



UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI

ENSENYAMENT DE MESTRES

GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL

TREBALL DE FI DE GRAU

**EL JOC I EL DESENVOLUPAMENT  
INTEGRAL DELS INFANTS AMB TEA**

Paula Bolaños Esquivel

Tutora: Francesca Segarra Ibáñez

Tarragona, 30 de maig de 2025

*Vull expressar el meu sincer agraïment a totes  
les persones que han fet possible aquest TFG i  
que m'han acompanyat al llarg d'aquest procés.*

*A la meva tutora, Francesca,  
per la seva guia i suport constant.*

*A la meva família, pel seu suport incondicional,  
per creure en mi i per ser-hi sempre.*

## RESUM

Aquest treball de final de grau va tenir com a objectiu principal analitzar com es pot utilitzar el joc com a eina educativa per afavorir el desenvolupament integral dels infants amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) en l'etapa d'educació infantil. Per assolir aquest objectiu, es va dur a terme una revisió teòrica sobre les característiques del TEA, la importància del joc en l'etapa infantil i el desenvolupament de les habilitats socials i comunicatives. La metodologia emprada va ser de caràcter mixt, combinant instruments qualitius i quantitius. Es va aplicar una enquesta a professionals de l'àmbit educatiu i es va realitzar una entrevista a una mestra d'educació especial, amb la finalitat d'obtenir una visió global sobre les estratègies utilitzades a les escoles per afavorir el joc inclusiu i adaptar les activitats lúdiques a les necessitats dels infants amb TEA. Els resultats van mostrar que el joc, quan és estructurat i guiat adequadament, pot afavorir significativament la comunicació, la interacció social i la participació activa dels infants amb TEA dins l'aula ordinària. No obstant això, es va evidenciar la necessitat d'oferir més formació i recursos al personal docent per garantir una pràctica realment inclusiva. En conclusió, el joc es presenta com una eina pedagògica essencial per al desenvolupament integral i la inclusió educativa dels infants amb TEA, i cal promoure'n un ús sistemàtic dins les pràctiques escolars.

*Paraules clau: Trastorn de l'Espectre Autista, TEA, joc, desenvolupament, habilitats.*

## RESUMEN

Este trabajo de fin de grado tuvo como objetivo principal analizar cómo utilizar el juego como herramienta educativa para favorecer el desarrollo integral de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la etapa de educación infantil. Para conseguir este objetivo, se llevó a cabo una revisión teórica sobre las características del TEA, la importancia del juego en la etapa infantil y el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas. La metodología utilizada fue de carácter mixto, combinando instrumentos cualitativos y cuantitativos. Se aplicó una encuesta a profesionales del ámbito educativo y se realizó una entrevista en una maestra de educación especial, con el fin de obtener una visión global sobre las estrategias utilizadas en las escuelas para favorecer el juego inclusivo y adaptar las actividades lúdicas a las necesidades de los niños con TEA. Los resultados mostraron que el juego, cuando es estructurado y guiado adecuadamente, puede favorecer significativamente la comunicación, la interacción social y la participación activa de los niños con TEA en el aula ordinaria. Sin embargo, se evidenció la necesidad de ofrecer mayor formación y recursos al personal docente para garantizar una

práctica realmente inclusiva. En conclusión, el juego se presenta como una herramienta pedagógica esencial para el desarrollo integral y la inclusión educativa de los niños con TEA, y es necesario promover un uso sistemático dentro de las prácticas escolares.

*Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, TEA, juego, desarrollo, habilidades.*

## **ABSTRACT**

The main objective of this thesis was to analyze how play can be used as an educational tool to promote the integral development of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in early childhood education. For this purpose, a theoretical review was carried out on the characteristics of ASD, the importance of play in childhood and the development of social and communicative skills. The methodology used was of a mixed nature, combining qualitative and quantitative techniques. A survey was conducted among professionals in the educational field, and an interview was conducted with a special education teacher. The aim was to obtain an overview of the strategies used in schools to promote inclusive play and adapt play activities to the needs of students with ASD. The results showed that play, when well-structured and guided, can significantly favor communication, social interaction and active participation of children with ASD in the regular classroom. However, there was evidence of the need to provide more training and resources to teachers to ensure effective inclusive practice. In conclusion, play is presented as a key pedagogical tool for the comprehensive development and educational inclusion of students with ASD, and it is recommended to promote its systematic use in teaching practice.

*Keywords: Autism Spectrum Disorder, ASD, play, development, skills.*

**ÍNDEX**

1. Introducció .....	7
2. Marc teòric .....	8
Capítol 1: El Trastorn de l'Espectre Autista .....	8
2.1.1 Què és el TEA? .....	8
2.1.2 Signes d'alerta.....	10
2.1.3 Criteris de diagnosi .....	12
2.1.4 Característiques principals .....	15
Capítol 2: El joc.....	18
2.2.1 Què és el joc? .....	18
2.2.2 Tipus de joc .....	19
2.2.3 Importància del joc en el desenvolupament cognitiu, social i emocional.....	21
2.2.4 El joc i el desenvolupament de les habilitats socials i comunicatives en infants amb TEA.....	23
2.2.5 Estratègies d'intervenció per fomentar el joc en nens amb TEA .....	26
Capítol 3: Les habilitats pragmàtiques .....	29
2.3.1 Que són les habilitats pragmàtiques? .....	29
2.3.2 Les habilitats pragmàtiques en alumnat TEA .....	29
3. Marc metodològic .....	32
3.1 Supòsit de partida .....	32
3.2 Objectius.....	32
3.3 Disseny metodològic .....	33
3.3.1 Introducció i temporalització .....	33
3.3.2 Metodologia .....	33
3.3.3 Mostra/població .....	34
3.3.4 Instrument de recollida de dades .....	35
4. Resultats.....	35
5. Conclusions.....	44

6. Referències.....	48
7. Annexos .....	52
Annex 1: Model de l'enquesta.....	52
Annex 2: Transcripció de l'entrevista a la mestra d'Educació Especial.....	57
Annex 3: Infografia guia per l'ús del joc amb infants TEA .....	63

## 1. Introducció

El **joc**, com a element fonamental en el desenvolupament infantil, adquireix una rellevància especial quan es considera en el context dels infants amb **Trastorn de l'Espectre Autista** (TEA). Aquesta recerca neix del convenciment que el joc no només és una activitat natural i espontània dels infants, sinó també una eina **educativa** de gran potencialitat per afavorir la comunicació, la interacció social i el desenvolupament global, especialment en els nens i nenes que presenten dificultats en aquestes àrees. Per tant, constitueix un àmbit d'estudi **significatiu** dins d'un model d'educació inclusiva, equitativa i de qualitat.

L'interès pel tema sorgeix de l'experiència adquirida durant les **pràctiques** escolars, en les quals es va observar com el joc esdevé un pont entre els infants amb TEA i el seu entorn. Situacions reals dins l'aula van posar de manifest la necessitat d'analitzar fins a quin punt s'aprofiten les **oportunitats** que el joc ofereix per estimular les habilitats socials, emocionals i comunicatives d'aquests infants, així com les **adaptacions** i **recursos** que caldria implementar per fer-ho efectiu i realment inclusiu. Aquesta experiència va posar en relleu la **importància** d'aprofundir en qüestions educatives concretes relacionades amb l'ús del joc amb aquests infants.

A tal d'abordar aquesta qüestió, el treball parteix d'un marc teòric que s'organitza en **tres capítols**. En el primer, es presenta una visió global del TEA, les seves característiques, signes d'alerta, criteris diagnòstics, la importància de la detecció precoç i els models d'intervenció més habituals. En el segon capítol, s'aprofundeix en la naturalesa i la funció del joc en el desenvolupament cognitiu, emocional i social dels infants, i s'analitzen les estratègies que poden facilitar l'ús del joc com a eina pedagògica en contextos educatius inclusius. El tercer capítol se centra en les habilitats pragmàtiques i es reflexiona sobre com es manifesten en l'alumnat amb TEA.

**L'objectiu** principal de la recerca és analitzar com es pot utilitzar el joc per afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels infants amb TEA en l'etapa d'educació infantil.

El procés de concreció del tema ha estat gradual. A partir d'una observació i una anàlisi crítica, la recerca s'ha anat acotant mitjançant la revisió bibliogràfica i la identificació de buits i oportunitats dins del marc educatiu actual. Això ha permès delimitar un objecte d'estudi rellevant, amb l'objectiu de contribuir a una pràctica educativa més sensible, accessible i transformadora per a tots els infants

## 2. Marc teòric

### Capítol 1: El Trastorn de l'Espectre Autista

En aquest capítol s'introdueix el concepte del Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), abordant la seva definició, origen històric, criteris diagnòstics i manifestacions principals.

#### 2.1.1 Què és el TEA?

L'autisme és un trastorn que es manifesta habitualment durant la **infància**, però les seves repercussions s'estenen al llarg de tota la vida. És un **trastorn del desenvolupament** que afecta persones de totes les edats. Es caracteritza per dificultats en la interacció social, alteracions en les formes de comunicació i la presència de comportaments repetitius i restringits, així com interessos limitats.

La paraula autisme és un neologisme procedent del prefix grec **autos** (un mateix) i el sufix **ismós** (internar-se en un mateix).

El psiquiatre Eugen Bleuler (1911), a la seva monografia *Dementia praecox order Gruppe der Schizophrenien*, va ser la primera persona que va introduir el terme **autisme**. El va utilitzar per descriure pacients amb esquizofrènia. L'autor ho defineix com una conducta de separació de la realitat, juntament amb un predomini patològic de la vida interior. El pensament i les accions d'aquests pacients són independents, ja que no estan modulats per arguments lògics o les opinions generals.

L'any 1943 Leo Kanner, un psiquiatre austríac, va publicar l'article *Autistic disturbances of affective contact* on va fixar els seus **criteris diagnòstics** i va establir la diferència conceptual i diagnòstica de l'autisme infantil. Per a fixar els criteris va observar el comportament d'11 pacients, 8 nens i 3 nenes, que presentaven particularitats excepcionals comparades amb altres tipus de trastorns identificats en aquella època. Les característiques que tenien en comú aquests infants eren incapacitats per establir relacions, **alteracions** en el llenguatge com a vehicle de comunicació social, insistència obsessiva a mantenir l'ambient sense canvis, aparició d'habilitats especials, bon potencial cognitiu limitat als seus centres d'interès, aspecte físic normal i aparició dels primers símptomes al naixement.

Gairebé al mateix temps, el 1944, Hans Asperger va publicar l'article *Die Autistischen Psychopathen* on va definir l'autisme infantil denominant-lo "**psicopatia autista**". Aquest article va estar basat en l'observació de quatre infants amb graus alteracions motores i socials i aparentment bones habilitats socials, aquestes característiques diferien significativament amb

les de Kanner. Uns anys més tard, el 1991, la psiquiatra anglesa Lorna Wing va traduir l'article d'Asperger a l'anglès i va canviar el terme a “síndrome d'Asperger”.

Frith afirma que tots els nens autistes tenen en comú un **dèficit cognitiu** específic, que és el responsable fonamental dels dèficits nuclears de l'autisme. Aquest dèficit consisteix en la incapacitat que mostren els nens autistes per tenir una **teoria de la ment**, és a dir, la incapacitat que presenten per predir i explicar conductes d'altres persones.

Altres autors exposen que l'autisme deriva d'un trastorn **neuropsicològic** de la funció executiva, dependent de l'activitat frontal del còrtex cerebral, que fa que aquests nens no puguin desenvolupar les capacitats intersubjectives secundàries.

L'any 1980, es va incorporar l'autisme com una categoria diagnòstica al **DSM-III** en contemplar-se com una entitat única denominada autisme infantil.

El DSM III-R (1987) va suposar una **modificació radical**, tant dels criteris com de la denominació, es va substituir “autisme infantil” per “trastorn autista”. Amb això, l'autisme quedava incorporat com un **trastorn**, terme que s'utilitzava als manuals per definir els problemes mentals, marcant així una distància conceptual amb la terminologia pròpia de problemes d'etiologia i fisiopatologia. Als anys posteriors, van aparèixer el **DSM-IV** (1994) i el **DSM IV-TR** (2000), que no van plantejar modificacions substancials entre ells, però sí que van representar un nou **canvi radical**. Es van definir **cinc** categories d'autisme: Trastorn autista, Trastorn d'Asperger, Trastorn de Rett, Trastorn desintegratiu infanti i Trastorn generalitzat del desenvolupament no específic. A més a més, es va incorporar el terme *pervasive developmental disorders* (trastorns generalitzats del desenvolupament) com denominació genèrica per englobar els subtipus d'aquesta nosografia<sup>1</sup>.

La *National Society for Autistic Children* (NSAC), defineix l'autisme com una **síndrome** que té determinats **très essencials**, alteracions en el desenvolupament, pertorbació de les respostes a estímuls sensorials, dèficit en la parla, cognició i comunicació no verbal i alteracions en les relacions amb objectes, situacions i persones.

Segons l'Associació Americana de Psiquiatria (APA) i la seva última edició del manual **DSM-V** (2014), el TEA és una **alteració** desenvolupada al llarg de la vida que es caracteritza per uns **dèficits persistents en dos pilars fonamentals**: la comunicació i interacció social i els

---

<sup>1</sup> Estudi o descripció de les malalties (Termcat)

interessos restringits i comportaments repetitius. Aquestes dificultats s'han de presentar en diversos contextos, manifestades actualment o al passat.

El Trastorn de l'Espectre Autista és un trastorn del desenvolupament **neurològic** condicionant d'una neurovariabilitat caracteritzada per **interacció social** disminuïda amb deficiència en el desenvolupament de la **comunicació** a través del llenguatge verbal i no verbal i inflexibilitat en el comportament en presentar conductes repetitives i interessos restringits. El TEA es determina per dèficits persistents en la comunicació i interacció social en múltiples contextos, inclosos els de reciprocitat social, els comportaments comunicatius no verbals utilitzats per aquesta interacció i les habilitats per desenvolupar, mantenir i comprendre les relacions. A més a més d'aquest dèficit en la comunicació social, el diagnòstic requereix la presència de patrons de comportament, interessos o activitats **restrictius** o **repetitius**. (DSM-V-TR)

Segons la Confederació de l'Autisme d'Espanya, el Trastorn de l'Espectre Autista és una condició del **neurodesenvolupament** que incideix en la configuració del sistema nerviós i en el funcionament cerebral. Es caracteritza per dificultats en la **comunicació** i la **interacció social**, així com per una **rigidesa** en el **pensament** i en la **conducta**.

### 2.1.2 Signes d'alerta

D'acord amb la Confederació de l'Autisme d'Espanya, aquest són alguns dels principals signes d'alerta.

#### Abans dels dotze mesos

Alguns signes d'alerta poden ser, mostrar un contacte ocular limitat, dificultats per **anticipar** situacions com quan les aixequen en braços, irritabilitat o tendència a viure canvis emocionals intensos i ràpids, així com una manca d'interès en jocs interactius senzills com el "cucú-tras".

#### Als dotze mesos

Es dona una **absència** de balbuceig, sons o paraules senzilles, així com una manca de **gestos** comunicatius bàsics, com ara assenyalar, fer adeu amb la mà o altres formes simples de comunicació no verbal que normalment es desenvolupen en les primeres etapes del creixement.

#### Entre els 12 i els 18 mesos

Potencial **absència** o resposta limitada al ser cridat pel seu **nom**, així com manca d'atenció cap a allò que altres **assenyalen**. També pot presentar-se la dificultat d'assenyalar per **demanar**

alguna cosa o mostrar objectes, així com una resposta inusual de **rebuig** davant determinats estímuls **auditius**.

#### Entre els 18 i els 24 mesos

Poden observar-se **retards** o **avenços** inusuals en el desenvolupament del **llenguatge**, tal com la manca d'**imitació** de gestos o accions. A més, es poden manifestar formes de **joc** repetitives o no simbòliques, com alinear objectes o obrir i tancar portes de manera reiterada. També és comú una falta d'interès per establir **relacions** amb altres nens i nenes.

#### **Alteracions comunicatives**

Les dificultats en la comunicació i la interacció social dels infants amb TEA, essent un dels elements clau en el diagnòstic segons els criteris del DSM-5, es manifesten des de les primeres etapes del desenvolupament. La causa és que la majoria dels aspectes pragmàtics del llenguatge s'adquireixen durant els dos primers anys de vida.

Els nens que posteriorment han sigut diagnosticats de TEA, als 9 primers mesos d'edat, ja és possible observar contacte visual **poc funcional**, poques mirades de referència conjunta, falta de reciprocitat social i escassa intenció comunicativa (Quijada, 2012). Hi ha una **disminució** del contacte visual durant els primers 2 a 6 mesos de vida a la vegada que des dels 2 als 18 mesos, augmenten la fixació visual en la boca de les persones, més que el contacte ull-ull, preferint la fixació de la mirada en **objectes** que en persones (Klin, 2013).

A partir dels sis mesos, els infants amb autisme mostren **poca expressivitat facial** i una escassa **reciprocitat** social envers la mare o el cuidador. Als 8 mesos, no desenvolupen la **permanència** de l'objecte, fet que pot provocar que mostrin indiferència entre estar amb la seva mare o amb una persona desconeguda, o bé reaccionin amb una ansietat extrema en separar-se de la mare (Busquets, 2018).

Als 9 mesos, no responen al **senyalament** comprensiu quan l'adult assenyala un objecte amb el dit i, alhora, en diu el nom. Abans dels dotze mesos, no estenen els braços com a signe **d'anticipació** quan l'adult els vol agafar en braços ni fan el gest de senyalament expressiu amb el dit per demanar alguna cosa (Sterner de León, 2012).

Als 12 mesos, els infants amb TEA mostren clarament una **manca de resposta**; no giren el cap cap a la font de l'estímul ni estableixen contacte visual quan se'ls crida pel seu nom (Gutiérrez, 2016).

Tenen dificultats per **coordinar** l'atenció entre un objecte i una persona dins d'un entorn interactiu. Aquesta dificultat s'ha identificat com a signe d'alerta primerenca, ja que a partir dels deu mesos es pot observar que l'infant no aconsegueix **compartir** l'atenció, seguir la mirada d'una altra persona o dirigir-la cap a objectes o situacions.

S'ha observat que alguns infants amb TEA emeten **balboteigs** reduplicatius o parlen en una mena de **gargot**, però **sense una intenció comunicativa**, i amb una prosòdia atípica (Busquets, 2018).

### **Alteracions en el joc**

Una de les característiques del TEA és el desenvolupament **limitat** del joc simbòlic o la tendència a mostrar conductes **repetitives** en la manipulació d'objectes.

Entre els 3 i els 6 mesos, els nadons amb TEA mostren un interès **reduït** pel seu entorn, tant per les persones com pels objectes. Aquesta manca d'interès es fa més que evident entre els 6 i els 9 mesos, etapa en què exploren poc l'ambient i mantenen un **baix** nivell d'interacció amb els altres mitjançant l'ús d'objectes (Higuera, 2010).

Una capacitat essencial per al desenvolupament del joc és la **imitació**, ja que permet als infants aprendre de les accions i intencions dels altres. En el cas dels infants amb autisme, s'ha observat que la imitació de les tasques senzilles es manté en alguns nens que no presenten una afectació greu. No obstant això, la capacitat per imitar gestos facials o reproduir seqüències d'accions de manera diferida es veu **reduïda**, fet que constitueix un **senyal d'alerta important** (Escorcia, 2012).

Entre els 12 i els 18 mesos, es considera un senyal d'alerta la **manca d'interès** de l'infant per jocs interactius senzills. A partir dels vint-i-quatre mesos, un indicador clar d'alerta precoç és **l'absència** o el desenvolupament molt limitat del **joc simbòlic**.

### **2.1.3 Criteris de diagnosi**

Els criteris de diagnosi del trastorn de l'espectre autista segons el **DSM-5** són els següents.

- A. Dèficit persistent en la comunicació social i en la interacció social en diversos contextos
  - a. Els dèficits en la reciprocitat **socioemocional** varien des d'un apropament social anormal i fracàs de la conversa normal en ambdós sentits, passant per la **disminució** d'interessos, emocions o afectes compartits, fins al **fracàs** en iniciar o respondre a interaccions socials.

- b. Els dèficits en les conductes **comunicatives no verbals** utilitzades en la interacció social varien des d'una comunicació verbal i no verbal poc integrada, passant per **anomalies** del contacte visual i del llenguatge corporal o dèficits de la comprensió i l'ús de gestos, fins a una **falta total** d'expressió facial i de comunicació no verbal.
  - c. Els dèficits en el desenvolupament, manteniment i comprensió de les **relacions** varien des de dificultats per ajustar el comportament en diversos contextos social, passant per dificultats per **compartir jocs imaginatius** o per fer amics, fins a l'**absència** d'interès per altres persones.
- B. Patrons restrictius i repetitius de comportament, interessos o activitats, que es manifesten en dos o més dels punts següents
- a. Moviments, utilització d'objectes o parla **estereotipats** o **repetitius** (estereotípies motores simples, alineació de joguines o canvi de lloc dels objectes, ecolàlies, frases idiosincràtiques).
  - b. Insistència en la **monotonia**, excessiva **inflexibilitat** de rutines o patrons **ritualitzats** de comportament verbal o no verbal (gran angoixa enfront petits canvis, dificultats en les transicions, patrons de pensament rígids, rituals de salutació, necessitat de prendre el mateix camí o menjar el mateix cada dia).
  - c. Interessos molt **restringits** i fixos que són anormals pel que fa a la seva **intensitat** o focus d'interès (fort apego o preocupació per objectes inusuals, interessos excessivament perseverants).
  - d. **Hiperreactivitat** o **hiporeactivitat** als estímuls sensorials, o bé interès inhabitual per aspectes sensorials de l'entorn (com una aparent indiferència al dolor o a la temperatura, una resposta adversa a sons o textures específiques, olfacteig o palpació excessiva d'objectes, o fascinació visual per les llums i el moviment).

A continuació, podem observar els diferents diagnòstics que exposa el **CIE-11** segons les característiques i les capacitats dels individus.

1. Trastorn de l'espectre autista sense trastorn del desenvolupament intel·lectual i amb dèficit lleu o nul del llenguatge funcional:

Es compleixen tots els requisits de la definició del trastorn de l'espectre autista, el funcionament intel·lectual i comportament adaptatiu es troben com a mínim dins del rang mitjà, i només hi

ha una alteració **mínima** o cap en la capacitat de l'individu per l'**ús funcional** del llenguatge (parlat o de signes) , amb fins instrumentals, com per expressar les seves necessitats i desitjos personals.

2. Trastorn de l'espectre autista amb trastorn del desenvolupament intel·lectual i amb dèficit lleu o nul del llenguatge funcional:

Es compleixen tots els requisits de la definició tant per al trastorn de l'espectre autista com per al trastorn del desenvolupament intel·lectual, i només existeix una **alteració lleu o nul·la** per utilitzar el **llenguatge funcional** (parlat o de signes) amb fins instrumentals, com per expressar les seves necessitats i desitjos personals.

3. Trastorn de l'espectre autista sense trastorn del desenvolupament intel·lectual i amb dèficit del llenguatge funcional:

Es compleixen tots els requisits de la definició del trastorn de l'espectre autista, el funcionament intel·lectual i comportament adaptatiu es troben com a mínim dins del rang mitjà, i hi ha un **deteriorament** marcat en el **llenguatge funcional** (parlat o de signes) en relació amb l'edat de l'individu. L'individu no és capaç d'utilitzar res més que **paraules soltes** o frases simples amb fins instrumentals, com per expressar les seves necessitats i desitjos personals.

4. Trastorn de l'espectre autista amb trastorn del desenvolupament intel·lectual i amb dèficit del llenguatge funcional:

Es compleixen tots els requisits de la definició tant pel trastorn de l'espectre autista i el trastorn del desenvolupament intel·lectual, hi ha un **deteriorament marcat** en el **llenguatge funcional** (parlat o de signes) en relació amb l'edat de l'individu. L'individu no és capaç d'utilitzar res més que **paraules o frases simples** per fins instrumentals, com expressar necessitats i desitjos personals.

5. Trastorn de l'espectre autista sense trastorn del desenvolupament intel·lectual amb absència de llenguatge funcional:

Tots els requisits de la definició tant pel trastorn de l'espectre autista com pel trastorn del desenvolupament intel·lectual es compleixen i estan complets, o quasi complet, **absència de capacitat relativa** a l'edat de l'individu per utilitzar un **llenguatge funcional** (parlat o de signes) amb fins instrumentals, com expressar necessitats i desitjos personals.

### 2.1.4 Característiques principals

L'autisme es presenta de manera única en cada individu, tot i que, en graus variables, tots presenten dificultats en el desenvolupament de les habilitats socials i comunicatives, a més d'un comportament inflexible i interessos repetitius.

Les característiques principals segons la **Confederació de l'Autisme d'Espanya** són les següents:

#### Comunicació i interacció social

Pel que fa a les **habilitats comunicatives**, les persones amb autisme poden presentar dificultats per:

- **Comprendre** determinats missatges transmesos **verbalment** o el significat **no literal** del llenguatge, com ara bromes, acudits, metàfores, ironies o dobles sentits.
- **Interpretar** adequadament la comunicació **no verbal**, incloent-hi el contacte visual, els gestos, la postura corporal i les expressions emocionals.
- **Identificar** els temes adequats segons el **context** o l'interès de la persona amb qui es conversa.
- **Utilitzar** un llenguatge **adequat** a la situació, tot i que, en algunes ocasions, fent servir expressions excessivament formals o una entonació poc habitual.

Pel que fa a les **relacions socials**, les persones amb TEA poden tenir dificultats per:

- **Adaptar-se** a diferents situacions socials i **interpretar** les **normes** implícites de convivència.
- **Reconèixer** les **emocions**, els **desitjos** i les **intencions** dels altres per afavorir una interacció social efectiva.
- **Expressar** les pròpies **emocions** de manera adequada segons el context.

#### Flexibilitat de comportament i de pensament

Les persones amb TEA poden tenir dificultats per adaptar-se de manera flexible a les exigències dels diferents contextos socials, cosa que es pot manifestar en:

- **Dificultat** per afrontar **canvis**, fins i tot quan són mínims, en la **rutina** o en l'entorn.
- Necessitat de **suport** per gestionar situacions **noves** o **inesperades**.
- Interessos **limitats** per molt intensos i específics.
- Conductes **repetitives** i **rígides**.

A més, algunes persones amb TEA presenten alteracions en el **processament dels estímuls sensorials**, mostrant, a vegades, una reactivitat exagerada o disminuïda davant d'aquests. Aquesta reacció pot manifestar-se en:

- Reaccions de **malestar** intens a sons, olors, llums, sabors o textures concretes que poden passar desapercebuts o no generar incomoditat en altres persones.
- Interès **poc** comú per aspectes **sensorials** de l'entorn, com ara la insistència a olorar o tocar certs objectes o una fascinació per llums i objectes brillants o que giren.
- **Indiferència** aparent al **dolor** o a les variacions de temperatura.
- Recerca **d'estimulació** mitjançant activitats físiques, com ara balancejar-se, girar sobre un mateix o saltar de manera repetida.

TAULA 1: Nivells de gravetat del trastorn de l'espectre autista (segons DMS-5<sup>2</sup>)

	COMUNICACIÓ SOCIAL	INTERESSOS RESTRINGITS I CONDUCTES REPETITIVES
<b>Grau 1:</b> Necessita suport	Sense ajuda in situ, les deficiències de la comunicació social causen problemes importants. Dificultat per iniciar interaccions socials i respostes atípiques o insatisfactòries a les aproximacions socials de la resta. Pot semblar que té poc interès en les interaccions socials. Per exemple, una persona que és capaç de parlar amb frases completes i que estableix la comunicació, però que la seva conversa àmplia amb altres persones falla i els seus intents de fer amics són excèntrics i habitualment no tenen èxit.	La inflexibilitat del comportament causa una interferència significativa amb el funcionament en un o més contextos. Dificultat per alternar activitats. Els problemes d'organització i de planificació dificulten l'autonomia.
<b>Grau 2:</b> Necessita ajuda notable	Deficiències notables en les aptituds de comunicació social, verbal i no verbal; problemes socials evidents fins i tot amb ajuda in situ; inici limitat d'interaccions socials, i respostes reduïdes o anormals a les aproximacions socials de la resta. Per exemple, una persona que emet frases senzilles, que la seva interacció es limita a interessos especials molt concrets i que té una comunicació no verbal molt excèntrica.	La inflexibilitat del comportament, la dificultat per fer front als canvis i els altres comportaments restringits/repetitius resulten, amb freqüència, evidents per a l'observador casual i interfereixen en el funcionament en diversos contextos. Ansietat i/o dificultat per canviar el focus de l'acció.
<b>Grau 3:</b> Necessita ajuda molt significativa	Les deficiències greus de les aptituds de comunicació social, verbal i no verbal, causen alteracions greus del funcionament, un inici molt limitat d'interaccions socials i una resposta mínima a les aproximacions socials de la resta. Per exemple, una persona amb poques paraules, intel·ligibles, que rarament inicia una interacció i que, quan ho fa, utilitza estratègies inhabituals per complir únicament amb el necessari, i que només respon a les aproximacions socials molt directes.	La inflexibilitat del comportament, la extrema dificultat per fer front als canvis i els altres comportaments restringits/repetitius interfereixen notablement en el funcionament en tots els àmbits. Ansietat intensa/dificultat per canviar el focus de l'acció.

<sup>2</sup> Font: American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Recuperat de: <https://bit.ly/3fDa4NN>

## Capítol 2: El joc

En aquest capítol s'introdueix què és el joc, la seva importància, tipologies i adaptacions per a infants amb TEA.

### 2.2.1 Què és el joc?

El joc ha estat definit des de diferents àmbits, com la psicologia, la pedagogia i la sociologia, però no s'ha assolit un acord unànime. La seva definició és complexa a causa de la gran quantitat de variables que hi intervenen.

Etimològicament, la paraula joc procedeix de: “**iocus-i**” que vol dir broma i “**ludus,-i**” que vol dir joc.

El joc és una **activitat** universal i també un **dret universal** de tots els nens. Segons l'article 31 de la **Convenció de les Nacions Unides** sobre els Drets del Nen, l'observació general núm. 17 afirma que el joc és la manera de proporcionar **oportunitats** per a l'expressió de la **creativitat**, la **imaginació**, la **confiança** en si mateixos, l'**autosuficiència** i per al desenvolupament de les **capacitats** i aptituds físiques, socials, cognitives i emocionals. A més, ressalta que, mitjançant el joc, els infants **exploren** i posen a prova el món que els envolta, **experimenten** noves idees, rols i vivències i, mentre ho fan, aprenen a **comprendre** millor i a construir la seva pròpia posició social dins d'aquest món.

El joc infantil és indispensable per l'**estructuració del jo**, permet a l'infant conèixer el món que el rodeja i adaptar-se i és fonamental perquè l'infant aprengui a viure (Gómez, 2012).

És una activitat **essencial** pel desenvolupament integral de la persona (Posada, Gómez i Ramírez, 2005) perquè sense el joc la persona **no** pot desenvolupar la seva creativitat, imaginació, afectivitat, socialització, esperit constructiu, capacitat crítica, de comunicació i sistematització (Morote, 2008).

Segons l'article de Fernández (2013), des de la perspectiva de Freud, el joc adquireix un valor inconscient, ja que possibilita a l'infant exercir un cert control sobre experiències que anteriorment ha viscut de manera passiva. A més, s'hi reconeix un component fonamental: la repetició. Aquest element permet vincular el joc amb la noció de compulsió a repetir, superant així els límits del principi del plaer.

Tal com es recull en el treball de fi de grau elaborat per Gutiérrez (2017) des de la perspectiva psicoanalítica de Freud, el joc es concep com un procés intern de naturalesa emocional que permet als infants **expressar sentiments**, inclosos aquells reprimits, així com **satisfer desitjos** no complerts. S'ha assenyalat també que mitjançant l'activitat lúdica i la repetició, els nens tenen l'oportunitat de **superar** esdeveniments potencialment traumàtics viscuts prèviament.

Lev Vigotski (1998) afirmava que el joc té un paper fonamental en **l'aprenentatge** i es concep com una activitat **social i cultural** que forma part de la situació social de desenvolupament, un procés mitjançant el qual el que és social esdevé individual. Aquest, explicava que els infants primer aprenen a través de la **interacció** amb els altres (nivell **interpersonal**) i, posteriorment, interioritzen aquests coneixements dins la seva pròpia ment (nivell **intrapersonal**).

Així doncs, el desenvolupament **mental** es considera un procés en què, mitjançant el joc, els infants primer **assimilen** les idees i el llenguatge dels altres i després els **transformen** en estructures mentals pròpies que poden aplicar de manera independent. Per a Vigotski, qualsevol forma de joc, independentment de l'edat, es basa en una situació **imaginària** que permet als infants pensar més enllà dels **límits** de la seva realitat quotidiana.

Segons el que s'exposa en el treball de fi de grau elaborat per Gutiérrez (2017), des d'una perspectiva **constructivista**, el joc s'ha interpretat com una **necessitat** fonamental en la infància, pel fet que constitueix el principal **mitjà d'interacció** amb la realitat. Aquest ha estat considerat com una via a través de la qual es poden observar les **estructures mentals** dels infants. S'ha destacat també que el joc comparteix una estructura similar a la del pensament, per la qual cosa pot ser entès com un **acte intel·lectual**; no obstant això, es diferencia d'aquest perquè esdevé una activitat que es realitza com a **fi en si mateixa**, mentre que el pensament té com a objectiu la resolució d'una tasca o l'assoliment d'una meta.

### 2.2.2 Tipus de joc

**Piaget**, a la seva teoria, descriu diferents tipus de joc segons **l'ordre cronològic** en què es manifesten durant el desenvolupament infantil. A continuació, s'exposaran.

#### Jocs motors i d'interacció social

A la **primera infància**, es desenvolupen principalment els **jocs motors** i aquells que impliquen **interacció social**. Des dels primers mesos de vida, el joc comença a ser una activitat essencial

en els infants. A mesura que el nen o nena va adquirint més control sobre el seu propi cos, comencen a explorar i van apareixent els **primers jocs**, com agafar, llepar, colpejar, etc. aquests primers jocs, típics dels dos primers anys, s'anomenen jocs funcionals o jocs motors.

Entre els primers objectes pels quals s'interessa un infant són la **mare** o el cuidador principal. Els nens i nenes exploren el context i interaccionen amb altres éssers humans. En aquest procés, sorgeixen els jocs **d'interacció social**, com picar de mans o jugar a amagar-se i reaparèixer, que evolucionen amb el temps. Inicialment, és l'adult qui guia el joc portant les mans de l'infant, amagant-lo o fent-lo desaparèixer de nou, però al cap de pocs mesos, serà el mateix infant qui començarà a prendre la **iniciativa**.

El joc, des del **plaer** que proporciona, posa a prova totes les possibilitats de la funció motora. A través del **joc motor**, els infants exploren el seu cos, descobreixen les seves habilitats, examinen el seu entorn i descobreixen als altres. Aquests jocs afavoreixen el desenvolupament de la lateralitat, l'equilibri, la relaxació, l'organització espacial, l'ajust corporal i el control tònic. A més, ajuden els nens i nenes a prendre **consciència** de les parts del seu cos i a desenvolupar els seus sentits.

### Jocs de ficció o simbòlics

Al voltant dels **dos** anys, el joc experimenta una **transformació** important amb l'aparició dels jocs de ficció o jocs simbòlics. Els infants comencen a **representar** coses que **no** estan presents **físicament**. Els objectes passen a **simbolitzar** altres coses inexistents en aquell moment. El que és essencial no són les accions que es realitzen amb els objectes, sinó els **objectes** mateixos i els **significats** que representen. A aquesta edat també comença a iniciar-se el **llenguatge**, que facilita aquesta capacitat de representació.

El joc simbòlic es considera el joc més **típic** de la infància i el que reuneix les seves característiques més importants.

### Jocs socials tradicionals: els jocs de regles

El **joc de regles** apareix en els últims anys de l'educació infantil i té una gran rellevància en el desenvolupament **psicològic**.

En aquest tipus de joc, se sap amb **antelació** el que s'ha de fer i són obligacions acceptades **voluntàriament**. Seguir obligatòriament aquestes regles no és un acord entre els jugadors, sinó una veritat absoluta.

Segons Carrión (2020), es poden distingir diferents tipologies de joc en funció de les capacitats que estimulen i els **objectius** que persegueixen: els jocs sensorials, els jocs motors, els jocs socials, els jocs de construcció i els jocs de regles.

TAULA 2: Tipus de joc segons Carrión (2020)<sup>3</sup>

TIPUS DE JOC	
Jocs sensorials	Afaveixen l'exploració del medi a través de l'experiència directa i perspectiva. Especialment importants en les primeres etapes del desenvolupament.
Jocs motors	Nombrosos i variats. Millora de la coordinació motriu fina o gruixuda. Augment de la força, la resistència o la velocitat. Contribueixen al desenvolupament físic i a l'adquisició de la consciència corporal.
Jocs socials	Funció relacional, promouen la interacció entre iguals. Afaveixen la cooperació, la responsabilitat col·lectiva, l'empatia i l'esperit d'equip. Especialment útils per fomentar el vincle social i la convivència
Jocs de construcció	Permeten a l'infant crear, imaginar i transformar elements del seu entorn. Estimula la creativitat, la planificació, la resolució de problemes i el pensament abstracte.
Jocs de regles	Impliquen la comprensió i l'aplicació de normes establertes. Els infants de 0 a 5 anys adapten les seves pròpies regles de manera informal durant el joc, iniciant així el desenvolupament del pensament normatiu i de la regulació social.

### 2.2.3 Importància del joc en el desenvolupament cognitiu, social i emocional

A través del joc, el nen desenvolupa les seves facultats d'anàlisi, és capaç de **sintetitzar** i accedir a la **lògica** que li permetrà desenvolupar unes competències que seran útils per l'aprenentatge escolar, com l'observació, creativitat o perseverança (Damián, 2007).

El joc pels nens i nenes és creatiu, espontani, imprevisible i absolutament divertit. Encara que sembli una activitat sense gens d'importància, és un mitjà **rellevant** pel seu **aprenentatge**. És

<sup>3</sup> Carrión, Ana (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación infantil. *Revista Ciencia e Investigación*, 5, 132-149.

un contribuïdor significant pel desenvolupament cognitiu, físic, emocional i social dels infants (Hurwitz, 2003).

Jugar és la millor forma i la més **natural** pels infants **d'aprendre**, ja que investiguen per ells mateixos i observen a la resta. Són antropòlegs naturals que necessiten i desitgen investigar el seu món a través d'experiències **reals** i entorns naturals (Hurwitz, 2003).

Vigotski (1988) va concloure que el joc constitueix un recurs fonamental per al desenvolupament de **l'autoregulació** tant cognitiva com emocional, atès que implica la necessitat de gestionar el propi comportament. Quan l'activitat lúdica és lliure i promoguda per l'infant, és ell mateix qui assumeix el control de l'activitat, establint-se **desafiaments** adequats a les seves capacitats. Aquest procés requereix l'ajust i la regulació de les seves accions segons les exigències del joc i els recursos personals disponibles.

Bellamy (2002) destaca que la pràctica de jocs **estructurats** a partir de regles i la participació en activitats de treball cooperatiu contribueixen significativament al desenvolupament de competències **socials** i **cognitives** en els infants. A través d'aquestes dinàmiques, els nens i nenes adquireixen habilitats com la col·laboració, l'empatia, el respecte a les normes, la capacitat d'espera i la valoració dels seus iguals, alhora que fomenten el pensament lògic.

El joc es presenta com el llenguatge privilegiat de l'infant, a través del qual es reflecteixen els seus **desitjos**, **sentiments** i **emocions**. En aquest sentit, el joc constitueix una manifestació de les formes actuals d'organització de la seva personalitat (Jiménez, 2006).

El joc exerceix un paper fonamental en el desenvolupament **social** dels infants, ja que els prepara per afrontar el món exterior. Mitjançant aquesta activitat, els nens adquireixen habilitats socials essencials per **adaptar-se** a diferents entorns i situacions. La capacitat per col·laborar, resoldre conflictes i comunicar-se de manera apropiada els proporciona una base sòlida per a les seves interaccions **future**s, no només en el context escolar, sinó també en la seva vida quotidiana. Segons la teoria sociocultural, el joc no es limita a ser una simple representació de la vida social, sinó que es constitueix com una eina essencial per a la construcció dels **coneixements** socials dels nens, facilitant així la seva integració en la societat a mesura que es desenvolupen (Monar-Miranda et al., 2025).

López (2010) afirma que el desenvolupament infantil està estretament vinculat al joc, ja que aquest és una activitat natural i espontània a la qual l'infant dedica tant de temps com li és possible. A través del joc, els nens i nenes desenvolupen la seva **personalitat**, habilitats **socials**,

capacitats **intel·lectuals** i **psicomotores**, i adquireixen experiències fonamentals per aprendre a viure en societat. Aquest procés els permet conèixer les seves **possibilitats** i **limitacions**, créixer i madurar. En definitiva, qualsevol capacitat d'un infant es desenvolupa de manera més eficaç mitjançant el joc que en qualsevol altre context.

A continuació, es detallarà com el joc influeix i contribueix al desenvolupament dels infants, des de l'aspecte cognitiu fins a l'emocional segons López (2010).

En l'**àmbit cognitiu**, el joc estimula l'atenció, la memòria i la imaginació, fomentant la creativitat i la capacitat de **distingir** entre fantasia i realitat. Així mateix, **potencia** el pensament científic i matemàtic, alhora que contribueix al desenvolupament del rendiment, la comunicació, el llenguatge i el pensament abstracte, aspectes fonamentals per a l'**aprenentatge** i el **creixement** intel·lectual.

Des del punt de vista **social**, el joc, especialment en les seves formes simbòliques, facilita els processos de **comunicació** i **cooperació** amb els altres, promovent la integració i el coneixement del món adult. També té un paper clau en la preparació per a la vida laboral i en l'estimulació de **valors** com la moralitat. En el cas dels jocs **cooperatius**, afavoreix la comunicació, la unió i la confiança entre els participants, impulsant el desenvolupament de conductes **prosocials** i reduint actituds **agressives** i **passives**. A més, contribueix a l'**acceptació** intercultural i a la construcció de relacions basades en l'empatia i el respecte.

Des de la perspectiva **emocional**, el joc permet que l'infant desenvolupi la seva **subjectivitat** i trobi satisfacció **emocional**, alhora que l'ajuda a controlar l'ansietat i a **gestionar** les seves **emocions**. També regula l'expressió simbòlica de l'agressivitat i facilita la resolució de conflictes de manera constructiva. A més, juga un paper important en la **identificació** i **consolidació** de patrons de **gènere** i altres formes d'identitat, afavorint un desenvolupament emocional equilibrat (López, 2010).

#### **2.2.4 El joc i el desenvolupament de les habilitats socials i comunicatives en infants amb TEA**

El **joc simbòlic** és una activitat fonamental en el desenvolupament infantil, ja que permet als infants crear **representacions** mentals i **interactuar** amb elles de manera autònoma. Aquest tipus de joc pot desenvolupar-se tant individualment com en grup, sense la necessitat d'una direcció externa ni de materials educatius específics. A més, acostuma a **complementar-se** amb

altres formes de joc, com el manipulatiu i el constructiu, contribuint al desenvolupament cognitiu, social i emocional dels infants.

Tanmateix, diversos estudis han analitzat les dificultats que presenten els infants amb TEA en el joc simbòlic. Segons la investigació de Wong i Kasari (2012), s'ha observat que aquests infants tenen més dificultats per **iniciar** i **desenvolupar** jocs de caràcter simbòlic. En comparació amb la resta de nens i nenes, mostren **moviments** més **rígid**s quan manipulen objectes i tendeixen a preferir activitats **estructurades** i **repetitives** en lloc de jocs creatius i espontanis.

A més, la manca **d'atenció sostinguda** també influeix en la seva capacitat per participar en interaccions lúdiques flexibles amb altres infants. Per aquest motiu, és essencial considerar estratègies d'intervenció que facilitin la seva inclusió en experiències de joc més variades i enriquidores.

D'acord amb els resultats obtinguts en l'estudi de González-Moreno (2018), l'infant participant va començar a identificar diferents emocions a partir de situacions quotidianes presentades durant les sessions de joc. A mesura que avançava la intervenció, es va evidenciar una progressiva **adquisició** de la capacitat per reconèixer, comprendre i expressar diverses emocions facials, com ara l'alegria, la tristesa, la por i la ràbia. Aquesta identificació emocional es va veure afavorida per l'ús de recursos com els **titelles** i les expressions facials de **l'adult** durant el joc. Per facilitar aquest procés, l'adult exercia un paper clau establint **vincles** entre les situacions plantejades i les emocions associades mitjançant el llenguatge, verbalitzant i explicitant l'emoció present en cada context.

Continuant amb els resultats obtinguts de González-Moreno (2018), des del punt de vista **comunicatiu**, la intervenció mitjançant el joc va contribuir significativament al desenvolupament de diverses **habilitats socials i lingüístiques**. En concret, es va observar una millora en la **iniciativa** per establir interaccions comunicatives, com ara el respecte dels **torns** de paraula i la participació activa en accions conjuntes caracteritzades per la reciprocitat emocional. Així mateix, es van potenciar aspectes rellevants com la **intersubjectivitat** i la capacitat **d'adoptar** la perspectiva de l'altre, relacionats amb l'empatia i la cognició social. Paral·lelament, aquesta metodologia va afavorir l'adquisició de competències lingüístiques, especialment pel que fa a l'ús **intencional** del llenguatge per comunicar-se, com ara l'elaboració de frases per sol·licitar informació o expressar necessitats concretes.

La **musicoteràpia** ha demostrat tenir un impacte positiu en el desenvolupament de les habilitats socials dels infants amb TEA. Dels beneficis d'aquesta pràctica en l'àmbit **social**, se'n destaca la capacitat per afavorir la **interacció** entre iguals, l'estimulació tant de la comunicació **verbal** com la **no verbal**, i la potenciació de competències com la **imitació**, la **cooperació** i l'habilitat per **compartir**. A més, pot contribuir a millorar l'atenció conjunta, promoure el contacte visual i reforçar els vincles comunicatius dins del context social (Moromisato, 2021).

Gràcies a les experiències musicals basades en la **improvisació**, en les quals es proporcionen pautes específiques del joc a l'infant mitjançant la música, s'observa una millora notable en el **joc simbòlic**, el qual comença a manifestar-se de manera espontània (Castro, 2023).

La intervenció musical afavoreix tant la comunicació verbal com no verbal, contribueix a la **disminució** de conductes **estereotipades**, promou l'autoexpressió i la manifestació de la subjectivitat, i ofereix a l'infant l'oportunitat d'explorar **noves** maneres de jugar i interactuar (Honorato et al., 2016).

L'aplicació de **jocs de rol** i dramatitzacions en el context de l'educació infantil representa un recurs didàctic clau per al desenvolupament de les habilitats socials. A través de la simulació de diversos rols i escenaris, aquests exercicis permeten als infants practicar i millorar aspectes comunicatius fonamentals, com ara el manteniment del contacte visual, l'ús expressiu del llenguatge corporal i el foment de l'empatia, contribuint així a una millor integració social (Villanueva et al., 2018).

Segons Ammu et al. (2020) els **jocs de taula** i les activitats en grup faciliten la pràctica d'habilitats socials de manera lúdica i funcional. A través d'aquestes propostes, els infants aprenen a respectar normes, gestionar emocions, cooperar amb els iguals i desenvolupar competències comunicatives essencials per al seu desenvolupament social i emocional.

Tal com afirma Wright et al. (2023) els jocs de seguiment d'instruccions són activitats que afavoreixen la comprensió activa i l'execució precisa de les instruccions verbals. Aquestes activitats són especialment rellevants en el desenvolupament de competències comunicatives en els infants, ja que milloren tant les seves habilitats lingüístiques com la seva capacitat per interactuar socialment de manera efectiva.

### 2.2.5 Estratègies d'intervenció per fomentar el joc en nens amb TEA

Cornago (2010) proposa una estructura específica per treballar el joc amb persones amb TEA, que es pot desglossar en les següents etapes:

1. **Aproximació:** Conèixer els interessos particulars de l'infant per adaptar l'activitat a les seves preferències.
2. **Joc estructurat:** Organitzar les sessions d'activitats dividint-les en segments petits i repetitius fins que l'infant adquireixi les habilitats necessàries i gaudeixi de l'activitat. Aquesta fase inclou el joc amb un adult i el joc amb un altre nen.
3. **Generalització:** Estendre la pràctica del joc a diferents entorns per afavorir la seva aplicació en diversos contextos.

D'acord amb els resultats obtinguts en l'estudi de García-Gómez (2020), quan els infants amb TEA juguen amb **ajuda** de companys, de monitores o mestres, el joc és més social i col·lectiu, en canvi, si juguen **sense** aquest suport, el joc normalment és **individual**.

En aquest estudi, s'ha aconseguit un efecte favorable sobre el joc simbòlic quan la mediació s'ha realitzat per les **monitores**, però no quan s'ha realitzat pels companys. És probable que el suport per fomentar el joc simbòlic en infants amb TEA sigui més efectiu quan la mediació la duen a terme **adults** formats, en lloc de ser realitzada pels mateixos companys. La causa és que la promoció del joc simbòlic requereix una **ajuda conscient** i especialitzada, capaç de guiar les accions del joc cap a aspectes concrets del desenvolupament com ara la capacitat d'abstracció, la flexibilitat o el control de les emocions (Correia, 2013).

El joc **d'interacció** es defineix com aquell en què l'infant participa relacionant-se amb els seus iguals i amb l'adult, contribuint així al desenvolupament global i a l'establiment de vincles afectius. Entre els jocs d'interacció utilitzats habitualment s'inclouen les **cançons** o **ritmes** amb una estructura clara, els quals afavoreixen el desenvolupament de la mirada, la postura i la vocalització mitjançant la imitació. Així mateix, els **jocs de moviment** permeten treballar aspectes com la comprensió d'ordres, l'ús de fórmules de cortesia i la capacitat d'imitar conductes.

El **joc simbòlic** es basa en la utilització d'un objecte amb una funció diferent de la que li és pròpia, o en la representació d'altres persones o elements. Aquest tipus de joc constitueix un

requisit previ per al desenvolupament de determinades funcions cognitives, motiu pel qual resulta necessari potenciar-lo. En el cas d'infants amb Trastorn de l'Espectre Autista, es poden utilitzar **vinyetes visuals** que narrin una història en què s'especifiquin els personatges i es representin els seus pensaments.

Per afavorir el desenvolupament del joc en infants amb TEA, és necessari ensenyar les activitats de manera **sistemàtica**, atès que el seu aprenentatge requereix repetició per facilitar-ne la generalització i la comprensió del concepte (Martos Pérez et al., 2011). És recomanable establir moments **estables** al llarg del dia dedicats específicament al joc, amb l'objectiu de reforçar aquesta habilitat. En les fases inicials, resulta beneficiós estructurar les sessions de joc en intervals **curts**, repetint l'activitat dues o tres vegades abans de concloure-la.

Terpstra et al. (2002) assenyalen que, a l'hora de dissenyar intervencions orientades al joc en infants amb TEA, cal considerar el nivell de desenvolupament individual, adaptant-hi les actuacions de manera **personalitzada**. Així mateix, s'ha de valorar el grau de desenvolupament del llenguatge i la possibilitat d'interacció amb iguals, ja que el contacte amb altres infants de la mateixa edat pot afavorir les interaccions socials. També es recomana tenir presents les **preferències personals** de l'infant per augmentar el seu grau d'implicació, així com aplicar la **intervenció en diferents entorns** per facilitar la generalització dels aprenentatges.

TAULA 3: Surgència per la seqüència del joc en persones amb TEA<sup>4</sup>

Ús dels iguals com entrenadors i models	Instrucció en conductes pivot
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinar les preferències i activitats que motiven al nen. Desenvolupar jocs a partir d'elles.</li> <li>• Partir d'un context en què els nens juguin en grup.</li> <li>• Utilitzar un espai de joc ben dissenyat.</li> <li>• Seleccionar curiosament els materials de joc.</li> <li>• Fer servir un esquema o rutina.</li> <li>• Formar grups equilibrats.</li> <li>• Basar-se en la competència del nen.</li> <li>• Guiar la participació.</li> <li>• Aconseguir una completa immersió en el joc.</li> <li>• Proporcionar instruccions estructurades per als companys ordinaris que se centri en la iniciació del joc i la resposta adequada a les accions dels companys amb TEA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar segurs que el nen a què estem instruint està escoltant.</li> <li>• Proporcionar eleccions que augmentin la motivació.</li> <li>• Variar les joguines d'acord amb les preferències del nen.</li> <li>• Modelar la conducta social adequada.</li> <li>• Enfortir els intents i aproximacions.</li> <li>• Fomentar la conversa.</li> <li>• Estendre la conversa.</li> <li>• Establir torns durant el joc.</li> <li>• Narrar o descriure el joc que s'està realitzant.</li> <li>• Ensenyament de la resposta a claus múltiples.</li> </ul>

5

<sup>4</sup> Font: Terpstra, J. E.; Higgins, K et al. (2002) Can I play? Classroom-based interventions for teaching play skills to children with autism. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 17 (2), 119-127

<sup>5</sup> Conductes pivot: Una conducta pivot és aquella que afecta moltes àrees de funcionament (per exemple, el llenguatge). Intervenint en aquesta conducta pivot aconseguim efectes positius a les diferents àrees a les quals afecta.

### Capítol 3: Les habilitats pragmàtiques

En aquest capítol s'introdueix el significat de les habilitats pragmàtiques, la seva relació amb el TEA i la seva importància en l'àmbit educatiu per oferir una resposta adaptada a les necessitats de l'alumnat.

#### 2.3.1 Que són les habilitats pragmàtiques?

Les habilitats pragmàtiques es defineixen com l'ús **apropiat** que el parlant fa del llenguatge per comunicar-se, en diferents contextos i amb diferents interlocutors (Baixauli et.al, 2004). A més, la comprensió pragmàtica del llenguatge implica l'habilitat per **interpretar** el significat lingüístic, tenint en compte el **context**. Per això, el seu domini té conseqüències en diverses àrees evolutives, amb especial influència a l'**adaptació social** (Staikova et. al, 2013).

L'ús correcte d'aquestes habilitats permetrà interpretar la **intenció** de l'interlocutor, expressar la nostra **intenció** i **relacionar** el missatge rebut amb el context en què té lloc. La careència d'aquestes de les persones amb TEA repercuteix **negativament** en el seu desenvolupament social i adaptatiu (Baixauli, 2016).

#### 2.3.2 Les habilitats pragmàtiques en alumnat TEA

Les habilitats pragmàtiques formen part de la comunicació i influeixen en el seu ús en l'àmbit social. Dominar aquestes habilitats facilita la comprensió de la interacció de l'interlocutor, l'expressió pròpia i la connexió del missatge amb el context en què es produeix. Tanmateix, no tothom té la mateixa capacitat per utilitzar-les de manera efectiva. En particular, les persones amb TEA solen experimentar **dificultats** en l'ús social del llenguatge, cosa que pot afectar negativament el seu desenvolupament social i la seva capacitat d'adaptació (Baixauli, 2016).

Pel que fa al desenvolupament del llenguatge **expressiu**, l'alumnat amb TEA sol mostrar menys iniciativa a l'hora **d'iniciar** interaccions i intercanvis comunicatius amb els altres (Paul i Wilson, 2009). Sovint criden l'atenció en situacions socials perquè no se senten còmodes, i es pot observar una **descoordinació** entre el llenguatge verbal i no verbal. A més, encara que aparentment hi hagi una conversa, els costa construir el **diàleg** a partir de les **respostes** de l'interlocutor. Les converses més fluides solen produir-se quan giren al voltant dels seus **interessos personals**.

Segon apunta Mundy (2018), l'alumnat amb TEA presenta menor freqüència de conductes d'iniciació de **l'atenció conjunta**. Això implica dificultats per seguir la mirada de

l'interlocutor, compartir gestos que expressin interès o orientar l'atenció de l'altre cap a un element destacable, entre altres aspectes. D'altra banda, Maestro i col·laboradors (2001) assenyalen que aquesta reducció en les conductes d'iniciació està relacionada amb una menor **predisposició** a establir contactes i intercanvis comunicatius amb els altres, especialment amb els seus iguals.

Encara que un alumne TEA tingui una bona competència lingüística, és probable que trobi dificultats a l'hora de mantenir una conversa. Aquestes dificultats es poden manifestar en forma de comentaris **repetitius**, pèrdua del **fil** conductor del diàleg, dificultat per comprendre paraules **abstractes** o manca de coneixement i aplicació de les **normes** de cortesia i comunicació. A més, els alumnes que fan servir el llenguatge verbal tendeixen a utilitzar menys paraules relacionades amb els estats mentals i les emocions, fet que condiciona la seva manera de dialogar, caracteritzada per una interpretació literal i una **menor expressió emocional** (Tager-Flusberg i col., 2011).

Segons diversos autors (Martos, 2001; Monfort, 2004; Philofsky, Fidler i Hepburn, 2007; Charman et al., 2011), es poden distingir dos grans grups de dificultats. D'una banda, en l'àmbit del **llenguatge**, s'observen problemes en el desenvolupament lingüístic sense una compensació a nivell no verbal, així com una manca de cohesió en el discurs, entre altres aspectes. D'altra banda, pel que fa a la **interacció amb l'entorn**, sovint es detecten dificultats en l'adquisició de les normes conversacionals pròpies de l'edat, un escàs interès per compartir experiències i opinions, i una tendència a un joc repetitiu i amb poca presència d'imaginació.

Pel que fa a la comprensió i la comunicació no verbal, l'alumnat amb TEA sol presentar dificultats per **interpretar expressions facials i gestos**. En alguns casos, aquestes alteracions poden ser tan severes que comporten una absència gairebé total d'expressió emocional i de comunicació no verbal.

A més, fer inferències implica el procés de **deduir** i, per tant, atribuir pensaments o emocions a l'interlocutor per arribar a una conclusió o una possible interpretació. Identificar aquestes pistes resulta una tasca complexa que requereix **aprenentatge** mitjançant una pràctica constant i supervisada per un professional docent. En el cas de l'alumnat amb TEA, les inferències més difícils són les **pragmàtiques**, ja que estan estretament relacionades amb les dificultats pròpies en les habilitats de la **Teoria de la Ment**. Aquestes inferències són especialment complicades perquè poden ser **ambigües** o fer la sensació que el missatge és **incomplet**. Un mateix enunciat

pot variar de significat segons la intenció del parlant. Per aquest motiu, és essencial treballar amb aquest alumnat les habilitats de **deducció** i **inducció** per millorar la seva comprensió inferencial.

L'alumnat TEA presenta dificultats en la **Cognició Social**. Això comporta una mala praxi en aspectes com analitzar la informació procedent dels altres relativa als seus pensaments i emocions; generar **expectatives** sobre la conducta manifesta dels altres i realitzar **inferències** sobre el que demana la situació i decidir com actuar.

Les persones amb TEA afronten dificultats en la comunicació i en el seu desenvolupament intel·lectual i social a causa dels factors següents (Mira, 2017):

- a. La inclinació a **fixar-se** en els **detalls** reflecteix un gran interès per les parts específiques, fet que els porta a processar la informació d'una manera diferent de la resta.
- b. El **dèficit** en la **funció executiva** provoca una alteració en la planificació de comportaments, dificultant que puguin fer servir el llenguatge de manera espontània per autoregular-se les seves accions.
- c. Dificultats per comprendre o **atribuir estats mentals** a altres persones, cosa que pot portar a evitar el contacte social per la dificultat d'interpretar els sentiments o intencions dels altres.
- d. Presenten dificultats en **l'atenció conjunta**, cosa que els impedeix coordinar-se adequadament amb els interlocutors. Això afecta l'adquisició d'habilitats socials i la construcció d'esquemes comunicatius essencials per al desenvolupament posterior del llenguatge.

Així doncs, tot i que les persones amb TEA puguin desenvolupar el llenguatge verbal, tenen dificultats per atribuir correctament els significats i aconseguir una comunicació efectiva i funcional. Necessiten **suport** per **comprendre** les tasques i les transicions, anticipar el futur i convertir el llenguatge en una eina per a la comunicació **espontània** i **funcional**.

### 3. Marc metodològic

#### 3.1 Supòsit de partida

A partir de l'experiència adquirida durant les pràctiques escolars, s'han detectat diferents situacions en què el joc esdevé un element clau per al desenvolupament global dels infants amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). En aquestes observacions, s'ha evidenciat la importància de disposar d'estratègies i recursos específics que permetin adaptar el joc a les necessitats d'aquests infants i afavorir-ne la participació activa dins l'aula ordinària. Tanmateix, no sempre es garanteix que aquestes activitats lúdiques siguin accessibles ni prou estructurades per fomentar una interacció social significativa i un aprenentatge real.

Aquesta situació condueix al plantejament de la següent qüestió: **Com es pot utilitzar el joc com a eina educativa per afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels infants amb TEA en l'etapa d'educació infantil?**

El supòsit de partida que sustenta aquesta recerca és que el joc, quan és fet servir de manera adequada, pot esdevenir una eina fonamental per fomentar l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels infants amb TEA. Per tant, es considera necessari analitzar de quina manera el joc pot contribuir al desenvolupament de les habilitats socials, comunicatives i emocionals, i quins recursos i adaptacions són més efectius per garantir una experiència educativa inclusiva i equitativa.

#### 3.2 Objectius

La investigació neix amb l'objectiu principal d'analitzar com es pot utilitzar el joc per fomentar l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels infants amb TEA en l'etapa d'educació infantil. Per tant, l'objectiu principal és el següent:

- Explorar de quina manera el joc pot contribuir positivament al desenvolupament global dels infants amb TEA.

Els objectius específics plantejats en la investigació són els següents:

- Examinar el paper del joc en el desenvolupament de les habilitats socials, comunicatives i emocionals dels infants amb TEA.
- Analitzar quins tipus de jocs són més beneficiosos per afavorir la interacció social entre infants amb TEA i els seus companys.

- Identificar les estratègies i adaptacions utilitzades per facilitar la participació activa dels infants amb TEA en les activitats lúdiques.

### 3.3 Disseny metodològic

#### 3.3.1 Introducció i temporalització

Diversos autors han destacat la relació entre la investigació científica i les millores que aquesta pot generar en l'àmbit educatiu, un dels que hi posa èmfasi és Antonio Latorre.

En el seu llibre *La investigació- acció. Conocer y cambiar la práctica educativa*, afirma que la investigació educativa és un **procés estructurat i raonat** que permet obtenir coneixements fiables i objectius sobre l'àmbit de l'educació. Destaca la relació entre la recerca científica i la millora educativa mitjançant la idea de **mestre-investigador**. Aquesta perspectiva defensa que, quan el professorat s'implica activament en processos **d'investigació** dins l'aula, es facilita **l'anàlisi crítica** de la pròpia **pràctica** docent i es promouen **transformacions** orientades a potenciar l'aprenentatge de l'alumnat.

TEMPORALITZACIÓ					
DESEMBRE	GENER	FEBRER	MARÇ	ABRIL	MAIG
Escolir el tema.	Començar a fer recerca sobre el tema escollit	Realitzar el marc teòric.	Realitzar el marc teòric.	Realitzar i enviar l'enquesta.	Realitzar la entrevista.
				Formular les preguntes de la entrevista.	Realitzar el marc metodològic.
					Entregar el TFG definitiu.

#### 3.3.2 Metodologia

La metodologia emprada en aquest treball es basa en una investigació **mixta**, és a dir, les dades extretes són de naturalesa quantitativa i qualitativa.

S'ha optat per un enfocament metodològic mixt amb l'objectiu de recollir una visió més **completa i profunda** de la realitat estudiada. L'ús combinat d'aquestes tècniques permet, d'una banda, obtenir dades mesurables i comparables, i de l'altra, aprofundir en la comprensió de les percepcions, experiències i significats que les persones participants atribueixen als fenòmens

analitzats. Aquesta combinació metodològica facilita la triangulació de la informació i incrementa la validesa dels resultats obtinguts.

Pel desenvolupament de la recerca s'han utilitzat principalment dos instruments: l'enquesta i l'entrevista.

Amb la finalitat de complementar la part teòrica del treball, s'ha realitzat una **enquesta** de setze preguntes dirigida a professionals de l'educació, amb l'objectiu de recollir informació rellevant sobre la seva experiència i coneixement en relació amb el joc i el desenvolupament integral dels infants amb TEA. Les preguntes aborden aspectes teòrics fonamentals com metodologies d'intervenció, inclusió a l'aula i recursos, i també inclouen una part d'opinió personal per conèixer la seva perspectiva pràctica i vivències professionals.

A més de l'enquesta, s'ha realitzat una **entrevista** a una mestra d'Educació Especial amb experiència en l'atenció a infants amb TEA. Aquesta entrevista ha estat orientada a explorar la seva visió sobre el paper del joc en el desenvolupament dels infants amb TEA dins l'etapa d'educació infantil. Les preguntes han abordat temes com el potencial del joc per afavorir la comprensió i expressió emocional, els tipus de joc que fomenten la interacció social, els desafiaments que poden sorgir en situacions de joc compartit, les estratègies d'adaptació del joc a les seves necessitats, i la motivació que genera cada tipus d'activitat lúdica. També s'ha aprofundit en l'adequació dels espais de joc, i els recursos necessaris per millorar la inclusió. Aquesta entrevista ha permès un intercanvi directe, interactiu i bidireccional, afavorint una comprensió més rica i contextualitzada de la pràctica educativa real.

### 3.3.3 Mostra/població

El criteri emprat per a la selecció de la persona **entrevistada** es va basar en el coneixement previ de la seva tasca en un context educatiu, observada durant el període de pràctiques, així com en la seva **experiència** en el treball amb infants amb TEA, fet que feia preveure que podria aportar informació rellevant i de qualitat.

L'entrevista va tenir una durada aproximada de **quaranta minuts**, deixant prou temps perquè la persona entrevistada pogués respondre amb tranquil·litat i deteniment.

L'**enquesta** ha sigut resposta per **trenta-dos professionals** de l'educació de Reus i Tarragona principalment. Es va difondre mitjançant l'aplicació WhatsApp, adreçant-la a diferents professionals, com ara mestres d'educació infantil, mestres d'educació especial i tècnics/es en educació infantil (TEI). Es va realitzar mitjançant el Formulari de *Google*.

El criteri utilitzat en la selecció de les i els participants ha estat recollir el testimoni de professionals d'educació infantil, educació especial i tècniques en educació infantil (TEI), amb l'objectiu **d'analitzar** com perceben i experimenten, des de la seva pràctica professional, el joc dels infants amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

Un dels aspectes considerats rellevants ha estat conèixer si dins les aules s'ofereix **formació específica** sobre TEA, motiu pel qual es va incloure una pregunta en relació amb aquest tema. També es va considerar d'interès analitzar si, en els darrers anys, s'ha observat un augment en la **rellevància** atorgada al TEA o si la situació es manté similar a la d'anys anteriors.

### 3.3.4 Instrument de recollida de dades

Els instruments d'investigació utilitzats per recollir les dades sobre com el joc pot ser fet servir com a eina educativa per afavorir l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels infants amb TEA en l'etapa d'educació infantil han estat l'entrevista **semiestructurada** i l'enquesta.

L'entrevista semiestructurada permet obtenir **respostes detallades** i aprofundides dels professionals sobre la seva percepció de com el joc contribueix al desenvolupament dels infants amb TEA, tot mantenint una estructura de preguntes, però deixant espai perquè els entrevistats puguin expressar-se lliurement. Per altra banda, **l'enquesta** facilita una recollida de dades més **objectiva**, ja que els resultats es poden analitzar de manera quantitativa, sense la intervenció directa de la investigadora.

Per a l'elaboració d'aquests instruments, es van definir prèviament les preguntes a partir de la pregunta central de la recerca. Un cop formulades les preguntes, aquestes van ser revisades per la tutora, qui va assessorar per garantir la claredat i la coherència. Posteriorment, els instruments van ser validats per dos experts, professors de la universitat, amb l'objectiu d'assegurar-ne la pertinència, la validesa i l'adequació metodològica. Després de fer les modificacions pertinents, els instruments van quedar llestos per ser utilitzats en la recollida de dades. Les respostes obtingudes es van buidar per a poder analitzar-les i treure'n les conclusions relacionades amb el paper del joc en l'educació dels infants amb TEA.

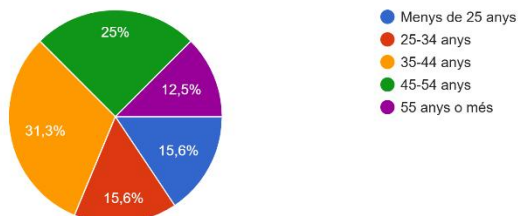
Els models de l'entrevista semiestructurada i de l'enquesta es poden consultar a **l'Annex 1 i 2**.

## 4. Resultats

Els resultats han estat extrets de les trenta-dues respostes obtingudes de **l'enquesta** i de **l'entrevista** a la mestra d'Educació Especial. A continuació es mostren.

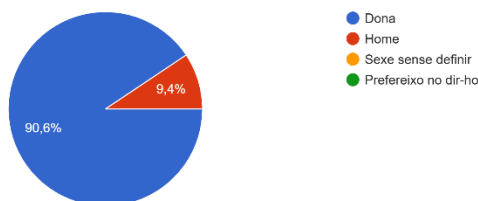
A la pregunta “**Edat**”, 10 persones que han realitzat l'enquesta (31,3%) tenen entre 35 i 44 anys, 8 persones (25%) tenen entre 45 i 54, 5 persones (15,6%) tenen entre 25 i 34, 5 persones (15,6%) tenen menys de 25 i 4 persones (12,5%) tenen 55 anys o més.

Edat  
32 respostes



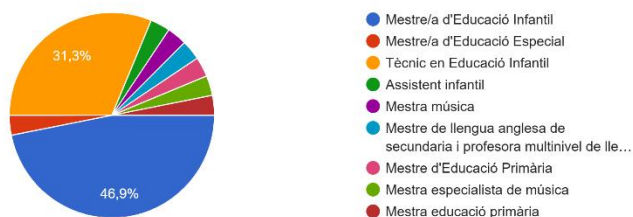
A la pregunta “**Amb quin gènere t'identifiques**”, 29 persones (20,6%) s'identifiquen com a dones i 3 persones (9,4%) com a homes.

Amb quin gènere t'identifiques?  
32 respostes



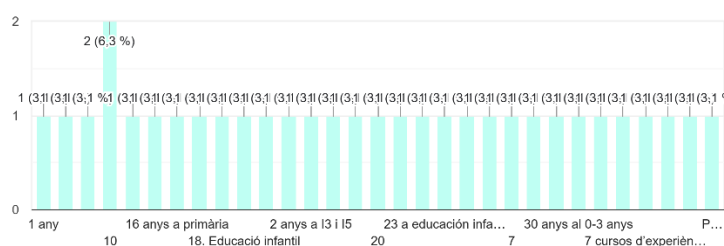
A la pregunta “**Quina és la teva situació laboral**”, 15 persones (46,9%) treballen en l'àmbit d'educació infantil, 10 persones (31,3%) són Tècniques en Educació Infantil i 1 persona (3,1%) és mestra d'Educació Especial. Hi ha 6 persones (18,7%) que han escollit altres opcions i les respostes són: Assistent infantil, Mestre de música, Mestre de llengua anglesa de secundària, Mestre i Mestre d'educació primària.

Quina és la teva situació laboral?  
32 respostes



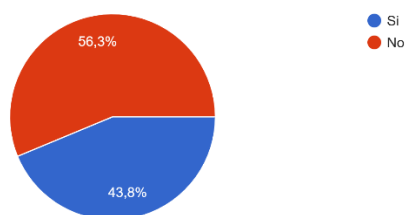
A la pregunta “**Quants anys d'experiència tens com a docent? En quin nivell educatiu?**”, 4 persones tenen 2 anys d'experiència (a I3 i I5, a 0-3, a I3 i EP), 3 persones tenen 23 anys d'experiència, 3 persones tenen 20 anys d'experiència (0-3, EP), 3 persones tenen 18 anys d'experiència (a EI i com a assistent infantil), 3 persones tenen 1 any d'experiència (a I1, a EI i EP), 2 persones tenen 25 anys d'experiència (TEI), 2 persones tenen 10 anys d'experiència, 2 persones tenen 7 anys d'experiència (2 a EI i 5 a EP), 1 persona té 34 anys d'experiència (a FA, formació d'adults i primària), 1 persona té 30 anys d'experiència (a 0-3), 1 persona té 19 anys d'experiència (a EI i EP), 1 persona té 17 anys d'experiència (a 0-3), 1 persona té 16 anys d'experiència (a EP), 1 persona té 15 anys d'experiència (a EI), 1 persona té 12 anys d'experiència (a EI), 1 persona té 9 anys d'experiència (a secundària i anglès extraescolars), 1 persona té 6 anys d'experiència (a EI) i 1 persona s'està formant per ser futura docent.

Quants anys d'experiència tens com a docent? En quin nivell educatiu?  
32 respostes



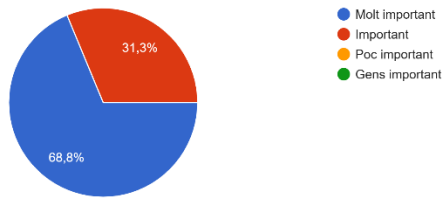
A la pregunta “**Has rebut formació específica sobre el TEA?**”, 18 persones (56,3%) han respost que no i 14 persones (43,8%) que sí.

Has rebut formació específica sobre el TEA?  
32 respostes



A la pregunta , “**Quin paper consideres que té el joc en el desenvolupament dels infants amb TEA**”, 22 persones (66,8%) han contestat que el consideren molt important i 10 persones (31,3%) que és important.

Quin paper consideres que té el joc en el desenvolupament dels infants amb TEA?  
32 respostes

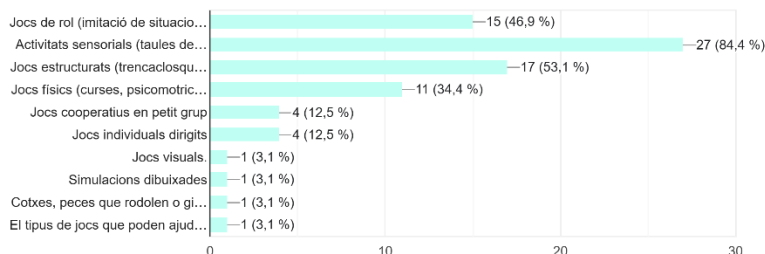


A l'entrevista amb la mestra d'Educació Especial es respon aquesta qüestió a la pregunta 2 “Pots fer seqüències, o sigui que el joc és la base de l'educació, però a infantil és ja la base mare, per dir-ho així. I els nens TEA doncs encara més...”

A la pregunta “**Quines activitats de joc observes que resulten més beneficioses per als infants amb TEA?**”, 27 persones (84,4%) han respost les activitats sensorials (taules de sorra, aigua, plastilina, etc.), 17 persones (53,1%) els jocs estructurats (trencaclosques, blocs de construcció, etc.), 15 persones (46,9%) jocs de rol (imitació de situacions reals, botigues, cuina, etc.), 4 persones (12,5%) jocs cooperatius en petit grup, 4 persones (12,5%) jocs individuals dirigits, 4 persones (12,5%) han donat diverses opinions: jocs visuals, simulacions dibuixades, cotxes, peces que rodolen o giren. L'enquestat 22 dona una resposta molt completa:

“El tipus de jocs que poden ajudar una persona amb trastorn de l'espectre autista depèn del grau i de les seves necessitats individuals. En general, per a infants amb dificultats importants de comunicació, són útils els jocs sensorials i estructurats. Per a aquells amb habilitats verbals emergents, es recomanen jocs simples de torns i amb una certa estructura social. En el cas d'infants amb bon nivell de llenguatge però amb dificultats socials, funcionen millor els jocs simbòlics, cooperatius o que impliquen interacció”.

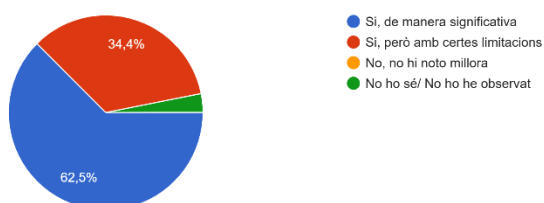
Quines activitats de joc observes que resulten més beneficioses per als infants amb TEA?  
32 respostes



Per tal de donar resposta al primer objectiu d'aquesta investigació, s'han realitzat preguntes a fi de conèixer quin és el **paper del joc en el desenvolupament de les habilitats socials, comunicatives i emocionals dels infants amb TEA.**

A la pregunta “**Creus que el joc ajuda a millorar les habilitats socials, comunicatives i emocionals dels infants amb TEA?**”, 20 persones (62,5%) han contestat que si, de manera significativa, 11 (34,4) han respost que si, però amb certes limitacions i 1 persona (3,1%) no ho sap/no ho ha observat.

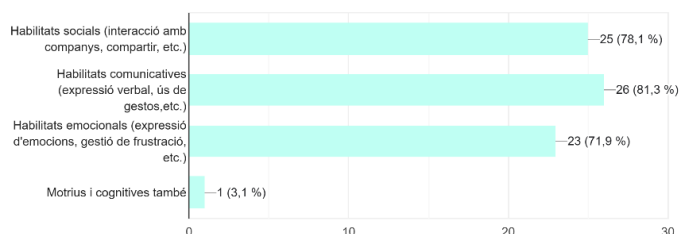
Creus que el joc ajuda a millorar les habilitats socials, comunicatives i emocionals dels infants amb TEA?  
32 respostes



A l'entrevista amb la mestra d'Educació Especial es respon aquesta qüestió a la pregunta 6 “*Però la part més alterada dels nens TEA és una, la comunicació i dos, la interacció, que millora? Si, que passa de no comunicar-se a fer-ho com la resta?, doncs no. Se'ls donen eines i estratègies, però no acaben de ser iguals...*”

A la pregunta “**En quins aspectes has observat millora gràcies al joc?**”, 26 persones (81,3%) han respost en habilitats comunicatives, 25 persones (78,1%) han contestat en habilitats socials, 23 persones (71,9%) en habilitats emocionals i 1 persona (3,1%) ha respost “en motrius i cognitives també”.

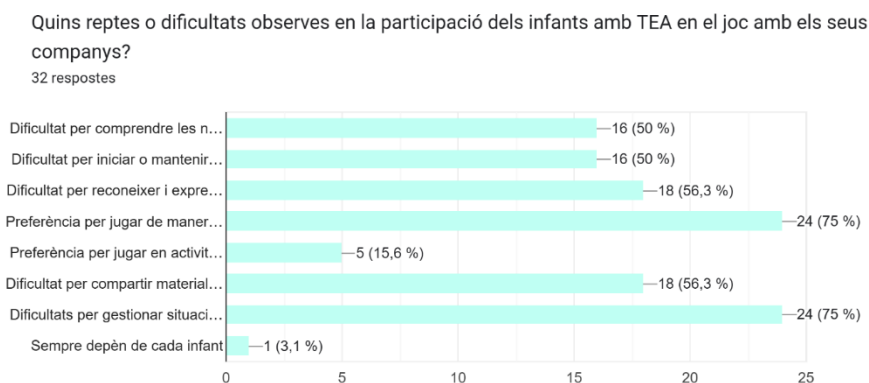
En quins aspectes has observat millora gràcies al joc?  
32 respostes



A l'entrevista amb la mestra d'Educació Especial es comenta aquesta qüestió a la pregunta 4 “*Això sí, a aquests nens se'ls ha de fer d'una manera molt repetitiva perquè vagin integrant les*

*emocions d'un mateix i les dels altres, que és encara més difícil. Però a vegades comencen a entendre o a comprendre...”*

A la pregunta “**Quins reptes o dificultats observes en la participació dels infants amb TEA en el joc amb els seus companys**”, 24 persones (75%) han contestat que tenen preferència per jugar de manera solitària, 24 persones (75%) que tenen dificultats per gestionar situacions de conflictes o frustració durant el joc, 18 persones (56,3%) que tenen dificultat per reconèixer i expressar emocions en el context de joc, 18 persones (56,3%) que tenen dificultats per compartir materials o torns en el joc, 16 persones (50%) que tenen dificultat per comprendre les normes del joc, 16 persones (50%) que tenen dificultat per iniciar o mantenir una conversa amb els companys, 5 persones (15,6%) que tenen preferència per jugar en activitats molt estructurades i 1 persona (3,1%) ha respost “Sempre depèn de cada infant”.

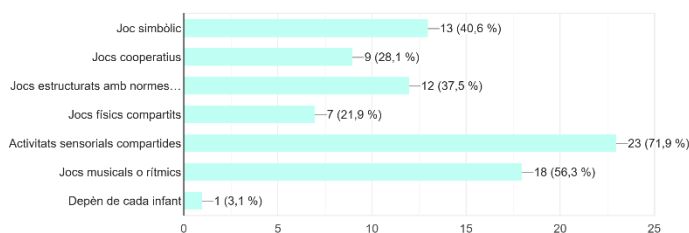


A l'entrevista amb la mestra d'Educació Especial es respon aquesta qüestió a la pregunta 7 “*El picoteig, de poc interès o de fixacions, que els agradi molt i d'allà no surten. I a més a més, d'agafar-ho tot per ells, ho volen tot i ho volen si o si, i donen cops o peguen a l'altre perquè volen no sé, el plat i la forquilla que té l'altre nen. Perquè ells miren el seu propi interès...*”

Per altra part, responent a l'objectiu dos de la investigació, **analitzar quins tipus de jocs són més beneficiosos per afavorir la interacció social entre infants amb TEA i els seus companys**; les qüestions que el responen són les següents.

A la pregunta “**Quin tipus de joc has observat que afavoreix més la interacció social dels infants amb TEA?**”, 23 persones (71,9%) han respost activitats sensorials compartides, 18 persones (56,3%) jocs musicals o rítmics, 13 persones (40,6%) joc simbòlic, 12 persones (37,5%) jocs estructurats amb normes clares, 9 persones (28,1%) jocs cooperatius, 7 persones (21,9%) jocs físics compartits i 1 persona (3,1%) ha contestat “depèn de cada infant”.

Quin tipus de joc has observat que afavoreix més la interacció social dels infants amb TEA?  
32 respostes



A l'entrevista amb la mestra d'Educació Especial es respon aquesta qüestió a la pregunta 5 *“Aquell joc que li agradi al nen TEA, si al nen TEA li agraden els cotxes, aquest és el que facilitarà més compartir o la interacció amb els altres...”*

A la pregunta **“Pots descriure alguna experiència positiva d'integració social mitjançant el joc (lliure o estructurat) d'un infant amb TEA?”** l'enquestat 15 comenta: *“En el joc lliure permet que estiguin motivats i feliços i és amb el que més mantenen atenció en el temps. Això fomenten la seva calma i la interacció amb altres infants que també tenen interès pel mateix joc. Quan es tracta d'un joc més estructurat ja costa tot molt més perquè tenen una capacitat d'atenció més reduïda que la resta i ràpid abandonen. A més, la manca de comprensió de les normes fa que costi que segueixin i genera conflictes... (Experiència de 3 infants TEA d'I3)”*.

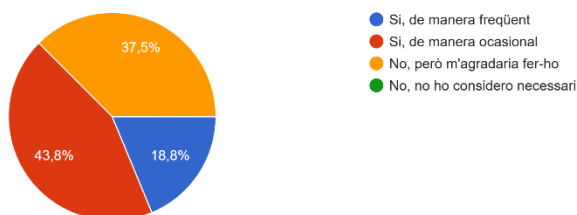
L'enquestat 4 comenta: *“Primer haver treballat en grup reduït el joc per exemple amb cotxes i després incorporar el mateix joc amb la resta del grup gran”*.

L'enquestat 22 comenta: *“Durant una estona de joc simbòlic a l'aula, un infant amb TEA va ser convidat a fer de “cuiner” en un joc de representació. Al principi observava, però a poc a poc va començar a imitar accions i acceptar peticions dels companys. El joc compartit va afavorir la comunicació funcional i el vincle amb els altres infants.”*

Aquestes qüestions responen a l'objectiu tres de la investigació, **identificar les estratègies i adaptacions utilitzades per facilitar la participació activa dels infants amb TEA en les activitats lúdiques.**

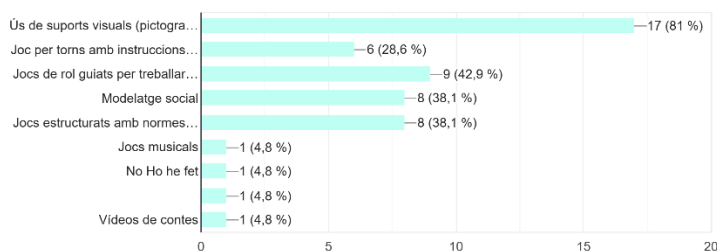
A la pregunta **“Has implementat estratègies de joc per fomentar habilitats socials i comunicatives en nenes i nenes amb TEA?”**, 14 persones (43,8%) han respost que sí, de manera ocasional, 12 persones (37,5%) que no, però que els agradaria fer-ho i 6 persones (18,8%) que sí que ho fan, de manera freqüent.

Has implementat estratègies de joc per fomentar habilitats socials i comunicatives en nens i nenes amb TEA?  
32 respostes



A la pregunta “**Si has respost SI a la pregunta anterior, quines has implementat?**”, 17 persones (81%) han contestat que han implementat l'ús de suports visuals, 9 persones (42,9%) jocs de rol guiats per treballar habilitats socials, 8 persones (38,1%) han implementat el modelatge social, 8 persones (38,1%) jocs estructurats amb normes adaptades, 1 persona (4,8%) els jocs musicals, 1 persona (4,8%) vídeos de contes i dues persones no ho han fet.

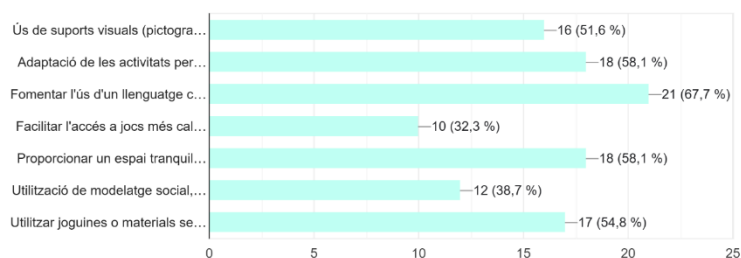
Si has respost SI a la pregunta anterior, quines has implementat?  
21 respostes



A la pregunta “**Quines estratègies o adaptacions has fet servir per fomentar la participació dels infants amb TEA en el joc?**”, 21 persones (67,7%) han respost fomentar l'ús d'un llenguatge clar i directe, 18 persones (58,1%) adaptació de les activitats perquè siguin més previsibles i estructurades, 18 persones (58,1%) proporcionar un espai tranquil per a quan l'infant se senti sobrecarregat, 17 persones (54,8%) utilitzar joguines o materials sensorials per a millorar la participació, 16 persones (51,6%) ús de suports visuals per ajudar a comprendre les normes del joc, 12 persones (38,7%) utilització de modelatge social, mostrant com interactuar amb els altres nens/es i 10 persones (32,3%) facilitar l'accés a jocs més calmats o individuals abans de passar a grups més grans.

Quines estratègies o adaptacions has fet servir per fomentar la participació dels infants amb TEA en el joc?

31 respostes

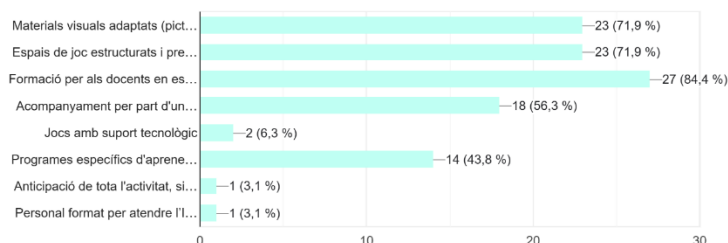


A l'entrevista amb la mestra d'Educació Especial es comenta aquesta qüestió a la pregunta 8 *“Llavors, estratègies, jo el que faig és mirar a l'aula, els divendres a la tarda, que és quan juguen a la classe, miro a l'aula què és el que fa i el que no i durant la setmana intento treballar-ho. Un, a partir de l'observació i dos, mirant que és el que s'ha de potenciar o erradicar i donar-li una altra estratègia, una alternativa.”*

A la pregunta **“Quins recursos o eines consideres necessaris per afavorir un joc inclusiu?”**, 27 persones (84,4%) han respost formació per als docents en estratègies d'inclusió en el joc, 23 persones (71,9%) materials visuals adaptats (pictogrames, horaris visuals, suports gràfics), 23 persones (71,9%) espais de joc estructurats i previsibles (racons de joc clarament diferenciats, zones delimitades), 18 persones (56,3%) acompanyament per part d'un professional especialitzat, 14 persones (43,8%) programes específics d'aprenentatge social a través del joc (jocs dissenyats per treballar habilitats concretes), 2 persones (6,3%) jocs amb suport tecnològic, 1 persona (3,1%) anticipació de tota l'activitat, sigui quina sigui i 1 persona (3,1%) personal per atendre l'infant.

Quins recursos o eines consideres que serien necessaris per afavorir un joc inclusiu?

32 respostes



A l'entrevista amb la mestra d'Educació Especial es comenta aquesta qüestió a la pregunta 13 *“Recursos, aquests nens necessiten una persona al costat constantment, digues-li TEI, mestra d'educació especial, vetlladora, com vulguis, però necessita una persona constantment i si pot*

*ser una o dues millor que tres o quatre, perquè t'has de coordinar molt, has de parlar molt i aquests temps mai estan.”*

## 5. Conclusions

Aquest treball d'investigació partia de l'interès per comprendre com el joc pot esdevenir una eina educativa clau per al desenvolupament integral dels infants amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). L'objectiu principal era validar la hipòtesi que, quan s'utilitza i adapta adequadament, el joc contribueix de manera significativa al desenvolupament social, comunicatiu i emocional d'aquests infants, afavorint així la seva inclusió educativa. Per tal d'assolir aquest propòsit, es van definir diversos objectius: un de general, enfocat a explorar el potencial del joc en el desenvolupament global dels infants amb TEA, i tres específics, que aprofundien en el paper del joc en les habilitats dels infants, l'anàlisi dels tipus de joc més beneficiosos, i les estratègies i recursos utilitzats per afavorir la seva participació activa.

Els resultats obtinguts a través d'un qüestionari i una entrevista indiquen que una gran part de les persones participants consideren que el joc té un **impacte positiu**, especialment en les habilitats comunicatives, socials i emocionals dels infants amb TEA. Tot i que la millora **no s'equipara** completament a la d'altres infants, es reconeix que el joc els proporciona **estratègies i eines** que faciliten el seu avanç en aquests àmbits.

No obstant això, també s'han detectat diversos **reptes** que dificulten la participació d'aquests infants en el joc: la preferència pel joc solitari, les dificultats per compartir, la gestió de frustracions o conflictes, la comprensió i seguiment de les normes, i una capacitat d'atenció reduïda. Aquests factors **condicionen** l'intercanvi social **fluid** amb els seus companys.

Per tant, es confirma la hipòtesi de la investigació: el joc, quan s'adapta a les necessitats específiques dels infants amb TEA, esdevé un **recurs clau** per al seu desenvolupament integral i per a la seva inclusió en l'aula ordinària. No obstant això, perquè aquesta inclusió sigui efectiva, cal un **compromís institucional** ferm que asseguri als centres educatius els recursos materials, humans i formatius necessaris.

Un dels principals **punts forts** d'aquesta investigació ha estat l'ús d'una metodologia **mixta**, combinant un qüestionari amb una entrevista. Aquest enfocament combinat ha permès recollir dades des de dues perspectives, la més general i **representativa** dels qüestionaris i la més **contextualitzada** de l'entrevista. Això ha enriquit l'anàlisi i ha portat una visió global i detallada del fenomen estudiat.

Un altre aspecte destacable és la participació de professionals de l'educació amb **experiència directa** amb infants amb TEA. Les seves aportacions han proporcionat dades reals i aplicables, que reflecteixen les dinàmiques quotidianes a l'aula i els reptes concrets que es viuen en el context educatiu.

A més, el treball ofereix una mirada **pràctica** i orientada a la **inclusió**, posant en relleu estratègies, adaptacions i tipus de jocs que afavoreixen la participació activa dels infants amb TEA, amb l'objectiu de fomentar una educació més equitativa i accessible.

Malgrat els punts forts, també s'han detectat alguns **punts dèbils**. En primer lloc, la mida de la mostra pot considerar-se **limitada** per extreure conclusions totalment generalitzables. Tot i que s'ha obtingut una bona participació, una mostra més àmplia i diversa hauria aportat una major representativitat.

També cal destacar que només s'ha realitzat **una entrevista**, concretament a una mestra d'educació especial. La inclusió d'altres perfils professionals hauria permès contrastar diferents visions i enriquir la part qualitativa de la recerca.

Els resultats obtinguts en aquesta recerca obren la porta a múltiples **línies d'investigació** que poden ser explorades per aprofundir en la comprensió del paper del joc en el desenvolupament dels infants amb TEA.

Una primera línia interessant seria analitzar **com varia l'efectivitat del joc segons el grau d'afectació** dins l'espectre autista. El TEA és un trastorn amb una gran heterogeneïtat i, per tant, és fonamental entendre si infants amb afectacions més severes experimenten els mateixos beneficis que aquells que les tenen més lleus. Aquesta anàlisi permetria ajustar millor les estratègies lúdiques a les característiques individuals de cada infant.

Una altra línia de treball futura seria la **realització d'estudis longitudinals** que permetin observar com evoluciona el desenvolupament dels infants amb TEA al llarg del temps quan es fa un ús sistemàtic del joc com a eina pedagògica. Aquest enfocament a llarg termini podria proporcionar evidències més sòlides sobre els beneficis persistents de les intervencions lúdiques.

També s'identifica com a necessari investigar el **nivell de formació i preparació dels docents** pel que fa a l'ús del joc amb infants amb TEA. Molts professionals no compten amb els recursos ni prou coneixements per incloure practiques lúdiques inclusives de manera efectiva. Una

recerca centrada en les necessitats formatives del professorat ajudaria a dissenyar propostes de formació més ajustades i aplicables a la realitat escolar.

Aquestes noves línies d'investigació podrien ampliar considerablement la **comprensió** i la qualitat de les pràctiques educatives inclusives, promovent una escola més **equitativa** i **ajustada** a la **diversitat** real de l'alumnat.

Durant tot el procés d'elaboració d'aquest treball, s'ha produït un **aprenentatge** profund no només sobre el Trastorn de l'Espectre Autista i la importància del joc en el desenvolupament infantil, sinó també sobre la **realitat** educativa i la necessitat d'una pràctica docent inclusiva, reflexiva i compromesa.

En l'àmbit personal i professional, aquest treball m'ha permès conèixer a fons les característiques, dificultats i potencialitats dels infants amb TEA, així com entendre la gran **diversitat** dins de l'espectre. Aquest coneixement ha estat essencial per enfocar-me en la mirada **inclusiva**, entenent que cada infant és **únic** i que l'educació ha de ser capaç **d'adaptar-se** a aquestes diferències.

Una de les reflexions més importants que extrec d'aquesta recerca és que, malgrat el **compromís** dels docents i l'interès per afavorir la inclusió, el que més falta a les escoles són **recursos**, especialment **recursos humans**, així com **formació específica** en estratègies i metodologies adaptades, com ara el joc com a eina d'intervenció educativa. Aquesta mancança dificulta garantir una atenció realment **personalitzada** i **efectiva** per a l'alumnat amb TEA, i posa de manifest la necessitat d'inversió i suport institucional per fer realitat una educació inclusiva i equitativa.

Pel que fa al contingut, m'ha resultat especialment enriquidor descobrir el **valor** del joc com a eina transformadora, capaç d'afavorir el desenvolupament comunicatiu, emocional i social dels infants amb TEA. A través de l'anàlisi de les respostes dels professionals i l'entrevista amb una mestra d'educació especial, he pogut **aterrar la teoria en la realitat pràctica**, observant com el joc pot esdevenir un canal privilegiat per la inclusió i el desenvolupament dels infants.

En l'àmbit metodològic, el procés d'investigació m'ha ajudat a desenvolupar habilitats de recollida i anàlisi de dades, a partir d'instruments com el qüestionari i l'entrevista. Aquest exercici m'ha ensenyat a **interpretar resultats** de manera crítica, a buscar coherència entre fonts i a extreure conclusions fonamentades. També m'ha fet més conscient de les **limitacions**

de tota recerca, com el temps, la mostra o el context, i la importància de **plantejar** millores o **línies futures** d'exploració.

Com a complement **pràctic** de la recerca, s'ha elaborat una infografia titulada “**Guia per l'ús del joc amb infants TEA**”. Aquest recurs visual sintetitza les principals **estratègies** identificades al llarg de la **investigació**, oferint **orientacions** clares sobre com **organitzar l'espai** de joc, com **fomentar la participació** activa dels infants i com afavorir la **regulació emocional** durant les activitats lúdiques. Aquesta guia pretén esdevenir una eina útil i accessible per als **docents** i altres professionals de l'educació, facilitant la implementació d'un joc inclusiu i adaptat a les necessitats dels infants amb TEA. Així, es reforça el caràcter aplicat del treball i es promou la transferència dels coneixements teòrics a la pràctica educativa.

La infografia es pot consultar a l'**Annex 3**.

En definitiva, aquest treball ha estat una oportunitat per **créixer** com a futura mestra d'educació infantil, ja que he pogut posar en pràctica valors com l'empatia, la paciència, l'observació i l'anàlisi reflexiva. M'emporto una **base sòlida** de coneixement sobre l'autisme i el joc, però sobretot una actitud oberta i crítica per continuar formant-me, escoltant i adaptant-me a les necessitats dels infants, amb l'objectiu d'oferir una **educació de qualitat, inclusiva i respectuosa amb la diversitat**.

## 6. Referències

- Alexander, A. E., P. P., & Padavan, I. D. (2021). Interventions for the improvement of social skills in Autism spectrum disorder in India: A systematic review. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 178-103.
- American Psychiatric Association. (2014). *DSM-5: Manual diagnòstico y estadístico de los trastornos mentales*.
- Baixauli, I., Colomer, C., Roselló, B., y Miranda, A. (2016). Narratives of children with high-functioning autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 59, 234-254
- Bellamy, C. (2002). *Deporte. Recreación y juego*. Nueva York, EUA: UNICEF.
- Benavides, J. (2018). Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños. *Infancias Imágenes*, 17(1), 90-99.
- Brooker, L., Woodhead, M. (Eds.). (2013). *El derecho al juego*. The Open University.
- Busquets, L et al. (2018). “Detección precoz del trastorno del espectro autista durante el primer año de vida en la consulta pediátrica”. *Pediatría integral*;l XXII (2)
- Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación infantil. *Revista Ciencia e Investigación*, 5, 132-149.
- Castro, A. et al. (2023). La musicoterapia en la neuroeducación para el aprendizaje de habilidades sociales de estudiantes con TEA en contexto inclusivo. *Educación*.
- Cornago, A. (2010). *El libro del juego. Del cucutrás al juego simbólico: cómo conformar una conducta de juego paso a paso*.
- Correia, S. (2013). *Autismo: Características e intervención educativa en la edad infantil*. [Trabajo de fin de grado] Universidad de la Rioja.
- Damián, M. (2007). La importancia del juego en el desarrollo psicológico infantil. *Psicología Educativa*, 13, 133-149.
- Escorcía, C. et al. (2012). “Comunicación, atención conjunta e imitación en el trastorno del espectro autista”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

- Fernández, S. (2013). Tiempo en suspensión: El juego en el psicoanálisis, la cultura y la creación. *Temas de psicoanálisis*, nº 5.
- Gallardo López, J. A., Gallardo Vázquez, P. (2018). Teorías sobre el juego y su importancia como recurso educativo para el desarrollo integral infantil. *Revista Educativa Hekademos*.
- García-Gómez, A., Ambrosio-Bravo, M., & Gil-Díaz, L. (2020). Intervenciones para mejorar el juego de los niños con autismo en el patio de recreo. *Estudios sobre educación*, 38, 253-278.
- González- Moreno, C.X. (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66, 365-74.
- Grice, H. Paul (1975). *Logic and conversation*. University College London
- Gutiérrez, M. (2017). El juego: una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil. [Trabajo de fin de grado] Universidad de Cantabria.
- Gutiérrez-Ruiz, K. (2016). "Identificación temprana de trastornos del espectro autista". *Acta neurológica colombiana*.
- Higuera, M. (2010). *Mi hijo no habla*. Chile: Aguilar Fontanar.
- Honorato, M., et al. (2016). Intervenção musical como estratégia de cuidado de enfermagem a crianças com transtorno do espectro do autismo em um centro de atenção psicossocial. *Texto Contexto Enferm*.
- Hurwitz, Sally C. (2003). To be Successful- Let Them Play!. *Childhood education*, 101-102.
- Jiménez, E. (2006). La importancia del juego. *Investigación y educación*.
- Klin, A; Jones W. (2013). "Attention to eyes is present but in decline in 2 - 6 -month- old infants later diagnosed with autism". *Nature*.
- Latorre, Antonio. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Grao.
- López, I. (2010). El juego en la educación infantil i primaria. *Autodidacta*, 19-37.
- Maestro, S., Muratori, F. Y Barbieri, F. (2001). Early Behavioural development in Autistic Children: The first two years of live through home movies. *Psychopathology*, 34, 147-152.
- Martos Pérez, J. (2006). Autismo, neurodesarrollo y detección temprana. *Revista de Neurología*, 42, 99-101.

Mira, R. I Grau, C. (2017): “Los sistemas alternativos y aumentativos de comunicación (SAAC) como instrumento para disminuir conductas desafiantes en el alumnado con TEA: estudio de un caso”. *Revista Española de Discapacidad*, 5 (I): 113-132.

Monfort, M. (2004). Intervención en niños con trastornos pragmáticos del lenguaje y la comunicación. *Revista de Neurología*, 85-87.

Moromisato, J. (2021). *La musicoterapia y el desarrollo de habilidades sociales en niños con trastorno del espectro autista*. [Trabajo de Suficiencia Profesional para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología]. Universidad de Lima.

Organización Mundial de la Salud. (2022). *Clasificación Internacional de Enfermedades Para las Estadísticas de Mortalidad y Morbilidad*. CIE-11.

Quijada, J. (2012). “Espectro Autista”. En Perla, D et al, *Neurología Pediátrica*. Santiago: Mediterráneo.

Salazar Echavarría, C., & Posada-Silva, W. Y. (2022). Evaluación y trastorno del espectro autista: significados de los actores sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(2), 147-174.

Sterner de León, A; Rodríguez, C. (2012) “Valoración de signos de alarma en autismo entre los 9 y los 16 meses de edad”. *Psicología Educativa*.

*Tea, Trastorno del Espectro autista*. Autismo España. (2025). <https://autismo.org.es/>

*TERMCAT | Centre de Terminologia*.

Terpstra, J., et al. (2002). Can I Play? Classroom-Based Interventions for Teaching Play Skills to Children with Autism. *Focus on autism and other developmental disabilities*, vol.17, 119-127.

Venegas Rubiales, F. M. Venegas Rubiales, A. M. & García Ortega, M. D. P. (2018). *El juego infantil y su metodología*. SSC322\_3: (2 ed.). IC Editorial.

Villanueva, C. et al. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia*, 43-59.

Vygotski, L. S. (s. f.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grupo Planeta (GBS).

Wilson, D., y Sperber, D. (2004). La teoria de la relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 7, 233-283.

Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 2152-2161.

Wright, B., et al. (2023). I-SOCIALISE: Results from a cluster randomised controlled trial investigating the social competence and isolation of children with autism taking part in LEGO® based therapy ('Play Brick Therapy') clubs in school environments. *Autism*, 27(8), 2281-2294.

## 7. Annexos

### Annex 1: Model de l'enquesta

## El joc i el desenvolupament integral dels infants amb TEA

**B** *I* U ↻ ✕

Benvolgut/a,

Soc la Paula Bolaños, estudiant d'Educació Infantil a la Universitat Rovira i Virgili.

Aquest formulari forma part de la recerca del meu TFG sobre com el **joc** pot fomentar l'aprenentatge i el desenvolupament integral dels infants amb **TEA** en l'etapa d'educació infantil.

T'agraeixo molt la teva col·laboració responent aquest qüestionari amb sinceritat.

*Totes les respostes es tractaran de manera confidencial.*

Adreça electrònica \*

Adreça electrònica vàlida

Aquest formulari recull les adreces electròniques. [Canvia la configuració](#)

Edat \*

- Menys de 25 anys
- 25-34 anys
- 35-44 anys
- 45-54 anys
- 55 anys o més

Amb quin gènere t'identifiques? \*

- Dona
- Home
- Sexe sense definir
- Prefereixo no dir-ho

Quina és la teva situació laboral? \*

- Mestre/a d'Educació Infantil
- Mestre/a d'Educació Especial
- Tècnic en Educació Infantil
- Altres...

### Experiència i Coneixements sobre el TEA

Quants anys d'experiència tens com a docent? En quin nivell educatiu? \*

La vostra resposta

---

Has rebut formació específica sobre el TEA? \*

- Sí
- No

### Joc i TEA en l'Educació Infantil

Quin paper consideres que té el joc en el desenvolupament dels infants amb TEA? \*

- Molt important
- Important
- Poc important
- Gens important

Quines activitats de joc observes que resulten més beneficioses per als infants amb TEA? \*

- Jocs de rol (imitació de situacions reals, botigues, cuina, etc.)
- Activitats sensorials (taules de sorra, aigua, plastilina, etc.)
- Jocs estructurats (trencaclosques, blocs de construcció, etc.)
- Jocs físics (curses, psicomotricitat, etc.)
- Jocs cooperatius en petit grup
- Jocs individuals dirigits
- Altres: \_\_\_\_\_

Has implementat estratègies de joc per fomentar habilitats socials i comunicatives en nens i nenes amb TEA? \*

- Sí, de manera freqüent
- Sí, de manera ocasional
- No, però m'agradaria fer-ho
- No, no ho considero necessari

---

Si has respost SI a la pregunta anterior, quines has implementat?

- Ús de suports visuals (pictogrames, horaris visuals)
- Joc per torns amb instruccions clares
- Jocs de rol guiats per treballar habilitats socials
- Modelatge social
- Jocs estructurats amb normes adaptades
- Altres: \_\_\_\_\_

### Relació entre el joc i les habilitats socials, comunicatives i emocionals

Creus que el joc ajuda a millorar les habilitats socials, comunicatives i emocionals dels infants amb TEA? \*

- Si, de manera significativa
- Si, però amb certes limitacions
- No, no hi noto millora
- No ho sé/ No ho he observat

En quins aspectes has observat millora gràcies al joc? \*

- Habilitats socials (interacció amb companys, compartir, etc.)
- Habilitats comunicatives (expressió verbal, ús de gestos, etc.)
- Habilitats emocionals (expressió d'emocions, gestió de frustració, etc.)
- Altres: \_\_\_\_\_

Quin tipus de joc has observat que afavoreix més la interacció social dels infants amb TEA? \*

- Joc simbòlic
- Jocs cooperatius
- Jocs estructurats amb normes clares
- Jocs físics compartits
- Activitats sensorials compartides
- Jocs musicals o rítmics
- Altres: \_\_\_\_\_

Quins reptes o dificultats observes en la participació dels infants amb TEA en el joc amb els seus companys? \*

- Dificultat per comprendre les normes del joc
  - Dificultat per iniciar o mantenir una conversa amb els companys
  - Dificultat per reconèixer i expressar emocions en el context del joc
  - Preferència per jugar de manera solitària
  - Preferència per jugar en activitats molt estructurades
  - Dificultat per compartir materials o torns en el joc
  - Dificultats per gestionar situacions de conflictes o frustració durant el joc
  - Altres: \_\_\_\_\_
- 

Quines estratègies o adaptacions has fet servir per fomentar la participació dels infants amb TEA en el joc?

- Ús de suports visuals (pictogrames) per ajudar a comprendre les normes del joc
  - Adaptació de les activitats per a que siguin més previsibles i estructurades
  - Fomentar l'ús d'un llenguatge clar i directe
  - Facilitar l'accés a jocs més calmats o individuals abans de passar a grups més grans
  - Proporcionar un espai tranquil per a quan l'infant se senti sobrecarregat
  - Utilització de modelatge social, mostrant com interactuar amb els altres nens/es
  - Utilitzar joguines o materials sensorials per a millorar la participació
- 

Pots descriure alguna experiència positiva d'integració social mitjançant el joc (lliure o estructurat) d'un infant amb TEA? \*

La vostra resposta

---

Font: elaboració pròpia (2025).

## **Annex 2: Transcripció de l'entrevista a la mestra d'Educació Especial**

### **Pregunta 1. Quina és la teva formació? I la teva experiència?**

A part de fer el batxillerat, com no vaig obtenir nota per entrar a la universitat vaig fer el cicle superior de TEI, que són dos anys, llavors aquí ja vaig obtenir nota i vaig entrar a la universitat. Vaig fer la carrera de tres anys, o sigui una diplomatura d'educació especial. El primer any eren matèries comunes amb totes les carreres d'educació, però els dos anys següents ja s'anava especialitzant en educació especial. Jo tinc una diplomatura de tres anys.

La meua experiència, doncs fa nou anys que treballa a les escoles, nou anys i mig mes o menys i he estat quasi de tot. He estat de tutora d'I3 i d'I4, de tercer, de cinquè i de sisè. Després he estat d'educació especial, he estat a infantil, I3, I4 i I5, he estat de suport a primer i segon, he estat d'educació especial a quart, cinquè i sisè i he estat al SIEI d'I4 i I5, primer i segon, que és el que estic fent aquest any. He estat una mica de tot.

### **Pregunta 2. Com definiries el paper del joc en l'aprenentatge dels infants amb TEA a l'educació infantil?**

Per començar el joc és la base, perquè a partir del joc pots estirar hàbits, per exemple concentració, saber estar, col·locar un joc i després recollir un joc. A part de treballar els hàbits, pots treballar mil coses, els números, les frases, el vocabulari, les emocions, saber esperar, l'ordre dels participants (ara tu, ara jo). Pots fer seqüències, o sigui que el joc és la base de l'educació, però a infantil és ja la base mare, per dir-ho així. I els nens TEA doncs encara més. Què passa? Que els nens TEA sovint no tenen la necessitat de jugar i menys de compartir joc, aquest és l'inconvenient més gran o problema que trobo jo. Que ells no tenen la necessitat, simplement que ells s'entretenguin mirant un llaç com se'n tenen prou. Però és molt important el joc, per això, perquè aprenen a estructurar, l'espai, el temps, la seqüència, el que hem dit abans, els colors, els números, tot, les lletres, a partir del joc ho pots fer tot. Per això si et fixes, quan vagis rotant per les escoles, n'hi ha molts que a infantil juguen, juguen, juguen i ho fan tot com propostes de joc, perquè els nens van jugant i no s'adonen i van aprenent un munt. Llavors, amb els nens TEA si és la base el que passa que és molt difícil perquè ells no tenen la necessitat.

### **Pregunta 3. Hi ha diferències significatives en la manera com els infants amb TEA juguen en comparació amb altres infants?**

Si, perquè els altres nens generalment tenen la necessitat, bé, no és que sigui una necessitat, però els agrada compartir el joc amb altres nens, en canvi, els nens TEA no, ells van al seu aire

i ja està. Doncs veus si tenen alguna mania, alguna fixació. Normalment, els nens normals, per dir-ho d'alguna manera, poden tenir gustos diferents i pots ensenyar-los altres jocs, en canvi, els nens TEA són més difícils.

**Pregunta 4. Creus que el joc pot millorar la comprensió i expressió emocional dels infants amb TEA? Per què?**

El joc sempre ajuda, partint d'aquesta base. Ara, és molt més difícil i sobretot les emocions, pensa que els nens com que no tenen intenció de compartir, doncs moltes vegades les emocions els hi són igual. Però sí que a partir del joc pots treballar les emocions i sí que ajuda. Això sí, a aquests nens se'ls ha de fer d'una manera molt repetitiva perquè vagin integrant les emocions d'un mateix i les dels altres, que és encara més difícil. Però a vegades comencen a entendre o a comprendre, per exemple, si tiren el joc, doncs tu t'enfades, si juguen bé o recullen bé, estàs contenta, a partir d'aquí, dels hàbits a través del joc vas fent i treballant les emocions.

**Pregunta 5. Quin tipus de jocs creus que faciliten més la interacció entre infants amb TEA i els seus companys?**

Aquell joc que li agradi al nen TEA, si al nen TEA li agraden els cotxes, aquest és el que facilitarà més compartir o la interacció amb els altres. Si al nen li agrada la cuineta, aquest serà el que faciliti la interacció, perquè a partir d'aquí pots treballar compartir (ara tu, ara jo), demana, deixa. No hi ha cap joc concret, és el que a l'infant li agradi. És ensenyar a compartir amb la resta. Normalment és el joc simbòlic. A la sala multisensorial que el joc és més lliure pots fer un circuit, que es posin dins de la piscina de boles i fas que dos infants agafin les boles d'un color. Ha de ser a partir de l'interès del nen TEA, a partir del seu joc preferit, per dir-ho així, o selectiu, és intentar introduir a l'altre nen a què jugui amb ell i compartir aquest joc.

**Pregunta 6. Has observat canvis en les habilitats socials o comunicatives d'infants amb TEA gràcies al joc? Pots donar algun exemple concret?**

Si i no, per exemple, als tres infants que tinc d'infantil els encanta la cuineta, comunicació a ells els hi és igual, ells juguen i punt. Què passa?, que a partir d'aquí, un vol el mateix que té l'altre, llavors a partir d'aquí treballes la interacció, no es treu sinó que es demana, pot ser que et digui que si o pot ser que et digui que no. Si et diu que no, has de saber esperar, es una cosa que s'ha de treballar. "Esperem, esperem, ara el té un altre nen". O un nen que té el costum d'agafar-ho tot per ell, dir-li, "no, així no estàs jugant, tu tens un munt de coses, però no jugues, és millor que ho posis damunt la taula i facis un circuit amb els cotxes amb el teu company", per exemple. Llavors es treballa molt la interacció i la comunicació. Què millora?, home una

mica. El fet de demanar o saber dir no, o dona-m'ho. Per exemple, a un dels nens treballa molt, deixo que li treguin coses, perquè hi ha un nen que també ho agafa tot per ell, jo no interfereixo, perquè ell sàpiga dir "no, no m'ho treguis, és meu o ara ho tinc jo, has d'esperar". Es facilita la comunicació, però és molt difícil que aquests nens tinguin una comunicació fluida interaccionant amb la resta, encara així va millorant a poc a poc. Però la part més alterada dels nens TEA és una la comunicació i dos la interacció, que millora?, sí, que passa de no comunicar-se i no interaccionar a fer-ho com la resta?, doncs no. Se'ls donen eines, estratègies, però no acaben de ser iguals. Quan passin els anys potser millorarà, però és el punt dèbil d'aquests infants.

**Pregunta 7. Com reacciona un infant amb TEA quan es troba en una situació de joc compartit? Quins desafiaments solen aparèixer?**

El menfotisme, és a dir, jugo o no jugo, és com dic jo, a vegades van picotejant. A vegades un dels infants va als cotxes, mou dos i ja està, o va a les nines, en tira una a terra, per dir-te alguna cosa, i ja està, va al puzzle l'intenta fer, però si no li surt, se'n va. Quines situacions solen aparèixer? El picoteig, de poc interès o de fixacions, que els agradi molt i d'allà no surten. I a més a més, d'agafar-ho tot per ells, ho volen tot i ho volen si o si, i donen cops o peguen a l'altre perquè volen no sé, el plat i la forquilla que té l'altre nen. Perquè ells miren el seu propi interès, no són conscients que l'altre també té interès per jugar a les cuinetes, o que tots dos volen el mateix plat, ells no són conscients, només ho són del que ells volen i ja està. Llavors això és el que normalment surt pràcticament sempre als jocs compartits. Sobretot això, miren pel seu propi interès i ja està, si han de donar un cop de puny al del costat o han de treure-li a la força, ho fan i es queden tan amples perquè ells no són conscients de l'altre.

**Pregunta 8. Quines estratègies utilitzes o coneixes per adaptar els jocs a les necessitats dels infants amb TEA?**

Primer observació, a mi m'agrada molt observar perquè a partir del que observes i veus com el nen interacciona amb la resta, veus el que has d'ensenyar-li, que és el que ha de millorar i que conducta s'ha d'erradicar. Primer és observar, com el nen forma part de l'aula, observar a l'aula. Per això normalment s'han de deixar dues o tres setmanes i a vegades un mes perquè el nen estigui a l'aula, per veure en totes les situacions del dia com interacciona amb la resta. I veure quins són els seus punts febles, els seus punts forts, que s'ha d'erradicar i que s'ha de potenciar. Per això normalment educació especial sempre comença més tard, perquè s'ha d'observar molt. Llavors, estratègies, jo el que faig és mirar a l'aula, els divendres a la tarda, que és quan juguen a la classe, miro a l'aula què és el que fa i el que no i durant la setmana intento treballar-ho. Per exemple, quan juguen al tren, als tres els encanta, però un d'ells agafa tots els senyals, i alguna

peça més com les barreres o grues i d'allà no surt, no juga, perquè ho té tot agafat. Ell ha d'aprendre a què amb tots els senyals a la mà ell no juga, però tampoc juguen els altres i ell s'avorreix, perquè l'únic que fa és mirar a veure on hi ha senyals per agafar-los. A un altre, li encanta fer trens llargs, no comparteix, ell vol fer un tren llarg amb molts vagons, llavors ell ha d'aprendre a compartir vagons perquè els altres també volen vagons. I l'altre, doncs normalment fa mini circuits o ho intenta, però si veu alguna cosa del seu propi interès, li treu al nen que ho té i punt i si estan les joguines a terra, el que fa és trepitjar-los. Com treballa el joc? Un, a partir de l'observació i dos, mirant que és el que s'ha de potenciar o erradicar i donar-li una altra estratègia, una alternativa. Per exemple, per un dels nens vaig posar durant més d'una setmana totes les peces del tren a terra per erradicar la mania o el costum de quan passa d'un costat a l'altre de la classe trepitja les joguines. Vaig estar una setmana o dos ensenyant-li les joguines no es trepitgen i que ha de rodejar el munt de joguines per no trepitjar-los. També els vaig ensenyar a fer un circuit, avui feia un circuit, havien de jugar, llavors a un altre nen el vaig fer conscient que si, té totes les joguines a la mà, ell no juga, vaig aconseguir que muntés els senyals, la grua i juntament amb l'altre infant compartir aquesta zona. Fent veure que un cotxe s'havia trencat, que venia la grua a buscar-lo i així també potenciar el llenguatge, perquè un d'ells no en té. A vegades aquestes estratègies van bé i altres no, que passa?, que no hi ha temps a l'escola perquè s'han de treballar tantes coses amb tants infants que a vegades faig intensives d'alguna cosa i quan ja està més o menys assolit, passo a una altra cosa. Sé que hauria de seguir, però he de potenciar altres coses també, em falten hores.

#### **Pregunta 9. Quin tipus de jocs resulten més atractius i motivadors per a ells?**

Jo crec que va a interessos, vaig tenir un altre nen greu en un altre escola que era de cinquè i a ell li agradaven els "Legos", però no és que fos la seva passió sinó que era l'únic joc que li agradava. Sobretot li agradava estar al pati, el pati i invocar la pluja, aquesta era la seva passió, ell tampoc tenia necessitat de jugar. Llavors, el que veig més són cotxes, cuinetes, el que més es veu al dia a dia. La cuineta està molt present perquè mengem moltes vegades al dia i els cotxes també ho estan. Aquests dos solen ser molt comuns, però crec que no hi ha cap joc que sigui més destacat, és l'interès del nen.

#### **Pregunta 10. Com equilibraries el joc lliure i el joc estructurat per potenciar el desenvolupament integral dels infants amb TEA?**

Els no tenen joc lliure, ells tenen fixacions, si tu recordes els divendres a la tarda que deixaven estona per jugar lliurement, hi havia nens que s'estaven una estona amb les nines, una altra amb el tren, una altra amb el "plus-plus", altres que es passaven tota la tarda a un mateix espai, a les nines, per exemple. Però aquests nens no juguen de manera lliure, ells van al que els agrada.

Equilibri?, doncs ha de ser una mica de cada, a partir del joc lliure has de treballar el joc estructurat perquè el joc lliure sigui més estructurat, m'explico? Quan veus que al joc lliure hi ha una cosa que no funciona, jugues a l'estructurat per donar-li una base perquè ell quan jugui de manera lliure aquesta base li serveixi per interactuar amb els altres sigui de manera oral o corporal, amb un gest. Han d'anar plegats, jo crec que és a partir del joc lliure, que has de treballar el joc estructurat perquè tots dos siguin factibles.

**Pregunta 11. Quina diferència has observat en la participació dels infants amb TEA en activitats dirigides en comparació amb el joc espontani?**

Jo he notat que si fas un intensiu de joc estructurat o activitats dirigides, per exemple, treballes el tres durant dues setmanes, quan aquest joc el deixes de manera lliure, és a dir, és una proposta de l'aula, l'infant a vegades ha interioritzat algunes normes i les aplica. Per exemple, quan vaig estar treballant el tren amb un dels infants, quan a classe el va posar la tutora, jugava moltíssim millor. Què passa?, que jo el vaig deixar de treballar perquè vaig prioritzar unes altres coses, perquè he d'anar prioritzant coses que sinó la resta es queda enrere. Els intensius en alguns temes en concrets sí que van bé quan després els deixes de manera espontània. És important que a través de l'espontaneïtat vegis que has de treballar de manera intensiva.

**Pregunta 12. Creus que els espais de joc (patis, aules de psicomotricitat, racons de joc dins l'aula, etc.) estan adequadament adaptats per fomentar la inclusió dels infants amb TEA? Quins canvis o millores consideres necessaris?**

Els espais a vegades són els que són, llavors no és que s'hagi de canviar l'espai sinó el que s'ha de canviar és la manera de fer o l'enfocament que dona el mestre per poder incloure a aquests nens. De l'espai el que pots canviar són les taules, el material de lloc, coses així, però no pots moure parets, llavors amb l'espai que tens un s'adapta al que hi ha, no hi ha més. Però el seu seria que les persones que estan a càrrec d'aquests nens, el tutor o tutora, els mestres que siguin, facin el canvi de mentalitat i adaptar la metodologia per incloure'ls. No és en si l'espai si no la mentalitat del mestre que estigui allà.

**Pregunta 13. Quins recursos o suports consideres que serien necessaris per millorar la inclusió dels infants amb TEA a les activitats de joc a l'aula?**

Jo tinc la meua teoria i no em falla, la inclusió sense recursos és fracàs. Fracàs per a tots, tant per l'infant TEA com per la resta de la classe, com per a tots. Inclús per la tutora, perquè és impossible arribar a tot i a tots. I, al cap i a la fi, tots som diferents, això per començar. Recursos, aquests nens necessiten una persona al costat constantment, digues-li TEI, mestra d'educació especial, vetlladora, com vulguis, però necessita una persona constantment i si pot ser una o dues millor que tres o quatre, perquè t'has de coordinar molt, has de parlar molt i aquests temps

mai estan. Llavors, s'intenta anar sempre a una, però com moltes vegades no hi ha temps, es fa el que es pot. Qui surt perdent?, és el que dic jo sempre, els infants, tots els nens i tot el personal docent, al final tots perden. Quins recursos?, tenir la flexibilitat de poder treballar en petit grup de manera intensiva i treballar dins de l'aula de manera intensiva també. Amb objectius molt curts i només dedicar-se a ells. Per exemple, compartir, recollir, no treure, saber demanar, objectius molt curts, que aconseguim això i a partir d'aquí anar augmentant. Però la inclusió sense recursos és fracàs per tothom.

### Annex 3: Infografia guia per l'ús del joc amb infants TEA

# GUIA PER L'ÚS DEL JOC AMB INFANTS TEA

Paula Bolaños Esquivel

## COM ORGANITZAR L'ESPAI DE JOC?

RACONS CLARS I  
DELIMITATS

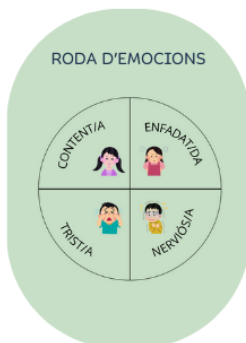
CREAR UN ESPAI  
DE JOC TRANQUIL

PANEL·L VISUAL  
DE RACONS

## ESTRATÈGIES PERQUÈ HI PARTICIPIN ACTIVAMENT

PRIORITZAR LA REPETICIÓ I LA RUTINA	MODELATGE SOCIAL
UTILITZAR UN LLENGUATGE CLAR I DIRECTE	ACTIVITATS MÉS PREVISIBLES I ESTRUCTURADES
INCORPORAR ELS SEUS INTERESSOS PREFERITS	UTILITZAR UN SUPORT VISUAL AMB PASSOS

## REGULACIÓ DE LES EMOCIONS DURANT EL JOC



**RECORDA: CADA INFANT ÉS ÚNIC  
OBSERVA I ADAPTA**