugant, de neguitejar-se quan no pot realitzar correctament una activitat i en disgustar-se si no li donen la raó. Sempre el plor ha aparegut després de produir-se aquestes conductes de ràbia i neguit.

A l'hora d'esbarjo, pel que fa a les rialles, en l'observació d'inici només n'hi havia dirigides a la mestra i a la practicant. Tanmateix, al final de l'observació, en feia a tothom. També passa d'enfadar-se amb qui està jugant o a plorar durant el joc a no fer-ho. Tampoc es neguiteja quan en una activitat no se'n surt ni s'enfada quan no li donen la raó.

### *COMUNICACIÓ:*

En les diferents observacions realitzades en els tres àmbits, l'infant passa de no haver-hi contacte ocular i de no fer demandes d'ajuda a manifestar-se les dues conductes. Encara que amb la practicant ja hi havia hagut contacte ocular des del principi en els tres àmbits, finalment, el mostra, també, amb els seus companys i amb la seva mestra.

### *ALTRES CONDUCTES:*

Durant l'activitat de temps lliure a l'aula, sí que es produeix un canvi tant per realitzar activitats que no sap fer, com respectar les normes del joc o dominar el joc i, fins i tot en

l'atenció. En canvi, tant al principi com al final de l'observació, l'infant no accepta el canvi d'activitat.

En l'activitat de joc estructurat a l'aula, pel que fa a respectar les normes del joc, la tendència a dominar-lo i a distreure's fàcilment, s'observa una millora en aquests tres aspectes mencionats. En contra, continua negant-se a realitzar activitats que no sap fer i a canviar d'activitat.

Durant l'hora d'esbarjo, no accepta el canvi d'activitat igual que al principi de l'observació, malgrat consentir-ho ja des d'un començament si li ho proposava l'alumna de pràctiques. En referència al respecte a les normes del joc, a la tendència a dominar-lo i a la distracció, sí que es constata una millora.

## **7. Conclusions**

Abans de presentar les conclusions, és important tenir present que tots aquests resultats han estat producte de l'observació realitzada durant l'últim mes de pràctiques. El motiu d'haver començat la meva anàlisi a començament d'abril ve determinat perquè es requereix un període d'adaptació. Era del tot necessari que tingués en compte i m'adaptés al ritme evolutiu de l'infant, així com ell també havia d'acceptar que entrés al seu dia a dia i participés de les seves activitats. Tant l'infant com jo necessitàvem conèixer-nos i habitar-nos l'un a l'altre i al mateix temps delimitar què era allò més important i destacable a analitzar. Aquesta tasca no va ser gens fàcil ja que al principi l'infant, per les característiques personals, no em tenia en compte, no em mirava als ulls, era difícil entrar al seu joc... Una altra causa que feia ajornar l'anàlisi era que em calia conèixer la resta de companys i també el funcionament de les mestres i de l'escola.

Un altre motiu pel qual calia un temps d'adaptació és per la necessitat d'anar establint progressivament el meu rol dins de l'escola, atès que en aquest centre mai no hi havia actuat una persona amb el rol de psicòloga de l'educació que dugués a terme l'acompanyament i seguiment d'un nen amb autisme.

A la llum dels resultats de l'observació podem afirmar que en relació a l'apartat d'interacció social, durant l'activitat de temps lliure, de joc estructurat a l'aula i a l'hora d'esbarjo, es pot veure com l'infant, en tots els ítems que descriuen aquesta categoria, fa una progressió en la seva forma d'interactuar, tant amb un igual, com amb la mestra referent com amb la practicant. A més, també s'ha pogut observar com l'infant al llarg de les sessions té en compte l'altre participant durant el joc, hi comparteix a gust el joc o les joguines, accepta l'ajuda,

respecta els torns de joc, té conductes d'imitació i sembla que li agrada jugar en companyia per les reaccions que mostra. Així, doncs, després de dur a terme la intervenció a través del joc amb l'infant objecte de l'estudi, hom pot veure que en tots els casos es dona interacció. Per tant, sembla que es pot afirmar l'existència d'una tendència progressiva al llarg del temps, quant a les habilitats d'interacció de l'infant amb autisme observat.

Pel que fa la categoria de comunicació, en les diferents observacions realitzades en els tres àmbits estudiats, l'infant desenvolupa un major contacte ocular i un increment de les demandes d'ajuda amb tots els participants. Encara que amb la practicant ja hi hagués contacte ocular, finalment, l'amplia als seus companys i a la seva mestra. És per tot això, que amb la cautela necessària, es pot afirmar que el joc és una eina que facilita les habilitats comunicatives de l'infant amb TEA.

Tot i que s'han pogut veure tots aquests progressos, no es produeix cap canvi significatiu respecte a enfadar-se amb qui està jugant, a neguitejar-se quan no sap desenvolupar una activitat i a enrabiar-se quan li porten la contrària, dins les activitats a l'aula. Pel que fa al plor durant el joc, malgrat no produir-se davant la mestra i la practicant, sí que és palès quan juga amb un company. Després de les observacions realitzades, es pot dir que el plor de l'infant es produeix després d'enfadar-se amb qui està jugant, de neguitejar-se quan no pot realitzar una activitat i d'enfadar-se quan no li donen la raó. Sempre el plor ha aparegut després de produir-se aquestes conductes de ràbia i neguit o quan hi ha hagut alguna situació fora de la rutina.

Un fet destacable és que durant l'hora d'esbarjo, si que es produeixen canvis en la seva expressió d'emocions ja que, finalment, no s'enfada amb qui està jugant o plora durant el joc. Tampoc no es neguiteja quan en una activitat no se'n surt ni s'enutja quan la raó no li és favorable. Altres conductes que també cal destacar és que no accepta el canvi i encara més si està gaudint del joc. De la mateixa manera, es pot observar que, progressivament, l'infant va respectant les normes del joc i tendeix a dominar-lo menys. També deixa de distreure's fàcilment i com més a gust està compartint el joc amb una altra persona, augmenta l'atenció.

En comparació a les activitats, ja siguin guiades o no, en l'ambient del pati, té unes conductes de més calma i es mostra més alegre i comparteix el joc amb els seus companys, amb la mestra i amb la practicant. L'hora d'esbarjo ha estat el primer espai on ha començat a tenir més contacte amb els seus iguals, així com a poder jugar amb més d'un company al mateix moment.

Finalment, seguint els objectius específics fixats, sembla que els resultats permeten afirmar que el joc es revela com un context adequat per desenvolupar les habilitats d'interacció, entre iguals i amb adults, en els infants amb TEA. Al mateix temps existeix una tendència progressiva a promoure les habilitats comunicatives amb els adults i els seus companys.

Tots aquests resultats coincideixen amb els estudis duts a terme per Lantz (2001), descrits en l'apartat del marc teòric. Cal recordar que aquest és un estudi de cas i, per tant, els resultats obtinguts no es poden generalitzar, atesa la gran variabilitat que mostren els infants amb TEA.

## 8. Referències

- American Psychiatric Association (1952). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders* (DSM-I). Washington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (1968). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-II). Washington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (1980). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III). Washington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual: Mental Disorders* (DSM-IV). Washington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-V). Arlington: American Psychiatric Publishing.
- Bañeres, M.D, Bishop, A.J, Cardona, M.C., Comas, O., Escuela Infantil Platero y Yo, Garaigordobil, M., Hernández, T., Lobo, E., Marrón, M.J., Ortí, Pubill, B., Ruiz de Velasco, A., Soler, M.P i Vida, T. (2008). *El juego como estrategia didáctica. Claves para la innovación educativa*. Barcelona: Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1987). Objeto y perspectiva. A U. Bronfenbrenner, *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Colomina, R. i Onrubia, J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. *Desarrollo psicológico y educación*, 2, 415-435.
- Cuxart, F. (2000). *El autismo. Aspectos descriptivos y terapéuticos*. Málaga: Aljibe.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., Trivette, C. M. i Hamby, D. W. (2006). Everyday activity settings, natural learning environments and early intervention practices. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 3-10.



- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2004). *Libro blanco de la atención temprana*. Real Patronato sobre Discapacidad. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Fox, L., Hemmeter, M. L. i Snyder, P. S. (2014). *Teaching Pyramid Observation Tool for Preschool classrooms (TPOT™)*: Research edition. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Giné, C. (2015). *Família, discapacitat i atenció precoç (Apunts)*. Barcelona: Universitat Ramon Llull: Màster Interuniversitari de Psicologia de l'Educació.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville, B. i Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 111(5), 336-356.
- Huguet, T. (1996). El asesoramiento psicopedagógico y la colaboración entre la familia y el centro educativo. A Monereo, C. i Solé, I. (Coords.), *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Lantz, J. (2001). Play time: An examination of play intervention strategies for children with autism spectrum disorders. *The Reporter*, 6(3), 1-7, 24.
- Martos, J., Llorente, M., González, A., Ayuda, R. i Freire, S. (2008). *Los niños pequeños con autismo. Soluciones prácticas para problemas cotidianos*. Editorial CEPE.
- Moore, L., Koger, D., Blomberg, S, Legg, L., McConahy, R., Wit, S. i Gatmaitan, M. (2012). Making Best Practice Our Practice. Reflections on Our Journey Into Natural Environments. *Infants & Young Children*, 25 (1), 95-105.
- Morral, A., Sánchez, E., Mestres, M., Farrés, M. y González, S. (2012). *Comprensión y abordaje educativo y terapéutico del TEA*. Barcelona: Honsori.
- Onrubia, J. (2007). El asesoramiento a la planificación y revisión de secuencias didácticas. A Bonals, J. i Sánchez-Cano, M. (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, 321-348. Barcelona: Graó.
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. A C. Giné (Coord.), D. Durán, J. Font i E. Miquel, *La educación inclusiva*, 49-62. Barcelona: Honsori
- Palacios, J. i Rodrigo, M.J (1998): La familia como contexto de desarrollo humano. A Rodrigo, M.J i Palacios, J.(coords.), *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (2000). *Psicología del niño*. Madrid: Morata
- Riba, C. (2007). *La qualitat de les dades en la investigació qualitativa*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- Rivière, A. (2001) *Autismo: orientaciones para la intervención educativa*. Madrid: Trota.

- Sánchez-Cano, M. (2007). El alumnado con trastornos del espectro autista. A Bonals, J. i Sánchez-Cano, M. (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, 729-752. Barcelona: Graó.
- Vila, I. (2008). *Entorn social i familiar i intervenció psicopedagògica*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Vilaseca, R. (2006). Las características del lenguaje de los padres dirigido a niños y niñas con síndrome de Down en situaciones de juego natural. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 26(3), 146-153.
- Vygotsky, L. S. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. *Cuadernos de Pedagogía*, 85, 39-49.
- Wolfberg, P. J. (1995). Supporting children with autism in play groups with typical peers: a description of a model and related research. *International Play Journal*, 3(1), 38-51.

## 9. Annex

### 9.1 Pauta d'observació i resultats

RESULTATS (síntesi de les 10 sessions)						
	INTERACCIÓ					
	amb un company		amb la mestra referent		amb l'alumna de pràctiques	
<b>1. Activitat de temps lliure a l'aula</b>						
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Té en compte a l'altre participant durant el joc.	5	5	5	5	7	3
Comparteix a gust el joc amb l'altre.	4	6	7	3	8	2
Hi ha contacte ocular.	5	5	8	2	9	1
Fa rialles durant el joc.	7	3	10	0	10	0
S'enfada amb qui està jugant.	9	1	8	2	8	2
Plora durant el joc.	5	5	3	7	2	8
Fa demandes d'ajuda.	4	6	7	3	7	3
Accepta l'ajuda de l'altre.	4	6	7	3	8	2
Comparteix les joguines.	6	4	6	4	7	3
Es nega a realitzar activitats que no sap fer.	8	2	4	6	4	6
Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt.	10	0	8	2	8	2
Té reaccions de ràbia quan li porten la contrària.	10	0	9	1	8	2
Respecta les normes del joc.	4	6	6	4	7	3
Tendeix a dominar el joc.	7	3	6	4	5	5
Es distreu fàcilment.	5	5	5	5	3	7
Respecta els torns de joc.	5	5	6	4	7	3
Accepta el canvi d'activitat.	1	9	3	7	4	6
Li agrada jugar amb companyia.	6	4	7	3	7	3
Té conductes d'imitació.	6	4	6	4	8	2
<b>2. Activitat de joc estructurat a l'aula</b>						
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Té en compte a l'altre participant durant el joc.	7	3	6	4	7	3
Comparteix a gust el joc amb l'altre.	5	5	7	3	7	3
Hi ha contacte ocular.	9	1	10	0	10	0
Fa rialles durant el joc.	7	3	8	2	8	2
S'enfada amb qui està jugant.	8	2	7	3	7	3
Plora durant el joc.	5	5	7	3	7	3
Fa demandes d'ajuda.	6	4	7	3	8	2
Accepta l'ajuda de l'altre.	5	5	7	3	7	3
Comparteix les joguines.	6	4	8	2	8	2
Es nega a realitzar activitats que no sap fer.	6	4	6	4	5	5
Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt.	8	2	7	3	6	4
Té reaccions de ràbia quan li porten la contrària.	10	0	10	0	10	0
Respecta les normes del joc.	6	4	7	3	7	3
Tendeix a dominar el joc.	7	3	6	4	4	6
Es distreu fàcilment.	5	5	3	7	2	8
Respecta els torns de joc.	5	5	6	4	6	4

Accepta el canvi d'activitat.	4	6	6	4	5	5
Li agrada jugar amb companyia.	7	3	7	3	7	3
Té conductes d'imitació.	7	3	7	3	7	3
<b>3. Hora d'esbarjo</b>						
	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>
Té en compte a l'altre participant durant el joc.	7	3	6	4	7	3
Comparteix a gust el joc amb l'altre.	7	3	7	3	9	1
Hi ha contacte ocular.	7	3	9	1	10	0
Fa rialles durant el joc.	7	3	10	0	10	0
S'enfada amb qui està jugant.	5	5	3	7	2	8
Plora durant el joc.	1	9	2	8	0	10
Fa demandes d'ajuda.	3	7	4	6	5	5
Accepta l'ajuda de l'altre.	5	5	6	4	6	4
Comparteix les joguines.	7	3	8	2	9	1
Es nega a realitzar activitats que no sap fer.	6	4	3	7	3	7
Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt.	6	4	5	5	5	5
Té reaccions de ràbia quan li porten la contrària.	8	2	6	4	6	4
Respecta les normes del joc.	6	4	7	3	7	3
Tendeix a dominar el joc.	6	4	4	6	4	6
Es distreu fàcilment.	1	9	2	8	2	8
Respecta els torns de joc.	7	3	8	2	8	2
Accepta el canvi d'activitat.	0	10	2	8	4	6
Li agrada jugar amb companyia.	7	3	9	1	9	1
Té conductes d'imitació.	6	4	4	6	5	5

<b>RESULTATS: AVALUACIÓ INICIAL (I) – FINAL (F)</b>						
	<b>INTERACCIÓ</b>					
	amb un company		amb la mestra referent		amb l'alumna de pràctiques	
<b>1. Activitat de temps lliure a l'aula</b>						
	<b>I</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>F</b>	<b>I</b>	<b>F</b>
Té en compte a l'altre participant durant el joc.	N	S	N	S	N	S
Comparteix a gust el joc amb l'altre.	N	S	N	S	N	S
Hi ha contacte ocular.	N	S	N	S	S	S
Fa rialles durant el joc.	N	S	S	S	S	S
S'enfada amb qui està jugant.	S	S	S	S	S	S
Plora durant el joc.	S	S	S	N	S	N
Fa demandes d'ajuda.	N	S	N	S	N	S
Accepta l'ajuda de l'altre.	N	S	N	S	N	S
Comparteix les joguines.	N	S	N	S	N	S
Es nega a realitzar activitats que no sap fer.	S	N	S	N	S	N
Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt.	S	S	S	S	S	S
Té reaccions de ràbia quan li porten la contrària.	S	S	S	S	S	S
Respecta les normes del joc.	N	S	N	S	N	S
Tendeix a dominar el joc.	S	N	S	N	S	N
Es distreu fàcilment.	S	N	S	N	S	N
Respecta els torns de joc.	N	S	N	S	N	S

Accepta el canvi d'activitat.	N	N	N	N	N	N
Li agrada jugar amb companyia.	N	S	N	S	N	S
Té conductes d'imitació.	N	S	N	S	N	S
<b>2. Activitat de joc estructurat a l'aula</b>						
	I	F	I	F	I	F
Té en compte a l'altre participant durant el joc.	N	S	N	S	N	S
Comparteix a gust el joc amb l'altre.	N	S	N	S	N	S
Hi ha contacte ocular.	N	S	S	S	S	S
Fa rialles durant el joc.	N	S	S	S	S	S
S'enfada amb qui està jugant.	S	S	S	S	S	S
Plora durant el joc.	S	S	N	S	N	S
Fa demandes d'ajuda.	N	S	N	S	N	S
Accepta l'ajuda de l'altre.	N	S	N	S	N	S
Comparteix les joguines.	N	S	S	S	S	S
Es nega a realitzar activitats que no sap fer.	S	S	S	S	S	S
Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt.	S	S	S	S	S	S
Té reaccions de ràbia quan li porten la contrària.	S	S	S	S	S	S
Respecta les normes del joc.	N	S	N	S	N	S
Tendeix a dominar el joc.	S	N	S	N	S	N
Es distreu fàcilment.	S	N	S	N	S	N
Respecta els torns de joc.	N	S	N	S	N	S
Accepta el canvi d'activitat.	N	N	N	N	N	N
Li agrada jugar amb companyia.	N	S	N	S	N	S
Té conductes d'imitació.	N	S	N	S	N	S
<b>3. Hora d'esbarjo</b>						
	I	F	I	F	I	F
Té en compte a l'altre participant durant el joc.	N	S	N	S	N	S
Comparteix a gust el joc amb l'altre.	N	S	N	S	N	S
Hi ha contacte ocular.	N	S	N	S	S	S
Fa rialles durant el joc.	N	S	S	S	S	S
S'enfada amb qui està jugant.	S	N	S	N	S	N
Plora durant el joc.	S	N	S	N	N	N
Fa demandes d'ajuda.	N	S	N	S	N	S
Accepta l'ajuda de l'altre.	N	S	N	S	N	S
Comparteix les joguines.	N	S	N	S	S	S
Es nega a realitzar activitats que no sap fer.	S	N	S	N	S	N
Es neguiteja quan en una activitat no se'n surt.	S	N	S	N	S	N
Té reaccions de ràbia quan li porten la contrària.	S	N	S	N	S	N
Respecta les normes del joc.	N	S	N	S	N	S
Tendeix a dominar el joc.	S	N	S	N	S	N
Es distreu fàcilment.	S	N	S	N	S	N
Respecta els torns de joc.	N	S	N	S	N	S
Accepta el canvi d'activitat.	N	N	N	N	S	N
Li agrada jugar amb companyia.	N	S	S	S	S	S
Té conductes d'imitació.	N	S	N	S	N	S