UAB
Universitat Autònoma de Barcelona

Dipòsit digital de documents de la UAB

This is the **published version** of the bachelor thesis:

Solé Capel, Marta. *Els beneficis de la psicomotricitat educativa en els vincles d'infants de 5 anys amb TEA*. Treball de Final de Grau (Universitat Autònoma de Barcelona), 2026 (Educació Infantil). 166 pàg.

This version is available at https://ddd.uab.cat/record/336496

under the terms of the  license.

Els beneficis de la psicomotricitat educativa en els vincles d'infants de 5 anys amb TEA

MARTA SOLÉ CAPEL

Grau en Educació infantil i primària
Grau en Educació Infantil · Curs 2025-2026
Tutorització: Clara Maristany Boluda

Agraïments

Voldria dedicar unes paraules de sincer agraïment a totes les persones que han estat al meu costat i, d'una manera o altra, han fet possible aquest treball.

En primer lloc, a la meva mare i al meu germà, pel suport emocional al llarg de tot el procés, per la paciència en els moments de més exigència i per sempre creure en mi i animar-me a continuar.

A la meva tutora, per l'acompanyament i l'orientació que han guiat aquest treball, i per la confiança i la disponibilitat al llarg de tot el procés.

A l'escola i, molt especialment, a la tutora del grup i a la psicomotricista, per haver-me facilitat les observacions amb tanta generositat; la seva col·laboració ha estat fonamental per poder dur a terme la part empírica d'aquesta recerca.

Gràcies per acompanyar-me en aquest camí.

I als nens i nenes del grup d'I5A, sempre trobareu un espai al meu cor...

Índex

1. Introducció **6**

2. Objectius **8**

3. Marc teòric 8

3.1. Desenvolupament psicomotor 8

3.2. El joc 10

3.2.1. Classificació funcional del joc en l'àmbit escolar 11

3.3. Relacions entre iguals al segon cicle d'educació infantil (3-6) 11

3.4. El Trastorn d'Espectre Autista (TEA) 14

3.4.1. Relacions entre iguals dels infants amb TEA a l'etapa d'educació infantil 15

3.5. Conceptualització general de la psicomotricitat 16

3.5.1. Metodologia Aucouturier 18

3.5.2. La psicomotricitat relacional de Lapierre 20

3.5.3. Psicomotricitat i TEA 21

4. Contextualització **22**

5. Metodologia de recerca **24**

6. Resultats **26**

6.1. Gràfiques comparatives 26

7. Anàlisi i discussió dels resultats **29**

7.1. Visió de conjunt: la psicomotricitat com a dispositiu privilegiat per a la relació 29

7.2. Interacció social: l'efecte del cos com a canal d'aproximació 30

7.3. Comunicació: la primacia del cos sobre la paraula 31

7.4. Joc: una pauta més equilibrada amb diferències qualitatives 33

7.5. Regulació emocional: l'evidència més contundent 35

7.6. Síntesi: factors que afavoreixen les relacions entre iguals 36

8. Conclusions **38**

8.1. Contribució al camp de l'educació i implicacions pedagògiques 39

8.2. Limitacions i futures línies de recerca 40

9. Referències bibliogràfiques **41**

10. Annex **44**

10.1. Dades ampliades sobre l'alumnat amb TEA 44

10.2. Esquema i fotografies dels espais 46

10.3. Informació ampliada de les característiques dels infants de la mostra 51

10.4. Informació ampliada i figures del marc teòric 55

10.5. Graella d'observació 67

10.5.1 Graella d'observació inicial 67

10.5.2 Validacions d'experts/es 74

10.5.3. Taula interseccionada de validacions 85

10.5.4. Graella d'observació final revisada 91
10.6. Observacions enregistrades a la graella 96
10.6.1. Sessions de psicomotricitat 96
10.6.2. Espai de joc 123
10.7. Notes de camp 151
10.7.1. Sessions de psicomotricitat 151
10.7.2. Espai de joc 157
10.8. Buidatge de dades quantitatives de les graelles d'observació 163

Resum i paraules clau

Resum

El present Treball de Final de Grau analitza el potencial de la fase de joc sensoriomotor de les sessions de psicomotricitat educativa per afavorir les relacions entre iguals d'infants de 5 anys amb Trastorn de l'Espectre de l'Autisme (TEA). Des d'un enfocament inclusiu, combina la revisió documental amb una recerca empírica de caràcter mixt i interpretatiu, centrada en una mostra de dos infants amb TEA, observats en espais diferenciats de joc lliure dins el context escolar: les sessions de psicomotricitat i l'espai de joc. La recollida de dades es concreta en notes de camp qualitatives i una graella d'observació quantitativa estructurada en quatre àmbits: interacció social, comunicació, joc i regulació emocional. Finalment, l'anàlisi triangula les dades obtingudes amb la revisió teòrica per identificar els factors que afavoreixen o dificulten la generació d'oportunitats d'interacció social significatives.

Paraules clau: psicomotricitat educativa; joc sensoriomotor; Trastorn de l'Espectre Autista (TEA); relacions entre iguals; educació infantil; inclusió educativa.

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado analiza el potencial de la fase de juego sensoriomotor de las sesiones de psicomotricidad educativa para favorecer las relaciones entre iguales de niños y niñas de 5 años con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA). Desde un enfoque inclusivo, combina la revisión documental con una investigación empírica de carácter mixto e interpretativo, centrada en una muestra de dos niños con TEA, observados en dos espacios diferenciados de juego libre dentro del contexto escolar: las sesiones de psicomotricidad y el espacio de juego. La recogida de datos se concreta en notas de campo cualitativas y en una rejilla de observación cuantitativa estructurada en cuatro ámbitos: interacción social, comunicación, juego y regulación emocional. Finalmente, el análisis triangula los datos obtenidos con la revisión teórica para identificar los factores que favorecen o dificultan la generación de oportunidades de interacción social significativas.

Palabras clave: psicomotricidad educativa; juego sensoriomotor; Trastorno del Espectro Autista (TEA); relaciones entre iguales; educación infantil; inclusión educativa.

Abstract

This Bachelor's Degree Final Project analyses the potential of the sensorimotor play phase of educational psychomotricity sessions to foster peer relationships among five-year-old children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Adopting an inclusive approach, it combines a documentary review with mixed, interpretive empirical research, focused on a sample of two children with ASD observed in two distinct free-play settings within the school context: psychomotricity sessions and the play space. Data collection consists of qualitative field notes and a quantitative observation grid structured around four domains: social interaction, communication, play and emotional regulation. Finally, the analysis triangulates the data gathered with the theoretical review in order to identify the factors that foster or hinder the generation of meaningful social interaction opportunities.

Keywords: educational psychomotricity; sensorimotor play; Autism Spectrum Disorder (ASD); peer relationships; early childhood education; inclusive education.

1. Introducció

Per tal de contextualitzar el plantejament que emmarca el present Treball de Final de Grau, em sembla rellevant iniciar puntualitzant algunes dades que reflecteixen com la presència d'infants amb Trastorn de l'Espectre de l'Autisme (TEA) a les aules ordinàries ha experimentat un increment sostingut en l'última dècada, la qual cosa planteja reptes i oportunitats per al disseny de pràctiques educatives inclusives. Així, tal com especifiquen les dades de l'informe elaborat per la *Confederación Autismo España*, el nombre d'alumnes amb TEA a Espanya, escolaritzat en la seva majoria a l'educació ordinària (84,2%), ha experimentat un increment substancial en els darrers dotze cursos escolars: de 19.023 alumnes el curs 2011-2012 s'ha passat a 78.063 el curs 2022-2023, la qual cosa representa un augment de més de 59.000 alumnes, equivalent al 310,36%. Aquest increment s'observa tant en nens (326,88%) com en nenes (248,02%), i s'ha mantingut de manera continuada, amb un creixement del 13,13% només entre els dos darrers cursos analitzats (Plaza Sanz, 2024, p. 4). Aquestes dades, així com la informació ampliada per comunitats autònomes i per sexe, es recullen a les Figures A1, A2 i A3 de l'annex 10.1.

Pel que fa a la realitat de Catalunya, l'informe assenyala que es tracta d'una de les comunitats autònomes amb un percentatge especialment elevat d'alumnat amb TEA escolaritzat en centres ordinaris, situant-se per sobre de la mitjana estatal del 82,57% juntament amb el País Basc, Galícia, Astúries i Múrcia (Plaza Sanz, 2024, p. 8). D'acord amb aquesta tendència, l'anàlisi comparativa de les dades disponibles (vegeu les Figures A1 i A2 de l'annex 10.1) mostra que Catalunya sobresurt de manera significativa en la seva aposta per la inclusió educativa, amb un 89,03% d'alumnat amb TEA escolaritzat en educació ordinària, xifra que correspon a un total de 14.129 infants (Plaza Sanz, 2024, p. 8–9). Aquesta dada posa de manifest el compromís del sistema educatiu català amb el model d'escola inclusiva i amb l'atenció a la diversitat en contextos educatius ordinaris.

Aquest fet exigeix que l'escola contempli mesures pedagògiques que garanteixin la participació, la salut emocional i la qualitat de les relacions entre iguals d'aquest alumnat. D'aquesta manera, la presència d'aquests infants a les aules ordinàries d'educació infantil planteja reptes específics relacionats amb la participació social, la comunicació i la qualitat de les interaccions entre iguals i, si bé el marc actual (Decret 21/2023; Decret 150/2017) promou una escolarització inclusiva que garanteixi la participació efectiva de tot l'alumnat, a la pràctica sovint s'observa que els infants amb TEA continuen trobant dificultats per establir vincles significatius amb els companys i les companyes, especialment en situacions d'alta exigència social o emocional. Aquest desajust entre el principi inclusiu i les dinàmiques reals de l'aula evidencia la necessitat d'explorar estratègies educatives que afavoreixin contextos relacionals més oberts, segurs i ajustats a les necessitats d'aquests infants.

Així mateix, en l'àmbit normatiu, el sistema educatiu català estableix la responsabilitat dels centres per organitzar-se sota criteris d'escola inclusiva. Així ho recull el Decret 150/2017, sobre l'atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, que articula la necessitat d'adoptar mesures universals, addicionals i intensives per assegurar la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat (Decret 150/2017, 2017, art. preliminar i art. 2). Des d'un punt de vista pedagògic, el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA) aporta un marc operatiu rellevant per pensar l'organització curricular i metodològica en clau inclusiva. El DUA (2021) promou dissenyar objectius, materials i activitats amb múltiples vies d'entrada, expressió i implicació perquè la diversitat esdevingui una condició del disseny curricular i no una etiqueta que exigeixi adaptacions a posteriori. Aquest enfocament reforça

la idea que la flexibilitat i la multiplicitat d'opcions són clau per eliminar barreres i promoure la participació de persones amb diferents maneres d'aprendre i relacionar-se.

Pel que fa a l'etapa d'educació infantil, el marc normatiu d'aquesta etapa dona suport explícit a un enfocament curricular i organitzatiu que posa el benestar, la relació i el moviment al centre del desenvolupament dels infants. Concretament, el Decret 21/2023 assenyala que l'etapa ha de promoure entorns que afavoreixin oportunitats de joc, moviment, relació, experimentació i descans (art. 2.3). A més, entre els principis pedagògics apareix la prioritat del joc i del moviment com a fonts de benestar, aprenentatge i relació (art. 3.2.a i h), i el text recalca la necessitat d'atendre la vivència emocional, el moviment i els hàbits de control corporal dins d'un marc de seguretat i cura (art. 3.2.d). Endemés, també articula mesures organitzatives i d'atenció inclusiva que condicionen la manera com les pràctiques pedagògiques s'han d'implantar al centre, detallant com l'atenció personalitzada ha de ser el principi comú de l'acció educativa i com l'equip educatiu ha de preveure el grau d'intensitat de les mesures i els suports universals, addicionals i intensius per garantir la participació (art. 12.1–3). Aquestes referències normatives justifiquen que les pràctiques psicomotrius no es considerin complementàries, sinó congruents amb els objectius generals de l'etapa, que inclouen explícitament el coneixement i el domini del propi cos, la comunicació a través de diferents llenguatges i la capacitat de gaudir i relacionar-se positivament amb els altres (art. 4.a, 4.e i 4.f).

Consegüentment, el treball que es detalla a continuació parteix d'un enfocament inclusiu basat en el model social, ja que es fonamenta en la conceptualització de les barreres de Booth i Ainscow (2000) a l'*Índex per a la Inclusió*, així com en els principis que proposa Echeita (2004). Per tant, es perceben les NESE com la relació que s'estableix entre l'entorn social i la individualitat o necessitat concreta de la persona (Echeita, 2004); i les barreres, no com a problemes individuals de l'alumnat, sinó com a limitacions de les oportunitats d'aprenentatge generades per la seva interacció amb entorn: "De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas." (Booth i Ainscow, 2000, p. 24).

Aquest entramat normatiu fa palès que les pràctiques pedagògiques han d'articular-se amb criteris que afavoreixin l'accés, la participació i el benestar de tot l'alumnat des del disseny de centre i de dinàmiques, i aquesta conceptualització situa la meva investigació en un terreny pedagògic. És a dir, no tracta d'abordar la psicomotricitat des d'un vessant clínic, sinó d'estudiar com les pràctiques psicomotrius educatives poden actuar dins l'escola ordinària, com a context que facilita la conducta social, la comunicació no verbal i el joc compartit. En particular, m'interessa indagar sobre la fase de joc sensoriomotor, per plantejar quines oportunitats podria oferir per a iniciatives d'apropament i de joc compartit com a facilitadors de la relació entre iguals.

Així, la necessitat específica que orienta aquest treball sorgeix de la constatació que, d'una banda, malgrat l'extens recorregut de la psicomotricitat en l'àmbit educatiu, he trobat que hi ha relativament poca recerca centrada en com aquesta pot influir específicament en les relacions entre iguals d'infants amb TEA dins l'escola ordinària. Endemés, aquest interès també es complementa amb la meva experiència de pràctiques a un grup d'I5, en què les sessions de psicomotricitat de l'escola ordinària m'ha constatat la necessitat d'explorar aquesta qüestió.

Tanmateix, també soc conscient que aquestes impressions requereixen una anàlisi sistemàtica bibliogràfica i empírica que permeti valorar fins a quin punt la sessió, i en particular la fase de joc sensoriomotor, pot actuar com a espai facilitador de relacions socials més riques, estables i ajustades. D'aquesta manera, el present treball parteix d'una necessitat concreta: comprendre i analitzar com la psicomotricitat podria oferir un context per potenciar la

interacció entre iguals dels infants amb TEA de 5 anys. L'objectiu final, per tant, és aportar i discutir evidències, d'acord amb una mirada interpretativa, tot valorant quins principis ens poden permetre avançar cap a una escola més inclusiva i sensible a la diversitat relacional i emocional dels infants.

Per tal de donar coherència global al treball i d'articular-lo de manera ordenada, el document s'estructura en diversos apartats que responen progressivament a la qüestió d'investigació plantejada. En primer lloc, es presenten els objectius generals i específics que orienten la recerca. A continuació, es desenvolupa la fonamentació teòrica, on s'exposa el marc conceptual i pedagògic que permet interpretar el potencial de la psicomotricitat en relació amb les interaccions entre iguals. Seguidament, s'explicita el context de l'observació i la metodologia de revisió emprada per a la selecció, l'anàlisi i la síntesi d'evidències. Posteriorment, s'organitzen i es presenten els resultats obtinguts, que són discutits críticament en l'apartat següent, d'acord amb marc teòric i dels objectius del treball, es formulen les conclusions principals i, i es presenten les referències bibliogràfiques i els annexos corresponents.

2. Objectius

Objectiu general

Analitzar el potencial de la fase de joc sensoriomotor de la psicomotricitat per a la millora de la qualitat de les relacions entre iguals dels infants de 5 anys amb Trastorn de l'Espectre de l'Autisme (TEA) i com a recurs per afavorir la inclusió.

Objectius específics

1. Comparar les dinàmiques relacionals dels infants de la mostra en dos contextos escolars: durant la fase de joc sensoriomotor de la psicomotricitat i a les estones de joc lliure de l'espai de joc.

2. Analitzar i interpretar les evidències observacionals empíriques obtingudes (qualitatives i quantitatives) a partir del seu contrast i triangulació amb la revisió documental desenvolupada al marc teòric.

3. Identificar els factors i elements que afavoreixen la generació d'oportunitats d'interacció social significatives per l'alumnat amb TEA.

3. Marc teòric

3.1. Desenvolupament psicomotor

Per situar el marc conceptual del present treball, esdevé necessari abordar el desenvolupament psicomotor com a procés evolutiu global que articula la construcció del subjecte en relació amb el seu cos, amb els altres i amb l'entorn. Aquest enfocament parteix de la consideració de l'infant com a ésser global, en què la dimensió motora, intel·lectual, afectiva i social configuren una unitat indissociable (Aucouturier, 2018, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 111). Així, permet comprendre, tant les adquisicions motrius pròpies de la infància, com la seva estreta vinculació amb les dimensions cognitives, emocionals i relacionals. Amb aquesta finalitat, s'ha elaborat un

esquema de síntesi propi (vegeu Figura 1 de l'annex 10.4) a partir de les aportacions d'Iglesias et al. (2017), que sistematitza les principals etapes del desenvolupament psicomotor.

Segons aquests autors, el desenvolupament psicomotor es configura com un procés progressiu i dinàmic que s'organitza al voltant de tres grans etapes: el *cos viscut*, el *cos percebut* i el *cos representat* (Iglesias et al., 2017, pp. 11-15). Aquesta classificació no respon a una lògica estrictament lineal, sinó que descriu moments evolutius interrelacionats que poden coexistir, reflectint diferents formes de vivenciar, percebre i simbolitzar el cos al llarg del desenvolupament.

D'aquesta manera l'etapa del cos viscut, pròpia dels primers anys de vida, es caracteritza per una relació essencialment sensoriomotriu amb el món, en què el cos esdevé el principal vehicle d'experiència i coneixement. L'infant construeix l'aprenentatge a partir de l'acció, la manipulació i la interacció directa amb l'entorn, en una vivència corporal global, immediata i poc diferenciada (Iglesias et al., 2017, pp. 12-13). Aquesta fase es correspon amb el que Aucouturier et al. (1985, p. 169, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 77) descriuen com el *plaer sensoriomotor*, fonament del canvi evolutiu en tant que crea la unió entre les sensacions corporals i els estats tònic-emocionals, possibilitant, així, l'establiment de la globalitat. Endemés, aquesta mirada s'enriqueix amb les nocions de *corporalitat* o *unitat corporal* desenvolupades, per Rota (2015, citat a Padullés, 2025, p. 31), entesa com la interrelació, la relació dialèctica entre l'esquema corporal, el cos com a instrument físic (organisme, músculs, maduració biològica...); i la imatge corporal, definida des de la dimensió afectivoemocional i relacional, que s'origina a partir de la relació amb l'entorn (les emocions, la pulsió, el desig a partir de les carències i la vida fantasmàtica).

L'etapa del cos percebut adquireix una rellevància central en el present treball, atès que correspon a l'edat dels infants objecte d'estudi (5 anys). En aquest moment, l'infant comença a construir una consciència més definida del propi cos com a unitat diferenciada, identificant-ne les parts, les possibilitats d'acció i els límits; alhora, desenvolupa una major organització perceptiva que li permet orientar-se en l'espai i en el temps i establir relacions més ajustades amb els altres (Iglesias et al., 2017, pp. 13-14). En aquesta etapa s'evidencia el que Aucouturier (2004, p. 130) anomena *expressivitat psicomotriu*, és a dir, la manera singular en què cada infant manifesta el plaer de ser ell mateix, de construir-se de forma autònoma i de descobrir el món que l'envolta. Dins d'aquest marc, la pràctica psicomotriu esdevé, un espai social i d'intercanvi, el lloc on es desplega l'*expressivitat motriu* de l'infant, entesa com aquella motricitat que, davant la mirada de l'altre, es transforma en expressió (Benincasa & Masabeu, 2018, citat a Padullés, 2025, p. 9). En aquest sentit, l'expressivitat psicomotriu constitueix la manera de ser i d'estar de la criatura al món: la via corporal mitjançant la qual exterioritza allò que desitja i allò que li genera plaer o desplaer, la forma com es vincula amb l'entorn i la reciprocitat que se'n deriva, com resol els conflictes interns i com manifesta les angoixes; en definitiva, la seva pròpia història vital (Padullés, 2025, p. 30).

Finalment, l'etapa del cos representat es vincula amb el desenvolupament de la funció simbòlica i la capacitat de representació mental, en què es consoliden l'esquema corporal, la lateralitat, la coordinació fina i la planificació motriu (Iglesias et al., 2017, pp. 14-15). Aquest trànsit, que Aucouturier sintetitza com el pas del plaer de fer al plaer de pensar, implica una progressiva descentració tònic-emocional que permet a l'infant integrar l'emoció en les representacions mentals (Aucouturier, 2004, p. 157) i establir relacions més objectives amb el temps, l'espai, els objectes i els altres.

Tot i que aquest apartat se centra principalment en la fase del cos percebut, resulta pertinent no desvincular-la de les etapes precedents, especialment en el cas dels infants amb Trastorn de l'Espectre Autista (TEA). En aquests

casos, el desenvolupament psicomotor pot presentar trajectòries no lineals, en què es manifesten formes de relació amb el cos pròpies d'etapes anteriors —com una major dependència de la vivència sensoriomotriu, la necessitat de moviment o dificultats en la regulació corporal—, configurant el que Aucouturier (2004, pp. 38-39) defineix com una unitat corporal fragilitzada o no estructurada. D'acord amb aquesta idea, Rota (2016, p. 8) precisa que, davant la dificultat per simbolitzar i contenir l'angoixa, aquests infants tendeixen a expressar-se a través d'una *pulsió motriu excessiva* que esdevé via d'equilibri davant la sobrecàrrega emocional. Aquesta realitat posa de manifest la necessitat d'adoptar una perspectiva flexible i integradora del desenvolupament, en què les dimensions del cos viscut, percebut i representat puguin coexistir i reconfigurar-se en funció de les característiques individuals de cada infant. Per tant, esdevé un marc de referència per analitzar les conductes dels infants amb TEA durant les sessions de psicomotricitat, espai central d'observació d'aquest TFG.

3.2. El joc

El joc constitueix una activitat central en el desenvolupament infantil i esdevé un espai privilegiat on l'infant construeix coneixement, estableix relacions socials i desenvolupa progressivament les seves capacitats cognitives, emocionals i socials. Segons Maños (2009), el joc és una activitat inherent a la infància que permet a l'infant interactuar amb el món i comprendre'l a partir de la pròpia acció. L'autora defineix el joc com una activitat plaent i lliure, vinculada a la curiositat infantil i orientada a la descoberta del món, que esdevé alhora un espai de comunicació, expressió i elaboració de coneixement. El joc és, a més, gratificant per si mateix, fet que explica l'alt grau d'implicació que mostren els infants quan juguen i que afavoreix processos com l'exploració, l'assaig i error i la construcció progressiva de coneixement, ja que el joc no s'orienta a un resultat final, sinó al procés mateix de l'activitat (Maños, 2009, p. 139).

En coherència amb aquesta perspectiva, el joc esdevé una eina fonamental dins la pràctica psicomotriu. Tal com assenyalen Barrios Hernández i Betancort Mendoza (2021, p. 12), aquesta pràctica permet a l'ésser humà aprendre, descobrir i transformar el món que l'envolta a través del joc lliure i de l'alliberament de la creativitat. (p. 12). Les autores destaquen que el joc afavoreix el desenvolupament físic, cognitiu, sensorial i afectiu, i subratllen la seva incidència en les interaccions socials, ja que permet la vivència de diferents rols, l'apropament i coneixement dels iguals, l'establiment de relacions d'ajuda i cooperació, la resolució de conflictes i la integració de normes (Barrios Hernández i Betancort Mendoza, 2021, p. 12). En aquesta línia, Rota (2016, p. 6) caracteritza el joc com un acte creador que dóna forma als continguts inconscients i que permet posar en escena els *fantasmes d'acció* —les representacions corporals i emocionals primitives de l'infant— en un context plaent i contingut.

El joc infantil evoluciona al llarg del desenvolupament i adopta formes diverses. Durant els primers anys de vida predomina el *joc d'exploració o d'exercici*, en què l'infant coneix el món a través del cos i dels sentits, manipulant objectes i experimentant amb les seves possibilitats (Maños, 2009, p. 140). A partir del primer any i amb un desenvolupament especialment significatiu entre els dos i els sis anys, emergeix el *joc simbòlic*, considerat una de les formes de joc més rellevants durant la infància, que permet a l'infant representar la realitat, recrear situacions viscudes i atribuir nous significats als objectes. A partir dels sis o set anys, amb una major maduració cognitiva i social, el joc de regles adquireix més presència. Aquest tipus de joc es caracteritza per l'existència de normes explícites compartides que han de ser acceptades per tots els participants, i afavoreix la cooperació, el respecte per les normes, la resolució de conflictes i la interiorització de valors socials. La Figura 2 de l'annex 10.4 sintetitza les característiques generals del joc, les principals tipologies segons l'edat i el paper específic del joc simbòlic.

Per acabar, des d'una perspectiva sociocultural, Shuare i Montealegre (1997) aprofundeixen en aquesta forma de joc i n'identifiquen el nucli en la creació d'una situació imaginària. Aquestes autores defineixen el joc com una realització imaginària i il·lusòria de desitjos, tendències, necessitats i interessos (Shuare i Montealegre, 1997, p. 83), entenent-lo com un espai on l'infant representa simbòlicament allò que no pot satisfer immediatament en la realitat. Un element fonamental d'aquest tipus de joc és l'assumpció de rols socials: quan l'infant juga a "fer de" metge, mare o mestre...; no només imita una conducta observada, sinó que actua d'acord amb les normes implícites associades a aquest rol, la qual cosa implica un control de la conducta i una regulació dels impulsos. Per tant, aquesta dimensió situa l'infant per sobre del seu nivell habitual de conducta quotidiana, fet que concreta el joc simbòlic com una activitat clau per al desenvolupament de l'autoregulació (Shuare i Montealegre, 1997, pp. 84-85).

3.2.1. Classificació funcional del joc en l'àmbit escolar

Moyles (1990) amplia la mirada evolutiva del joc i n'ofereix una classificació funcional aplicada a l'àmbit escolar (vegeu Figura 3 de l'annex 10.4). La seva proposta ofereix un marc estructurat que facilita la comprensió global del joc en el context educatiu, com una activitat que incideix en el desenvolupament holístic de l'infant. L'autora classifica el joc en tres grans formes bàsiques: *joc físic*, que inclou dimensions del desenvolupament motor i psicomotor; *joc intel·lectual*, que integra propostes lingüístiques, científiques, simbolicomatemàtiques i creatives; i *joc social-emocional*, que comprèn experiències lúdiques vinculades a la construcció de la identitat, la regulació emocional, la cooperació i el desenvolupament de l'autoconcepte.

Consegüentment, la classificació que s'utilitzarà en la graella d'observació d'aquest treball es basa en una tipologia que permet distingir diferents formes d'expressió del joc lliure i espontani: *joc de maternatge*, *joc sensoriomotor*, *joc de construcció*, *joc pre-simbòlic* i *joc simbòlic* (Pla, 2015, p. 80). A aquesta classificació s'incorpora la dimensió social del joc, que distingeix diversos tipus segons el grau d'interacció: *joc desocupat*, *joc d'espectador*, *joc solitari independent*, *joc paral·lel*, *joc associatiu* i *joc cooperatiu* (Bresser i Guerrero i Caro i Carrasco, 2014). Pel que fa a l'etapa d'educació infantil, especialment entre els tres i els sis anys, predominen sobretot les formes de joc paral·lel i solitari, i progressivament van apareixent formes de joc associatiu, en què els infants comencen a compartir espai, materials i interessos, encara que la cooperació estructurada no és predominant (Bresser i Guerrero i Caro i Carrasco, 2014).

3.3. Relacions entre iguals al segon cicle d'educació infantil (3-6)

Les relacions entre iguals constitueixen un eix central del desenvolupament infantil, ja que articulen processos cognitius, emocionals i socials en un mateix espai d'experiència compartida. Des de la psicologia evolutiva, s'ha posat de manifest que el desenvolupament no pot entendre's únicament com un procés individual, sinó com una construcció progressiva que es produeix en interacció amb els altres, especialment amb infants que comparteixen nivells similars de desenvolupament, interessos i formes d'interpretar el món.

Les aportacions de Piaget i Vygotski han estat fonamentals per comprendre el paper de la interacció social en el desenvolupament. Tot i que la literatura psicoeducativa ha tendit a presentar ambdues perspectives com a oposades, aquesta dicotomia ha estat sovint simplificada. Tal com assenyala Rodríguez Arocho (1999), el debat s'ha reduït a afirmar que, per a Piaget, el desenvolupament precedeix l'aprenentatge, mentre que, per a Vygotski, és

l'aprenentatge el que antecedeix el desenvolupament (p. 479), obviant la complexitat real de les seves propostes i les possibilitats de convergència.

Des de la perspectiva piagetiana, el desenvolupament cognitiu s'entén com un procés actiu d'*equilibració* progressiva, en què l'infant construeix el coneixement a partir de la seva activitat i de la interacció amb l'entorn. Piaget concep el desenvolupament mental com un procés d'equilibració progressiva, en què l'infant transita de manera contínua d'un estat menys equilibrat a un estat superior d'equilibri (com es cita a Rodríguez Arocho, 1999, p. 479). En aquest marc, la interacció amb els altres esdevé un factor estructural del desenvolupament, especialment quan genera situacions de cooperació i discrepància. Així, la interacció entre iguals, en tant que espai de confrontació de punts de vista, constitueix un motor fonamental del conflicte cognitiu i, per tant, del desenvolupament intel·lectual i moral.

Des d'una perspectiva sociocultural, Vygotski posa l'accent en el caràcter mediat i social del desenvolupament humà. L'activitat mental pròpiament humana, tal com recull Rodríguez Arocho (1999, p. 483), es desenvolupa culturalment mediada, sociohistòricament configurada i sorgeix de l'activitat pràctica. Vygotski introdueix el concepte de *Zona de Desenvolupament Proper* (ZDP), definida com la distància entre el nivell de desenvolupament actual de l'infant i el nivell potencial que pot assolir amb l'orientació d'un adult o la col·laboració d'iguals més capaços (com es cita a Rodríguez Arocho, 1999, p. 480). Tot i que Vygotski destaca el paper de l'adult com a mediador, la recerca posterior ha posat en relleu que la col·laboració entre iguals pot generar igualment situacions de desenvolupament potencial, especialment en edats primerenques, on la proximitat cognitiva facilita l'ajuda mútua i l'aprenentatge compartit.

Aquestes interaccions tenen una incidència directa en el desenvolupament de les competències socials i emocionals. Bisquerra i Mateo (2019) assenyalen que aquestes competències constitueixen un aspecte fonamental del desenvolupament humà i haurien d'estar presents de manera transversal en la pràctica educativa (p. 13). En concret, defineixen cinc grans blocs de competències: la *consciència emocional*, la *regulació emocional*, l'*autonomia emocional*, la *competència social* i les *habilitats de vida orientades al benestar* (Bisquerra i Mateo, 2019, p. 10). La regulació emocional consisteix en la capacitat de gestionar les emocions, allargant-ne algunes i escurçant-ne d'altres en funció del context, i resulta especialment complexa en situacions de conflicte. L'autonomia emocional implica la capacitat d'autogenerar les emocions més adequades a cada situació i es fonamenta en l'autoconeixement, l'autoacceptació, l'autoestima i l'autoconfiança. La competència social es manifesta en la capacitat d'establir i mantenir relacions positives amb els altres, incloent-hi habilitats com l'assertivitat, la negociació i la gestió de conflictes, amb un paper central de l'empatia (Bisquerra i Mateo, 2019, pp. 10-12). Tal com assenyalen aquests autors, l'escolta empàtica afavoreix l'emergència d'actituds prosocials i facilita la construcció d'un clima social favorable al treball cooperatiu (Bisquerra i Mateo, 2019, p. 37). La Figura 4 de l'annex 10.4 sintetitza aquestes competències.

Des d'una perspectiva complementària, Trevarthen (1979, citat a Vila i Saborit, 2015, p. 22) introdueix el concepte d'*intersubjectivitat* per referir-se al vincle que s'estableix amb els altres a partir de la capacitat per compartir significats, i descriu aquest procés a través de tres fases: la *intersubjectivitat primària*, basada en relacions diàdiques cara a cara; la *intersubjectivitat secundària*, que incorpora formats triàdics en què un objecte actua com a mediador de la relació; i la *intersubjectivitat terciària*, basada en el coneixement objectivat dels estats mentals propis i aliens. Per ampliar aquesta mirada, Rota (2019, p. 26) precisa que la intersubjectivitat primària es desplega dins de patrons de relació no verbals, localitzats en registres corporals i afectius, i constitueix el pilar a partir del qual

l'infant podrà desenvolupar més tard les formes simbòliques i verbals de comunicació. Així, aquests processos no es desenvolupen de manera abstracta, sinó en contextos concrets que ofereixen o limiten oportunitats d'interacció, vinculació i participació.

Aquesta idea connecta amb la *perspectiva ecològica* de Bronfenbrenner (1987, p. 349-351), segons la qual el desenvolupament s'entén com el resultat de la interacció contínua entre l'infant i els ambients en què participa, concebuts com un conjunt d'estructures encaixades que van del microsistema —els contextos d'activitat directa, com la família o l'escola— fins als nivells més amplis, que recullen els patrons socials i culturals que els emmarquen. Vista des d'aquest angle, la intersubjectivitat esdevé una forma d'interacció que només es desplega plenament quan troba un entorn que l'acull i la sosté: els intercanvis cara a cara i, més endavant, els formats triàdics mediats per l'objecte requereixen contextos relacionals estables que en garanteixin la continuïtat. Convé subratllar, a més, que aquesta relació és bidireccional, perquè l'infant no rep passivament les influències del medi, sinó que hi participa activament i les modela. És precisament en aquest marc que les relacions d'amistat adquireixen tot el seu sentit, ja que constitueixen un dels contextos relacionals estables que aquesta perspectiva reclama: reprodueixen, en l'àmbit dels iguals, la mateixa lògica que caracteritza la intersubjectivitat primerenca, alhora que situen l'infant com a agent actiu que tria amb qui es vincula i, en fer-ho, configura el seu propi microsistema de companys i companyes.

Concretament en el segon cicle d'educació infantil, segons Melero i Fuentes (1992, com es cita a Vila i Saborit, 2015, pp. 38-39), les amistats en aquestes edats es defineixen com a relacions diàdiques, recíproques i voluntàries que es mantenen en el temps i que comporten afecte, i comprenen característiques com l'acceptació mútua, la sinceritat, la lleialtat, la confiança, la disposició a l'ajuda i una comunicació íntima i exempta de convencionalismes socials. Tanmateix, en aquesta etapa la concepció de l'amistat és encara egocèntrica i fortament condicionada pel moment present: els infants tendeixen a definir els amics i amigues com aquells companys i companyes amb qui juguen, comparteixen materials i reben suport immediat; predominen els atributs físics (força, bellesa...) per sobre dels psicològics, i la proximitat geogràfica i el context escolar es converteixen en factors determinants. Així, les amistats solen ser inestables, es formen i es dissolen amb facilitat, i depenen en gran mesura del joc compartit com a element vertebrador de la interacció.

Aquestes relacions no estan exemptes de conflictes, que formen part inherent de les dinàmiques entre iguals. Des d'una perspectiva evolutiva, aquests conflictes no s'han d'interpretar únicament com a disfuncionals, sinó com a oportunitats d'aprenentatge relacional, ja que permeten practicar estratègies com la negociació, l'empatia, l'autoregulació i el respecte a l'altre. Aquest marc teòric es veu reforçat per la recerca empírica. Fernández i Garaigordobil Landazabal (2004, p. 154) destaquen el paper primordial que tenen les relacions entre iguals en el desenvolupament social infantil, tant pel seu valor intrínsec, com per la reciprocitat que les caracteritza. Els autors identifiquen variables personals que afavoreixen la competència social —com la maduresa intel·lectual, l'autoconcepte positiu i la regulació emocional— i variables que la dificulten —com la reactivitat emocional, la baixa extraversió o les dificultats en el control inhibitori—, aspectes que es recullen de manera sintètica a la Figura 5 de l'annex 10.4.

Finalment, el context educatiu esdevé un factor clau en la qualitat de les relacions entre iguals. Les escoles que ofereixen espais de joc lliure, situacions de cooperació i temps suficient per a la interacció afavoreixen el desenvolupament emocional i intel·lectual dels infants (Vila i Saborit, 2015, p. 47). En aquest sentit, les sessions de psicomotricitat esdevenen un espai especialment ric per al desenvolupament de les relacions socials, ja que

ofereixen oportunitats d'expressió corporal, cooperació, negociació de rols i construcció de vincles en un entorn lúdic i significatiu. La Figura 6 de l'annex 10.4 sintetitza els elements clau de les relacions entre iguals a l'educació infantil.

En síntesi, les relacions entre iguals en l'etapa d'infantil constitueixen un eix central del desenvolupament, en la mesura que articulen processos cognitius, emocionals i socials. La naturalesa d'aquestes interaccions, més que no pas la seva freqüència, és el que determina el seu potencial educatiu. Aquest marc teòric resulta especialment rellevant quan s'analitzen les relacions entre iguals d'infants amb trajectòries de desenvolupament diverses, com és el cas dels infants amb Trastorn de l'Espectre Autista, que es desenvoluparà a l'apartat següent.

3.4. El Trastorn d'Espectre Autista (TEA)

El Trastorn de l'Espectre Autista (TEA) ha experimentat una evolució significativa al llarg del segle XX i inicis del XXI (vegeu Figura 7 de l'annex 10.4.). Si bé inicialment va ser descrit com un trastorn profund del desenvolupament, ha passat a ser entès com una condició del neurodesenvolupament amb una base neurobiològica complexa, en què les diferències no s'han d'interpretar únicament en termes de dèficit, sinó com a formes diverses de processar la informació, regular les emocions i relacionar-se amb l'entorn.

El concepte d'autisme es defineix etimològicament vinculat a la idea d'"internar-se en un mateix":

> La paraula autisme és un neologisme procedent del prefix grec αυτος (autos), que significa un mateix, i el sufix ισμός (ismòs) que forma substantius abstractes que denoten cert tipus de tendència, en aquest cas l'accepció apropiada seria "internar-se en un mateix", i la mirada clínica ens dicta que la paraula designa aquells que "s'aïllen del món extern". (Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022, p. 8, traducció pròpia)

D'aquesta manera, el TEA es defineix com un trastorn del neurodesenvolupament caracteritzat per dèficits persistents en la comunicació i la interacció social, així com per la presència de patrons de conducta repetitiva, interessos restringits, rigidesa cognitiva i alteracions en el processament sensorial (Canal Salut, s.d.). El concepte actual s'emmarca dins d'una perspectiva dimensional, que reconeix la gran heterogeneïtat de manifestacions clíniques, nivells de funcionament i necessitats de suport. Aquesta heterogeneïtat inclou des de dificultats lleus en la comprensió social fins a discapacitats greus, amb possibilitat d'associació a discapacitat intel·lectual, i amb perfils de funció cognitiva molt diversos (Canal Salut, s.d.; Gómez i Torres, 2014, p. 18). Tal com assenyalen Alcalá i Ochoa Madrigal (2022), l'ús del terme espectre respon precisament a aquesta variabilitat, ja que no hi ha un perfil únic d'autisme, sinó múltiples formes d'expressió clínica que depenen de factors biològics, evolutius i contextuals (p. 8). Consegüentment, el TEA inclou els diagnòstics històrics d'autisme clàssic, síndrome d'Asperger i trastorn generalitzat del desenvolupament no especificat, consolidant-se com una entitat diagnòstica única dins del DSM-5 (Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022, p. 9; Gómez i Torres, 2014, p. 17).

Els criteris diagnòstics del TEA se centren en dues dimensions nuclears (vegeu Figura 8 de l'annex 10.4). D'una banda, inclouen les diferències significatives en la reciprocitat socioemocional, en la comunicació verbal i no verbal, i en les habilitats necessàries per desenvolupar, mantenir i comprendre relacions socials. De l'altra, s'hi afegeix la presència de patrons de comportament repetitius, restrictius o estereotipats, així com interessos limitats i respostes atípiques o hipersensibilitat davant determinats estímuls sensorials. La manifestació d'aquests trets no és estàtica, sinó que pot variar al llarg del desenvolupament, en funció tant de l'edat com de les demandes de l'entorn (Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022; Gómez i Torres, 2014).

El DSM-5 (2013) estableix també que el TEA es pot classificar segons el nivell de gravetat, determinat pel grau de suport que l'infant necessita per afrontar les dificultats en la comunicació social i en els patrons de conducta repetitius (vegeu Figura 9 de l'annex 10.4). Aquesta classificació respon a la gran variabilitat simptomàtica del trastorn (Gómez i Torres, 2014, p. 23-24). Cal subratllar, per tant, la importància d'un procés diagnòstic interdisciplinari i contextualitzat, especialment en edats primerenques, que no es basi únicament en proves estandarditzades, sinó també en l'observació del comportament de l'infant en contextos naturals com l'aula o els espais de joc, així com en la informació aportada per la família i els professionals educatius (Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022, p. 14; Gómez i Torres, 2014, p. 15). En aquest sentit, l'escola esdevé un espai privilegiat per detectar indicadors i comprendre com es manifesta el TEA en la vida quotidiana de l'infant.

Pel que fa a l'etiologia, el TEA presenta una naturalesa multifactorial i complexa. La literatura especialitzada coincideix a assenyalar l'existència d'una base genètica sòlida que interactua amb diversos factors ambientals i amb condicionants prenatals i perinatals. Aquesta interacció dificulta la identificació d'una causa única o lineal i reforça la necessitat d'una aproximació explicativa de caràcter integrador (Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022, p. 11; Gómez i Torres, 2014, p. 15). La Figura 10 de l'annex 10.4 ofereix una síntesi visual dels principals factors de risc associats al TEA i evidencia la interdependència entre els elements genètics, biològics i ambientals implicats.

Des d'una perspectiva del neurodesenvolupament, el TEA es caracteritza per una trajectòria evolutiva diferenciada respecte al desenvolupament neurotípic. Tal com assenyalen Alcalá i Ochoa Madrigal (2022), les diferències en la connectivitat cerebral, en la integració de la informació sensorial i en el processament de la informació social tenen una incidència directa en la manera com els infants amb TEA perceben, interpreten i responen als estímuls de l'entorn (p. 10). Aquestes particularitats neurobiològiques contribueixen a explicar les dificultats en la comunicació i la interacció social, així com la presència de patrons de conducta rígids o repetitius.

Per acabar, Alcalá i Ochoa Madrigal (2022) defensen que no es pot limitar la mirada a les deficiències individuals, sinó que cal traslladar el focus cap a l'entorn i a les condicions que faciliten o dificulten la participació plena. Aquest enfocament s'emmarca dins del model social de la discapacitat, que situa la responsabilitat de la inclusió en la societat i no en la condició de l'infant. En conseqüència, les autores reclamen superar una concepció centrada exclusivament en l'atenció de les deficiències i avançar cap a la transformació dels entorns en funció de les necessitats específiques de cada persona, condició indispensable per assolir-ne la veritable inclusió social (Alcalá & Ochoa Madrigal, 2022, p. 10).

3.4.1. Relacions entre iguals dels infants amb TEA a l'etapa d'educació infantil

Les relacions entre iguals constitueixen un element clau del desenvolupament socioemocional durant l'educació infantil, ja que permeten als infants construir la seva identitat social, desenvolupar habilitats de comunicació i aprendre a regular les pròpies emocions en interacció amb els altres. Aquestes interaccions proporcionen l'oportunitat de practicar la cooperació, la negociació de conflictes, l'empatia i la comprensió de perspectives diverses, contribuint a la seva maduresa social i emocional. En el cas dels infants amb TEA, aquestes relacions poden veure's condicionades per les dificultats inherents a la comunicació social i a la comprensió de les dinàmiques interpersonals, fet que pot limitar l'accés a experiències socials significatives i dificultar l'adquisició de competències socials essencials per a la integració en entorns escolars i comunitaris.

Consegüentment, aquest alumnat pot presentar dificultats per iniciar interaccions socials, sostenir-les en el temps i adaptar el seu comportament a les respostes dels altres. Molts tenen dificultat per interpretar els estats mentals dels

altres, anticipar conductes o comprendre les emocions alienes, fet que pot generar malentesos, conflictes o retraïment social. Aquestes dificultats es poden manifestar mitjançant una menor iniciativa social, un ús limitat o atípic de la mirada i dels gestos, així com una comprensió parcial de les normes implícites que regulen la convivència i el joc compartit (Legaz Valero, 2020, p. 5).

Alcalá i Ochoa Madrigal (2022, p. 9) caracteritzen el TEA per la presència de dèficits persistents en la comunicació i la interacció social en múltiples contextos, que afecten tant la reciprocitat social i els comportaments comunicatius no verbals com les habilitats necessàries per desenvolupar, mantenir i comprendre les relacions. A més, es poden expressar dificultats per reconèixer, comprendre i expressar emocions, intencions i creences alienes, dificultant la participació efectiva en activitats quotidianes i generant inconvenients en diversos entorns socials (Villanueva-Bonilla et al., 2018, p. 53).

D'aquesta manera, una característica habitual dels infants amb TEA és la reducció del contacte ocular i de l'atenció conjunta —és a dir, de la capacitat de compartir l'atenció amb els altres, seguir-ne la mirada o dirigir l'atenció dels iguals—, fet que pot limitar la imitació social i restringir les oportunitats d'aprenentatge de conductes complexes necessàries per a la interacció. Aquesta dificultat es combina amb una comprensió limitada de rols, normes i estats mentals dels altres, i pot derivar, tant de la preferència per activitats solitàries, com de la manca d'estratègies efectives per establir interaccions socials, fet que afecta directament el desenvolupament de competències que afavoreixen la participació plena en la comunitat. Tanmateix, l'interès per la vida social pot incrementar-se progressivament amb el temps, en una evolució gradual que ofereix oportunitats per a la intervenció educativa (Legaz Valero, 2020, pp. 5-6).

Durant l'etapa d'infantil, el joc entre iguals esdevé progressivament més cooperatiu, simbòlic i basat en la negociació de rols. No obstant això, molts infants amb TEA tendeixen a participar en jocs solitaris o paral·lels, o bé a incorporar-se de manera puntual a jocs compartits sense sostenir-los en el temps. Quan interactuen, sovint ho fan a partir d'interessos específics o per imitació de les accions dels altres, més que per una comprensió espontània de la intencionalitat social del joc.

Per acabar, la Figura 11 de l'annex 10.4 constitueix una síntesi esquemàtica dels principals reptes que afronten els infants amb TEA en les interaccions amb els iguals, recollint la convergència de les dificultats descrites al llarg d'aquest apartat (Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022; Legaz Valero, 2020; Villanueva-Bonilla et al., 2018).

3.5. Conceptualització general de la psicomotricitat

La psicomotricitat és una disciplina relativament jove que sorgeix a principis del segle XX arran de la necessitat d'explicar la relació existent entre determinats trastorns psicològics i les alteracions motrius associades. El terme es consolida especialment a partir de 1925, quan Ernest Dupré l'utilitza per descriure la relació entre trastorns mentals i alteracions corporals i de moviment observades en els seus pacients (Iglesias et al., 2017, p. 17). Posteriorment, Heuyer (1936) aprofundeix en aquesta perspectiva i defensa una concepció global de l'ésser humà, entenent que la motricitat, la intel·ligència i l'afectivitat conflueixen en la configuració de la personalitat (Barrios Hernández i Betancort Mendoza, 2021, p. 10).

A partir d'aquesta base teòrica, la psicomotricitat ha evolucionat fins a configurar-se en quatre grans àmbits d'intervenció: preventiu, educatiu, reeducatiu i terapèutic (FAPee, 2015, citat a Iglesias et al., 2017, p. 19; Barrios Hernández i Betancort Mendoza, 2021, p. 10). Aquesta estructuració consolida la psicomotricitat com una

disciplina que concep la persona des d'una perspectiva integral. En el camp educatiu, adquireix una especial rellevància a les etapes d'Educació Infantil i Primària, on es prioritza l'observació de dificultats i l'afavoriment de la maduració dels processos psicològics mitjançant l'acció i el joc (Araujo i Gabelán, 2010, p. 4). El present treball se centra específicament en aquesta dimensió educativa.

Aquesta visió global és coherent amb la definició proposada pel Fòrum Europeu de Psicomotricitat (1996, citat a Iglesias et al., 2017, p. 18), que entén la psicomotricitat com una disciplina basada en una concepció integral de la persona que inclou les dimensions cognitives, emocionals, simbòliques i sensoriomotrius. Posteriorment, la Federación de Asociaciones de Psicomotricistas del Estado Español (FAPee, 2015, citat a Iglesias et al., 2017, p. 19) destaca la interacció entre coneixement, emoció, cos i moviment, així com la seva rellevància per al desenvolupament i la capacitat d'expressió en un context social.

Segons Araujo i Gabelán (2010), la psicomotricitat educativa es fonamenta en una sèrie de principis bàsics: la *identitat*, entesa com la cerca de la integració global de l'infant; la *comunicació*, que promou l'escolta, la comprensió i l'expressió; l'*expressivitat*, que permet manifestar de manera espontània les emocions a través de la sensibilitat corporal; el *joc*, considerat un element essencial per al desenvolupament integral; el *pensament*, que ofereix la capacitat de representar i comprendre accions i objectes; i la *producció expressiva i creativa* (p. 4).

La psicomotricitat es configura com una eina clau d'aprenentatge en les primeres etapes educatives, ja que el desenvolupament global, harmònic i integral de l'infant constitueix una finalitat compartida en l'Educació Infantil (Iglesias et al., 2017, p. 19). En aquest marc, la vivència corporal i motriu esdevé l'eix vertebrador del procés educatiu, atès que l'infant construeix coneixement a partir de l'acció i del moviment. La intervenció psicomotriu s'entén, per tant, com el "[...] conjunt d'accions intencionades i intencionals que realitzem a partir i a través del moviment per promoure el desenvolupament harmònic de la persona, la integració de les diferents funcions i l'accés a la comunicació com a base de la socialització" (Franc i Giménez, 2001, citat a Iglesias et al., 2017, pp. 19-20).

Consegüentment, la sessió de psicomotricitat esdevé un espai-temps privilegiat per al desplegament de l'expressivitat psicomotriu, on el/la professional ofereix el suport necessari perquè l'infant transiti del plaer de fer al plaer de pensar (Pinto, 2016, p. 104; Rota, 2016, p. 6). Tal com sintetitza Rota (2016, p. 5), un projecte educatiu psicomotor coherent contempla tres grans finalitats interrelacionades: *comunicar, crear i pensar*, en què el plaer sensoriomotor crea en l'infant la consciència d'una unitat corporal integrada, condició que l'obre progressivament a la comunicació, a la descentració tonicoemocional i, finalment, al pensament operatori.

Des d'una perspectiva metodològica, la finalitat és que l'infant construeixi coneixement a partir de la vivència i la posterior interiorització de l'experiència corporal (Iglesias et al., 2017, pp. 20-21; Sugrañes et al., 2007, pp. 35-37). La vivència psicomotriu, significativa i global, permet experimentar el plaer sensoriomotor mitjançant situacions de balanceig, equilibri, desequilibri o caiguda, que estimulen especialment els sistemes vestibular i propioceptiu i contribueixen a la construcció corporal del subjecte.La interiorització, posteriorment, implica un procés de distanciament i elaboració (record, simbolisme i reflexió) que possibilita el pas de l'acció al pensament (Sugrañes et al., 2007, p. 35-36).

D'aquesta manera, cos, emoció, relació i pensament s'articulen de forma interdependent, evidenciant que el cos no és només instrument d'acció, sinó també mitjà d'expressió, comunicació i construcció de la subjectivitat (Pinto, 2016, p. 102).A més, partir de l'activitat espontània de l'infant afavoreix la configuració de diferents nivells de

relació entre iguals: s'estableixen aliances en el joc, s'assumeixen i es transformen rols, es construeixen relacions d'empatia i cooperació (Pinto, 2016, p. 89; Rota i Godall, 2012, p. 26). En aquesta línia, Rota i Godall (2012, p. 26) emfasitzen que el focus principal de l'observació psicomotriu rau precisament en les relacions que l'infant estableix, per la qual cosa aquesta observació només esdevé vàlida si es despleguen les condicions que permetin l'aparició de l'expressivitat espontània i dels jocs de reaseguració, en què l'infant manifesta la seva autenticitat. La paraula del professional adquireix, en aquest context, una funció mediadora fonamental, ja que connecta els discursos dels infants i facilita processos de negociació davant del desacord (Pinto, 2016, p. 103). A tall de síntesi, les Figures 12 i 13 de l'annex 10.4 sintetitzen, respectivament, la metodologia psicomotriu, la conceptualització general de la psicomotricitat i els components del dispositiu de la sessió.

En coherència amb aquesta concepció metodològica, el dispositiu temporal de la sessió de psicomotricitat s'articula com una seqüència estructurada de fases successives que acompanyen l'infant en el trànsit progressiu de l'acció al pensament, tot respectant-ne els ritmes individuals (Iglesias et al., 2017; Martínez Mínguez, 2023; Sugrañes et al., 2007). Aquesta organització ofereix un marc flexible de seguretat i contenció emocional, delimitat per dos rituals —el d'entrada i el de sortida— que emmarquen simbòlicament l'experiència (Martínez Mínguez, 2023, p. 88). A continuació, es descriuen breument les fases que configuren aquesta estructura, sintetitzades en l'esquema d'elaboració pròpia (vegeu Figura 14 de l'annex 10.4).

Així, la sessió s'inicia amb una *fase prèvia* de preparació de l'espai i els materials, seguida de la fase d'acollida, en què es dona la benvinguda als infants i es recorden les pautes de convivència. Tot seguit, la *fase d'impulsivitat o explosió* facilita el desbloqueig tònic i la descàrrega emocional, predisposant el cos al moviment; que dona pas a la fase d'*activitat motriu espontània*, nucli central de la sessió i fase de major durada, en què els infants exploren lliurement l'espai i els materials desplegant l'expressivitat motriu. Precisament aquesta fase constitueix l'eix d'observació del present treball, atès que és el moment de la sessió en què es manifesten amb major intensitat les interaccions espontànies entre iguals, l'expressivitat corporal lliure i les dinàmiques relacionals que esdevenen objecte central d'anàlisi en el cas dels infants amb TEA. D'aquesta exploració poden emergir, de manera opcional, una *fase de joc simbòlic*, en què es representen fantasies, desitjos i vivències, i una *fase d'anàlisi*, més dirigida pel professional, orientada a consolidar o avaluar aspectes concrets del desenvolupament psicomotor. Finalment, el tancament s'estructura mitjançant la *fase de distanciament*, orientada a la calma i la relaxació; la *fase de representació i llenguatge*, en què els infants interioritzen i expressen la vivència a través de diversos llenguatges (oral, gràfic, modelatge o construcció); i la *fase de comiat*, que clou la sessió amb un ritual de sortida. En conjunt, aquesta estructura permet acompanyar l'infant en un recorregut integral que atén simultàniament les dimensions motriu, emocional, simbòlica i cognitiva del seu desenvolupament (Iglesias et al., 2017; Martínez Mínguez, 2023; Sugrañes et al., 2007).

3.5.1. Metodologia Aucouturier

En coherència amb la conceptualització general de la psicomotricitat, la proposta de Bernard Aucouturier s'inscriu en aquesta mirada integradora, aprofundint especialment en el paper de la *vivència corporal* i de l'*expressivitat motriu* en el desenvolupament psicològic de l'infant. L'anomenada *Pràctica Psicomotriu Aucouturier* (PPA) s'inscriu dins d'una concepció global del desenvolupament infantil que entén la psicomotricitat com un procés de construcció somatopsíquica en relació amb l'entorn. Aucouturier (2004, p. 17) defineix la psicomotricitat com un àmbit en què les experiències corporals en interacció amb el món circumdant fonamenten la vida psíquica.

Aquesta perspectiva implica considerar el cos com a base de la vida psíquica, des de les representacions més primitives fins a les formes de pensament més elaborades.

A partir d'aquesta concepció, la PPA es configura com una pràctica educativa i preventiva orientada a afavorir el desenvolupament harmònic i integral de l'infant entre els 0 i els 6-8 anys, tenint en compte la seva globalitat motriu, afectiva, cognitiva i social (Martínez Mínguez, 2023, p. 111). En aquest marc, l'infant és entès com una *persona singular*, la qual es manifesta a través de la seva acció i de la seva expressivitat psicomotriu, entesa com la manera com cada infant manifesta el plaer de ser ell mateix i de construir-se de manera autònoma (Aucouturier, 2004, p. 130).

Un dels conceptes centrals d'aquesta metodologia és el *plaer sensoriomotor*, entès com el motor del desenvolupament infantil. Segons Aucouturier et al. (1985, p. 169, com es cita a Martínez Mínguez, 2023, p. 76), aquest plaer constitueix la font d'evolució que permet desbloquejar els obstacles del desenvolupament infantil, ja que permet integrar les sensacions corporals amb els estats emocionals i afavoreix la construcció de la unitat de la personalitat. En aquest sentit, el moviment i el joc esdevenen vies privilegiades per a l'elaboració de les experiències emocionals i per a la regulació de les tensions internes.

El joc espontani ocupa un lloc central en la PPA. Per a Aucouturier, jugar és una activitat vital que permet a l'infant afirmar la seva existència i representar la seva història relacional (Aucouturier, 2018, p. 59, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 77). Aquest joc, lluny de ser dirigit, constitueix un procés de simbolització que permet a l'infant transformar la realitat i construir significats. Quan es desenvolupa en un context compartit, esdevé un espai privilegiat de socialització, en què els infants estableixen relacions, negocien significats i experimenten el plaer de comunicar-se amb els altres (Martínez Mínguez, 2023, p. 77).

En aquest procés, adquireix especial rellevància el concepte d'*assegurament*, vinculat a la capacitat de l'infant per gestionar les seves angoixes. Tal com recull Martínez Mínguez (2023, p. 79), l'angoixa, quan és assumible i es dona en un entorn segur, pot esdevenir motor del desenvolupament; tanmateix, quan és excessiva, pot inhibir la creació psíquica i bloquejar-lo. En aquest sentit, Rota (2012, p. 28) subratlla que l'infant resol els *fantasmes corporals originaris* —fusió, devoració, destrucció, persecució i omnipotència— a través del joc, especialment dels jocs de reaseguració, els quals constitueixen, dins de l'estratègia de les fases de la sessió, l'eix simbòlic a través del qual l'infant elabora les angoixes primitives i construeix una base emocional segura. D'aquesta manera, la pràctica psicomotriu té com a objectiu facilitar processos d'assegurament a través del joc simbòlic, especialment mitjançant els anomenats jocs d'asseguració profunda (destruir, amagar-se, ser perseguit, etc.), que permeten a l'infant elaborar les seves angoixes més primitives i construir una base emocional segura (Aucouturier, 2004, pp. 85-86). Aquest treball es vincula amb la descentració tònico-emocional, que implica la capacitat d'integrar l'emoció en la representació mental i, progressivament, accedir al pensament operatori (Aucouturier, 2004, p. 157), acompanyant així l'infant en el pas del plaer d'actuar al plaer de pensar.

Des del punt de vista metodològic, la PPA s'organitza a partir d'un dispositiu espacial i temporal específic. L'espai es divideix en dues àrees diferenciades: una destinada a l'expressivitat motriu, amb materials diversos que afavoreixen el joc corporal; i una altra orientada a l'expressivitat plàstica i gràfica (Aucouturier, 2004, p. 218). Pel que fa al temps, Aucouturier (2004) concep la sessió com una seqüència estructurada en tres fases successives, emmarcades per un ritual d'entrada i un ritual de sortida, que acompanyen l'infant en un itinerari de maduració psicològica orientat al trànsit del cos al llenguatge (p. 168).

Així, la primera fase es reserva a l'*expressivitat motriu*, entesa com un procés d'asseguració per mitjà del joc, en què l'infant desplega lliurement l'acció corporal i el joc espontani. La segona fase es dedica a la *història narrada* al grup, que constitueix un procés d'asseguració per mitjà del llenguatge. Finalment, la tercera fase es destina a l'*expressivitat plàstica i gràfica*, que possibilita la representació de la vivència (Aucouturier, 2004, p. 168). El dispositiu, però, no és rígid: el/la psicomotricista pot modificar la durada i l'ordre de les fases en funció dels comportaments, les emocions i les capacitats de simbolització del grup, sempre que la sessió conservi el seu caràcter de continent de l'estat tònic-emocional dels infants (Aucouturier, 2004, p. 219). Dins d'aquesta estructura, la fase d'expressivitat motriu ocupa un lloc privilegiat, atès que és el moment en què emergeix amb major intensitat l'expressivitat psicomotriu de l'infant i es despleguen les interaccions espontànies entre iguals; per aquest motiu, constitueix l'eix d'observació del present treball.

3.5.2. La psicomotricitat relacional de Lapierre

La psicomotricitat relacional, desenvolupada per André Lapierre, s'inscriu en una evolució conceptual de la psicomotricitat que aprofundeix en la dimensió afectiva, simbòlica i relacional del cos, situant-se en la confluència entre la vivència corporal i el funcionament del psiquisme (Martínez Mínguez, 2023, p. 110). Aquesta orientació trenca amb enfocaments més instrumentals o directius i proposa entendre el cos com el principal mediador de la relació amb els altres i amb el món, més enllà del llenguatge verbal.

Des d'aquest plantejament, Lapierre concep l'infant com un *ésser global*, la identitat del qual es construeix en un context relacional, mitjançant la interacció constant entre factors motrius, cognitius i afectius. Així, el desenvolupament no es pot dissociar de la vivència emocional, ja que la part intel·lectual i l'afectiva van íntimament vinculades i, per tant, han de ser acceptades i educades d'aquesta manera (Lapierre i Aucouturier, 1974, p. 9, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 44). El coneixement emergeix a partir de l'acció perceptivomotriu i de la relació amb l'altre, en un procés en què l'infant va diferenciant progressivament el "jo" del "no jo" dins d'un espai compartit (Martínez Mínguez, 2023, p. 44).

Un dels elements centrals de la psicomotricitat relacional és la consideració del *cos com a llenguatge arcaic i universal*. El gest, la mirada, la postura, la distància o el contacte esdevenen formes d'expressió carregades de significat, a través de les quals es comuniquen vivències profundament afectives (Lapierre, 2005, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 110). Aquest llenguatge corporal permet l'expressió de continguts inconscients —desitjos, pors, conflictes o fantasies— que difícilment podrien emergir a través de la paraula, situant el joc com una via privilegiada d'accés a aquesta dimensió (Martínez Mínguez, 2023, p. 42).

El joc lliure i espontani constitueix el nucli metodològic de la proposta. Es tracta d'un joc essencialment no verbal, sense judici i obert a la imaginació, que possibilita l'expressió simbòlica de continguts interns (Lapierre, 2008, pp. 37-38). Tal com assenyala l'autor, aquest tipus de joc afavoreix una comunicació basada en el cos, en què aquest es converteix en una manera única d'expressió i comunicació, promovent un pensament en actes i imatges propi dels processos primaris (Lapierre, 2008, p. 37). Així, l'activitat lúdica no només té una funció exploratòria o motriu, sinó que esdevé un espai de simbolització i elaboració emocional.

A diferència de les pràctiques psicomotrius més directives, la psicomotricitat relacional aposta per un enfocament no directiu, en què el paper de l'adult es redefineix: el/la psicomotricista esdevé un facilitador que acompanya el procés de l'infant, creant un clima de seguretat i confiança que permet l'expressió lliure. Aquest plantejament implica una actitud d'acceptació total dels infants tal com són, partint de les seves potencialitats i respectant el seu

ritme evolutiu. La funció de l'adult es concreta a facilitar espais, materials i situacions que afavoreixin la relació, la descoberta i la socialització, mantenint-se disponible corporalment i emocionalment per acompanyar el joc (Lapierre i Aucouturier, 1977, p. 13, com es cita a Martínez Mínguez, 2023, p. 49).

Pel que fa a l'organització de les sessions, aquestes s'estructuren a partir d'un temps inicial d'acollida i establiment de normes bàsiques, seguit d'un període de joc lliure amb materials que actuen com a mediadors de la relació, i un temps final de representació gràfica o verbal de la vivència (Martínez Mínguez, 2023, p. 56). Durant el desenvolupament de la sessió, poden coexistir el joc sensoriomotor, vinculat a la descàrrega i exploració corporal; i el joc simbòlic, que expressa el món intern i afectiu (Martínez Mínguez, 2023, p. 56).

Des d'una perspectiva educativa, la psicomotricitat relacional es configura com una pràctica orientada al desenvolupament integral de l'infant, integrant dimensions motrius, cognitives i socioafectives a través d'un joc lliure, permissiu i exploratori (Barrios Hernández i Betancort Mendoza, 2021, p. 4). Aquest enfocament afavoreix la construcció de la identitat, la creativitat, l'autonomia i la capacitat de relació, contribuint al desenvolupament de competències socials com l'empatia, la cooperació o la resolució de conflictes (Barrios Hernández i Betancort Mendoza, 2021, p. 6).

3.5.3. Psicomotricitat i TEA

La literatura recent assenyala que la psicomotricitat, especialment quan s'articula des d'una perspectiva relacional, pot esdevenir una via privilegiada per afavorir les relacions entre iguals en infants amb TEA. Des d'aquest enfocament, el cos, el moviment i el joc no es conceben únicament com a mitjans per millorar habilitats motores, sinó com a espais d'interacció, comunicació i construcció de vincles socials. Aquesta dimensió relacional adquireix una rellevància especial en infants amb TEA, en què la dificultat per simbolitzar pot anar acompanyada d'una pulsió motriu excessiva que esdevé via d'equilibri davant l'angoixa (Rota, 2016, p. 8). En aquest sentit, la sessió de psicomotricitat pot funcionar com una *àrea transicional* que acompanya l'infant en el trànsit progressiu de la subjectivitat cap a la capacitat objectiva que el converteix en un ésser social, oferint un espai potencial on el joc, el vincle i el sentit poden articular-se (Rota, 2019, p. 27).

En aquesta línia, Renobell Santaren (2023, p. 42) analitza els efectes de la psicomotricitat relacional en infants amb símptomes de TEA i conclou que aquesta intervenció proporciona un entorn socioeducatiu i terapèutic en el qual els infants poden desenvolupar i practicar habilitats socials i emocionals dins d'un context lúdic i segur. Les sessions grupals, estructurades però flexibles, permeten treballar la reciprocitat, el respecte mutu, la presa de torns i el seguiment de normes socials, així com la comprensió de senyals no verbals —contacte visual, llenguatge corporal i expressió facial—, aspectes especialment sensibles en el desenvolupament social dels infants amb TEA. Aquest entorn segur i predictible afavoreix que els infants puguin experimentar interaccions socials més reeixides, fet que repercuteix positivament en la seva confiança, regulació emocional i satisfacció relacional.

Concretament, els resultats obtinguts per Renobell Santaren (2023) a partir de les proves MABC i TEPSI mostren millores significatives en les habilitats relacionals i de sociabilitat, així com en altres dimensions del desenvolupament, reforçant la idea que la psicomotricitat relacional actua de manera integral, incidint tant en l'àmbit motor com en el social i comunicatiu (pp. 42-44). En aquesta mateixa línia, l'autora recull diverses investigacions que associen les intervencions psicomotores amb millores en les habilitats socials i comunicatives, la reciprocitat i el joc cooperatiu en infants amb TEA (Renobell Santaren, 2023, pp. 43-44).

Des d'una perspectiva més centrada en el procés interactiu, Lamounier i Lopes (2019, p. 66) descriuen que la interacció corporal es desplega en diferents etapes que inclouen l'*anticipació del gest*, l'*experimentació* i la *performativitat* o *acció dialogada*. En infants amb necessitats educatives especials (NEE), inclòs el TEA, aquesta progressió posa de manifest la importància de generar contextos que facilitin la percepció corporal, l'experimentació sensorial i, finalment, l'obertura a la relació amb l'altre. En aquest sentit, quan la intervenció evita la rigidesa i es basa en el diàleg corporal i sonor, es genera un entorn interactiu altament potenciador dels processos creatius i de l'aprenentatge, que afavoreix la capacitat expressiva i la participació activa dels infants amb TEA en processos interactius significatius.

En conjunt, la literatura revisada permet afirmar que les pràctiques psicomotrius que més afavoreixen les relacions entre iguals en infants amb TEA són aquelles que combinen estructuració i flexibilitat, joc compartit, treball de la propiocepció i regulació sensorial, i oportunitats reals de reciprocitat social. El joc presimbòlic, l'exploració corporal i la pràctica cooperativa en entorns segurs i predictibles esdevenen condicions facilitadores perquè l'infant amb TEA pugui anticipar l'acció, experimentar amb el cos i obrir-se progressivament a la dimensió dialògica de la relació. Tot i que els resultats empírics són prometedors, diversos autors coincideixen en la necessitat de continuar ampliant la recerca per comprendre amb major profunditat els mecanismes subjacents que expliquen l'eficàcia de la psicomotricitat en el context del TEA (Renobell Santaren, 2023, p. 44).

4. Contextualització

Pel que fa al context que emmarca l'observació de la part empírica del present treball, la recollida de dades es desenvolupa en un centre públic d'educació infantil i primària del sistema educatiu català, i es detallen evidències de 2 infants amb TEA. Per tal de preservar la privacitat dels infants en la informació recollida per la cerca, la identificació per designar-los en tot el document es correspon amb un codi: infant L1 i infant G2. D'aquesta manera, cal esmentar que l'escola que es concreta es tracta del centre en el qual he desenvolupat l'estada de pràctiques de la universitat, corresponent als pràcticums d'educació infantil III i IV. Aquest fet ha estat determinant per al plantejament de la recerca, ja que m'ha permès conèixer de manera profunda i sostinguda el funcionament del centre, la seva línia pedagògica, les dinàmiques d'aula i les pràctiques inclusives que s'hi despleguen en el dia a dia.

Pel que fa a les característiques de l'escola, la línia pedagògica que vehicula els seus principis educatius s'alinea amb el currículum d'educació infantil vigent a Catalunya (Decret 21/2023, de 7 de febrer) , posant l'infant al centre del procés educatiu i prioritzant el joc, l'experimentació, el moviment i les relacions com a eixos fonamentals de l'aprenentatge. En aquest marc, concretament, l'àrea de psicomotricitat està pensada per seguir un enfocament basat en la metodologia Aucouturier.

Així doncs, fent referència al plantejament inclusiu de l'escola, el centre es caracteritza per una aposta per l'educació inclusiva i l'atenció a la diversitat, i disposa de recursos específics per donar resposta a les necessitats educatives de l'alumnat. En aquest sentit, compta amb unitats de Suport Intensiu a l'Escolarització Inclusiva (SIEI i SIEI+) i disposa de Mestres d'Educació Especial i Suport a la Inclusió (MESI). Endemés, facilita la coordinació entre l'equip docent, la Comissió d'Atenció Educativa Inclusiva (CAEI) i altres professionals que intervenen amb l'alumnat, i es manté una col·laboració estreta amb els serveis educatius externs (com ara la logopeda, professionals de l'EAP...), per garantir una resposta adequada i compartida davant de les necessitats específiques dels infants.

Pel que fa a les característiques del grup que comparteixen els dos infants observats, la recerca se centra en una aula d'I5 formada per un grup heterogeni format per 20 infants amb diversitat de perfils, pel que fa als ritmes d'aprenentatge, les competències socials i les necessitats educatives. Malgrat aquesta predisposició positiva cap a l'aprenentatge, la dinàmica del grup sovint es veu condicionada per alguns d'infants, la qual cosa incideix en la concentració i en el clima de l'aula, i requereix una tasca constant de mediació, regulació emocional i gestió de la convivència per part de la docent. Pel que fa als hàbits i les rutines, en general mostren un bon grau d'autonomia en les activitats quotidianes, tot i que en determinats moments necessiten recordatoris o acompanyament adult. Pel que fa als interessos del grup, destaca especialment la motivació per les activitats que impliquen moviment, joc simbòlic i expressió corporal, aspectes que es manifesten amb intensitat durant les estones de joc lliure i espontani i les sessions de psicomotricitat.

En concret, l'alumnat d'I5 realitza una sessió de psicomotricitat a la setmana, els dimarts al matí. La sala on es desenvolupa la psicomotricitat inclou blocs de psicomotricitat, matalassos, teles, cèrcols... Concretament, a les sessions sempre estan presents els matalassos i els blocs de psicomotricitat, que conformen la muralla; i la psicomotricista va variant els altres elements durant les sessions, afegint un o dos addicionals que agafa del gimnàs de l'escola: teles, cèrcols, blocs de plàstic, xurros de piscina, pilotes d'escuma, xanques, cordes, pilotes de ioga, indiaques, daus gegants d'escuma, carretons de plàstic... Així, pel que fa a l'espai de joc, consisteix en una àrea que es desenvolupa dins l'horari habitual, dimecres a la tarda. En aquest sentit, la sala de l'espai de joc de l'escola disposa de múltiples materials per al joc símbolic i una organització per zones temàtiques. Inclou una caseta, nines, moltes disfresses variades i complements (màscares, bolsos, barrets, sabates...), una zona de metges (radiografies de mentida, un ordinador que no funciona, un llit, bates, material mèdic de joguina...), una zona de supermercat (amb menjar, coberts i recipients de plàstic), una taula amb cadires per la mestra i una altra taula petita rodona per al joc dels infants... (vegeu esquema de la distribució dels espais i fotografies a l'annex 10.2).

Dins d'aquest grup classe, el present treball focalitza l'anàlisi en dos infants de la mateixa aula amb diagnòstic de Trastorn de l'Espectre Autista (TEA), seleccionats com a estudis de cas (vegeu annex 10.3 per la descripció ampliada de les característiques dels infants a partir dels seus informes diagnòstics). Aquesta selecció respon a la voluntat d'analitzar, des d'una perspectiva mixta i contextualitzada, com es construeixen les relacions entre iguals en funció del context educatiu i quines oportunitats d'interacció social es generen durant la fase de joc sensoriomotor de les sessions de psicomotricitat, en contrast amb les dinàmiques de l'espai de joc.

El primer cas (L1) correspon a una nena de 5 anys amb TEA i mutisme selectiu. Es tracta d'un infant que no utilitza el llenguatge oral en el context escolar, ni amb el professorat ni amb els companys/es, tot i que a casa sí que parla amb normalitat, utilitzant el portuguès com a llengua familiar. En l'àmbit funcional, presenta un bon grau d'autonomia en les activitats quotidianes, tot i que necessita recordatoris puntuals per a la gestió de necessitats bàsiques, com anar al lavabo o beure aigua. En l'àmbit familiar, es detecta una tendència a la sobreprotecció, fet que també es té en compte a l'hora d'interpretar les seves conductes a l'escola. A l'aula, manté un vincle molt intens amb la seva germana bessona, amb qui estableix la major part de les interaccions. Sovint replica les accions de la germana o busca participar en les mateixes activitats; quan això no és possible, es poden observar moments d'inhibició, en què l'infant resta aturada sense iniciar una acció per iniciativa pròpia. En altres situacions, utilitza l'observació i la imitació dels iguals com a estratègia per comprendre què ha de fer. Pel que fa a les dinàmiques relacionals, manté una relació positiva amb el grup classe, que generalment mostra actituds de cura i ajuda cap a

ella. A banda del vincle molt estret amb la germana bessona, interactua de manera molt recurrent amb una altra nena del grup, formant un grup estable de 3 persones.

El segon cas (G2) correspon a un nen de 5 anys amb diagnòstic de TEA de grau 2 i sospita de TDAH (se li estan fent més proves), amb diagnòstic oficial emès pel Centre de Desenvolupament Infantil i Atenció Precoç (CDIAP). D'aquesta manera, l'estudi genètic que se li va fer revela la presència de la síndrome del cromosoma X frágil (SXF). Així, l'infant presenta una elevada intensitat emocional i una baixa tolerància a la frustració, especialment en situacions que no s'ajusten als seus interessos o expectatives. D'aquesta manera, quan ha de fer alguna cosa que no li ve de gust, s'enfada i fa una rebequeria llençant-se a terra. Un dels trets més destacats del seu perfil és la seva fascinació pels taurons, que apareix de manera recurrent en el joc, les converses i les activitats escolars. També, sovint fa verbalitzacions sense interlocutor, que representen una expressió de les escenes imaginàries que crea mentalment. Endemés, fora de l'escola fa una extraescolar de rugby que li agrada molt, l'ajuda a canalitzar la seva energia i li dona estratègies de treball en equip. Pel que fa a les relacions amb els iguals a l'escola, en general té bona relació amb el grup i és capaç d'establir vincles puntuals, però no té un grup d'amics estable i sovint s'aïlla. En l'àmbit familiar, s'observa una actitud de preocupació i sobreprotecció, que incideix en els seus processos d'autonomia i autoregulació en el context escolar.

Aquests infants reben suport regular de la MESI, tant dins de l'aula ordinària com en sortides puntuals a altres espais del centre, com l'aula sensorial o sessions de musicoteràpia. Tant amb l'especialista com per part de la mestra i en els espais de l'aula es treballa habitualment amb pictogrames, per tal de facilitar la seva comprensió de les activitats i afavorir la regulació emocional.

5. Metodologia de recerca

La metodologia adoptada en aquest Treball de Final de Grau s'inscriu en una recerca empírica de caràcter mixt, que combina una dimensió quantitativa i una de qualitativa de manera complementària. Aquesta tria respon a la voluntat d'analitzar en profunditat les dinàmiques d'interacció social entre iguals de dos infants de 5 anys amb Trastorn de l'Espectre de l'Autisme (TEA), sense pretendre establir relacions de causalitat, sinó identificar patrons, condicions i oportunitats relacionals en dos contextos educatius diferenciats.

La recerca s'emmarca en el paradigma interpretatiu, que entén la realitat educativa com una construcció complexa i contextualitzada, fruit de les interaccions entre els subjectes i l'entorn. Des d'aquesta perspectiva, l'objecte d'estudi no es concep com una realitat mesurable de manera objectiva, sinó com un conjunt de pràctiques i significats que cal analitzar atenent el context, les condicions educatives i les experiències viscudes pels infants. Aquest enfocament resulta especialment pertinent per a l'estudi de les relacions entre iguals dels infants amb TEA, en la mesura que permet posar el focus en la qualitat de les interaccions, en les iniciatives relacionals i en les respostes de l'entorn, més enllà de la simple quantificació de conductes.

Pel que fa al disseny de la recerca, s'ha optat per un estudi de dos casos —dos infants d'I5 de la mateixa aula amb diagnòstic de TEA— observats en dos contextos de joc lliure diferenciats: les sessions de psicomotricitat educativa setmanals i l'espai de joc dins l'horari ordinari. Aquesta decisió respon a la voluntat d'analitzar comparativament com dos dispositius de joc lliure amb característiques diferents —pel que fa a l'organització de l'espai, els materials

disponibles, la quantitat de moviment possible i les oportunitats d'expressivitat corporal— poden generar oportunitats d'interacció diferenciades en infants amb el mateix perfil diagnòstic.

En total s'han realitzat dotze registres d'observació, sis per a cada infant: tres durant la fase de joc sensoriomotor de les sessions de psicomotricitat i tres durant l'estona de joc lliure setmanal de l'aula. Les observacions s'han realitzat de manera sistemàtica i no participant, amb la voluntat de captar les conductes i interaccions tal com es produeixen habitualment en cada context, sense introduir modificacions artificials en la dinàmica del grup.

Per recollir i analitzar les dades s'han utilitzat dos instruments complementaris. D'una banda, el vessant quantitratiu es desplega en una graella d'observació estructurada (vegeu annex 10.5), dissenyada a partir dels objectius de la recerca i amb paràmetres organitzats en quatre àmbits: interacció social, comunicació, joc i regulació emocional. En aquest sentit, cal esmentar que la graella elaborada no es tracta de l'aplicació d'una escala estandarditzada, sinó que la seva elaboració s'inspira en la meva experiència i el corpus de fonaments teòrics reconeguts desenvolupats al marc teòric del treball, que m'han servit de guia per crear de manera pròpia els apartats que he considerat rellevants per a l'observació. Connectant amb les idees de Martínez Mínguez (2023), "Observamos para conocer y entender, construyendo redes de significado y para eso necesitamos de un marco teórico para construir en el sentido de lo observado." (p. 90). Endemés, la graella inicial (vegeu annex 10.5.1) ha estat validada per diversos experts i expertes (vegeu retroacció a l'annex 10.5.2 i intersecció de les validacions a l'annex 10.5.3) i modificada per adequar-se als comentaris valoratius rebuts (vegeu versió definitiva a l'annex 10.5.4).

D'aquesta manera, l'escala de registre de la graella s'estructura en cinc nivells. D'una banda, una escala ordinal de freqüència de quatre punts permet quantificar la presència de cada paràmetre observat: 0 (mai o gairebé mai), 1 (poques vegades o puntualment), 2 (sovint o freqüentment) i 3 (molt freqüentment o sempre). De l'altra, s'incorpora una cinquena categoria, NA (no observable), que correspon a aquells paràmetres en què la situació necessària per fer-ne l'observació no s'ha donat durant la sessió. Aquesta distinció és rellevant pel fet que permet diferenciar entre l'absència real d'un comportament (codificada com a 0, quan l'infant ha tingut oportunitat de manifestar-lo, però no ho ha fet) i l'absència d'una situació observable (codificada com a NA, quan no s'ha presentat cap context que en permetés l'avaluació). A la graella, els paràmetres codificats com a NA es deixen sense puntuació numèrica i es senyalen explícitament a la columna d'observacions amb la indicació corresponent.

D'altra banda, es desenvolupa un recull de les sessions en format de diari de camp, plasmat als registres descriptius de cada sessió (vegeu annex 10.7), que recull explicacions narratives i matisos contextuals sobre les dinàmiques relacionals observades, i constitueix l'eix qualitatiu de la recerca.

Per acabar, el procés s'ha desenvolupat en tres fases. En la primera, s'ha dissenyat i validat la graella d'observació, garantint la coherència entre els indicadors i els objectius del treball mitjançant un procés de revisió per part de diversos experts i expertes. En la segona fase, s'han dut a terme les observacions sistemàtiques als dos contextos i s'ha procedit al buidatge de les dades: les puntuacions de la graella s'han traslladat a un full de càlcul per al tractament quantitatiu (vegeu annex 10.8), on s'han calculat les mitjanes de freqüència de cada paràmetre per a cada context. En aquest càlcul, els valors codificats com a NA s'han exclòs del còmput estadístic, evitant la distorsió de les mitjanes que es produiria si els paràmetres no avaluables fossin considerats com a freqüència nul·la. Les mitjanes resultants s'han representat en gràfics comparatius (vegeu apartat de resultats) que permeten visualitzar les diferències de freqüència entre els dos contextos per a cada paràmetre. En la tercera fase, les dades quantitatives

s'han contrastat amb les notes de camp i amb les aportacions del marc teòric, mitjançant un procés d'anàlisi interpretativa i triangulació.

6. Resultats

Aquest apartat presenta els resultats obtinguts a partir de l'observació sistemàtica dels dos infants de la mostra al llarg de les dotze sessions registrades. Els resultats s'expressen en clau quantitativa, mitjançant gràfiques comparatives que sintetitzen els percentatges de la freqüència mitjana de cada paràmetre d'observació en cada context. Les mitjanes s'han calculat a partir d'un buidatge exhaustiu de les dades numèriques de les graelles d'observació (vegeu annex 10.8.), excloent els registres codificats com a no observables (NA) per evitar la distorsió dels resultats. Aquesta presentació visual permet identificar de manera objectiva les diferències entre els dos dispositius, organitzades d'acord amb els àmbits i paràmetres de la graella. La interpretació analítica d'aquestes dades, el contrast interpretatiu amb els elements més significatius de les notes de camp i la connexió amb les aportacions del marc teòric es desenvolupen a l'apartat de discussió, on s'analitzen els resultats en relació als objectius del treball.

6.1. Gràfiques comparatives

A continuació es presenten les cinc gràfiques que sintetitzen els resultats de l'observació. La primera (Figura R1) ofereix una visió de conjunt amb la comparativa global per àmbits, i les quatre següents (Figures R2 a R5) presenten el detall paramètric de cada àmbit. Cada gràfica recull, per a un paràmetre o àmbit determinat, el percentatge de freqüència mitjana obtingut durant les sis sessions de psicomotricitat (representat en lila) i durant les sis sessions de l'espai de joc lliure de l'aula (representat en verd). Els valors es presenten en una escala de 0% a 100%, derivada de l'escala ordinal de freqüència de la graella d'observació (0-3).

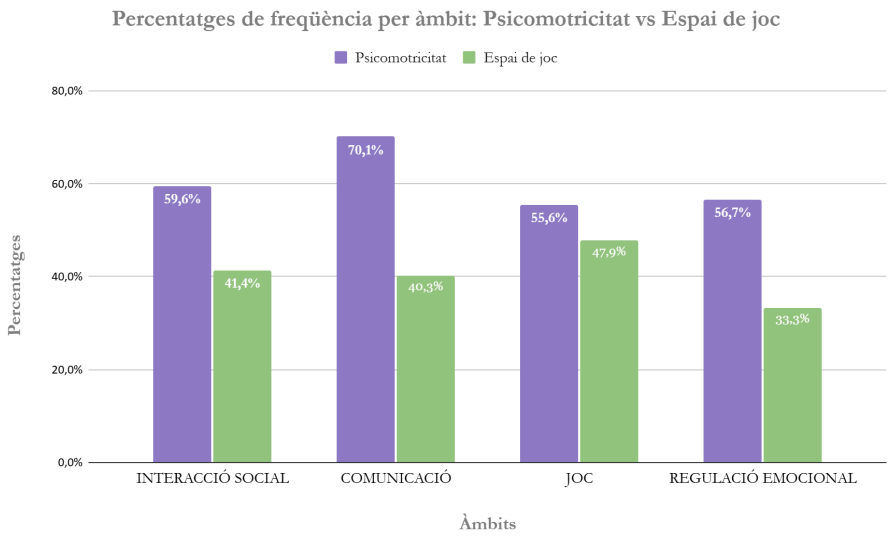


Figura R1. *Percentatges de freqüència per àmbit: Psicomotricitat vs Espai de joc.* [gràfica R1]

Nota. Elaboració pròpia

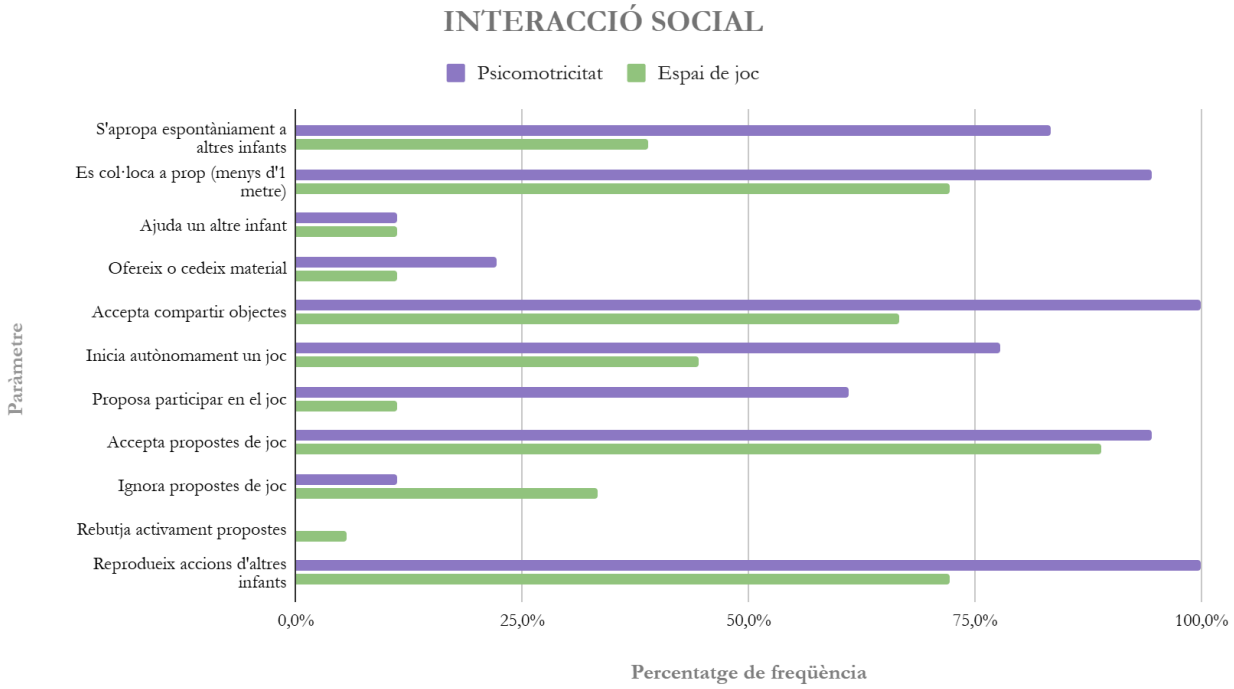


Figura R2. *Interacció social: comparativa per paràmetre entre els dos contextos* [gràfica R2]

Nota. Elaboració pròpia.

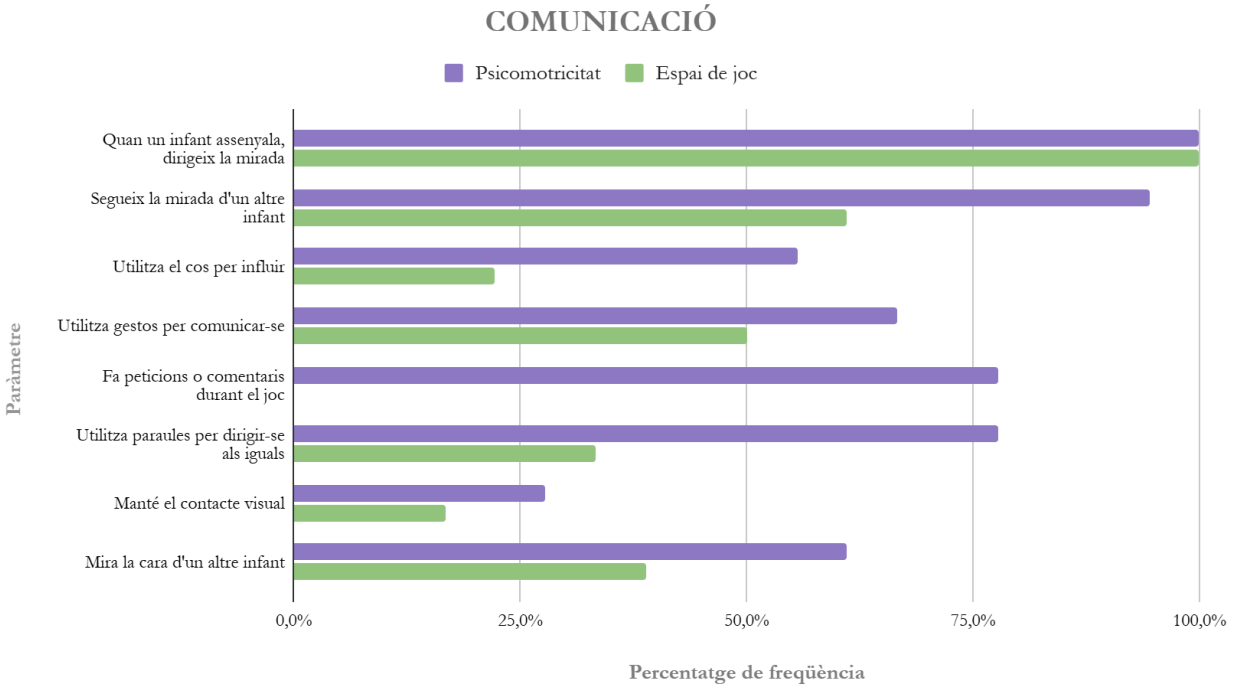


Figura R3. *Comunicació: comparativa per paràmetre entre els dos contextos* .[gràfica R3]

Nota. Elaboració pròpia.

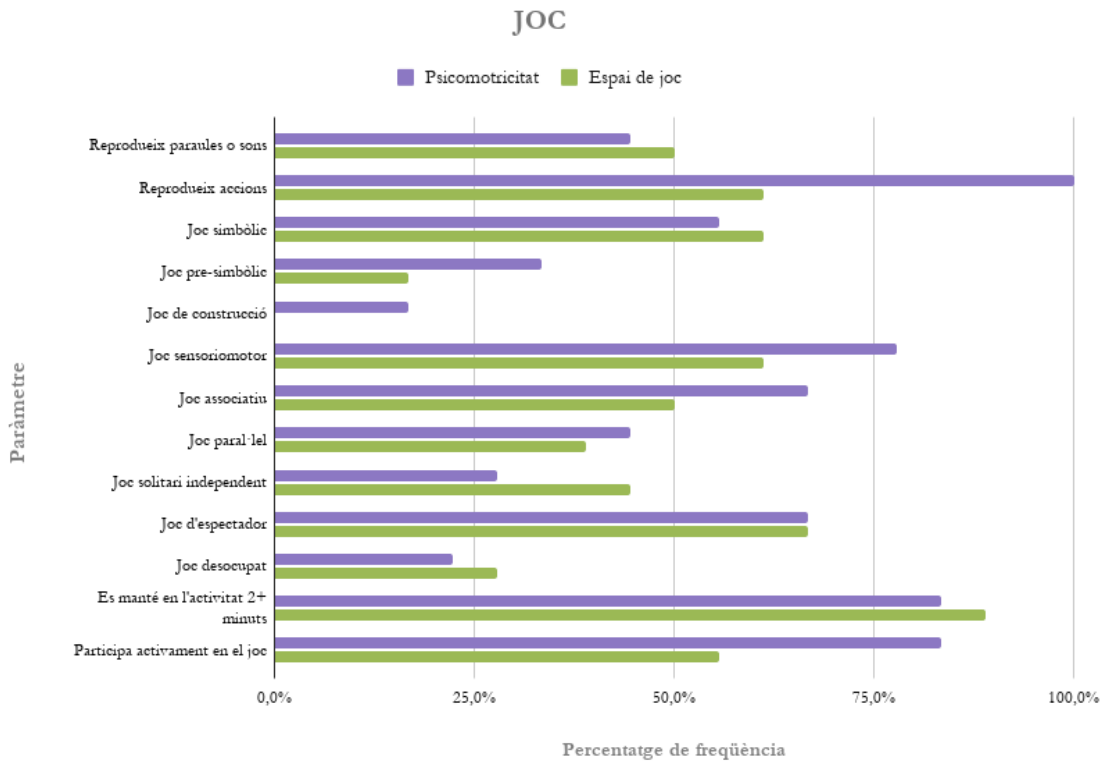


Figura R4. *Joc: comparativa per paràmetre entre els dos contextos* . [gràfica R4]

Nota. Elaboració pròpia.

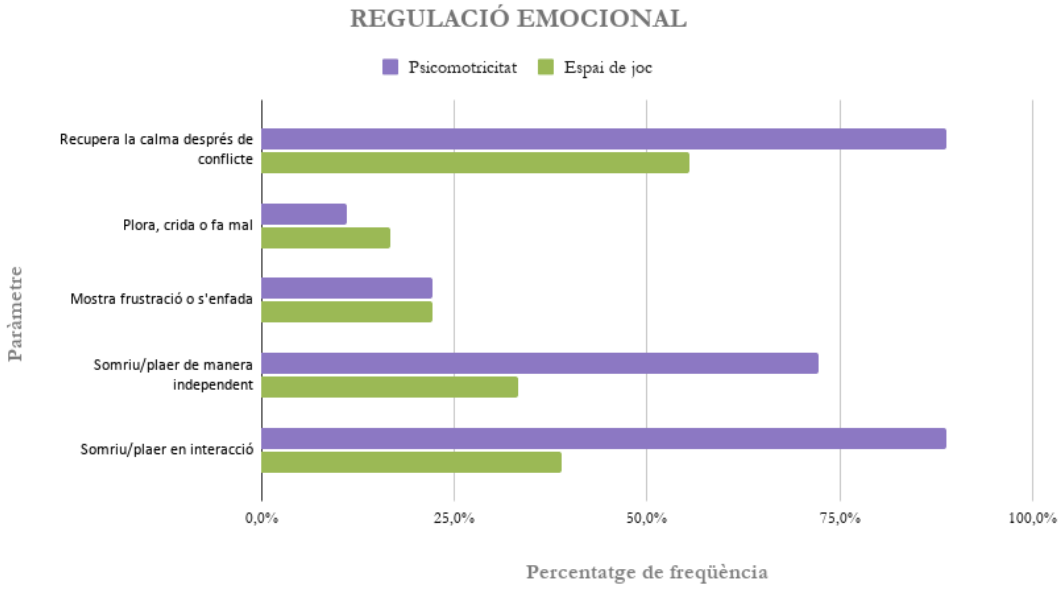


Figura R5. *Regulació emocional: comparativa per paràmetre entre els dos contextos* . [gràfica R51]

Nota. Elaboració pròpia.

7. Anàlisi i discussió dels resultats

7.1. Visió de conjunt: la psicomotricitat com a dispositiu privilegiat per a la relació

L'anàlisi conjunta de les dades obtingudes permet abordar el primer objectiu específic d'aquest treball —comparar les dinàmiques relacionals dels dos infants de la mostra durant la fase de joc sensoriomotor de la psicomotricitat i durant les estones de joc lliure de l'espai de joc— i fer-ho, a més, des de la mirada interpretativa i triangulada que reclama el segon objectiu específic. En aquest sentit, la comparativa global per àmbits (vegeu Figura R1) ofereix un resultat inequívoc en la seva direcció: en els quatre àmbits observats, la freqüència mitjana de les conductes relacionals registrades és superior durant la psicomotricitat que durant l'espai de joc. Concretament, la interacció social passa del 41,4% a l'espai de joc al 59,6% a la psicomotricitat; la comunicació, del 40,3% al 70,1%; el joc, del 47,9% al 55,6%; i la regulació emocional, del 33,3% al 56,7% (vegeu Figura R1 i annex 10.8). Així, tots els valors mitjans dels paràmetres positius es decanten cap al dispositiu psicomotor, fet que situa la fase de joc sensoriomotor com un context relacionalment més generatiu que l'espai de joc simbòlic per al perfil dels infants estudiats.

Ara bé, una lectura crítica d'aquestes dades exigeix no confondre la coherència de la direcció amb una magnitud uniforme. D'aquesta manera, la distància entre contextos no és la mateixa en tots els àmbits: és màxima en la comunicació (29,8 punts percentuals) i en la regulació emocional (23,4 punts), notable en la interacció social (18,2 punts) i, en canvi, força més continguda en el joc (7,7 punts). Aquesta gradació no és un detall menor, sinó que constitueix la clau interpretativa de tot l'apartat, ja que indica que la psicomotricitat no actua de manera homogènia sobre totes les dimensions de la relació, sinó que incideix de forma especialment intensa allà on el cos i l'emoció són el canal principal —la comunicació no verbal i la regulació tonicoemocional—, mentre que les diferències s'atenuen en el joc, on l'espai de joc, gràcies al seu equipament simbòlic, ofereix oportunitats que la sala de psicomotricitat no replica de la mateixa manera. Aquesta modulació serà desenvolupada àmbit per àmbit als apartats següents.

Des del punt de vista teòric, aquest patró global resulta coherent amb la conceptualització de la sessió de psicomotricitat com un espai-temps privilegiat per al desplegament de l'expressivitat psicomotriu, en què l'infant transita del plaer de fer al plaer de pensar (Pinto, 2016, p. 104; Rota, 2016, p. 6). En la mesura que l'expressivitat psicomotriu constitueix la manera de ser i d'estar de la criatura al món i la via corporal mitjançant la qual es vincula amb l'entorn (Padullés, 2025, p. 30), és comprensible que un dispositiu que la prioritza amplïi les oportunitats relacionals d'uns infants que, per les seves característiques, accedeixen a la relació més fàcilment per la via del cos que per la de la paraula o la representació simbòlica compartida. Endemés, la literatura ja advertia que el context educatiu esdevé un factor clau en la qualitat de les relacions entre iguals i que les escoles que ofereixen espais de joc lliure, situacions de cooperació i temps suficient per a la interacció afavoreixen el desenvolupament emocional i intel·lectual dels infants (Vila i Saborit, 2015, p. 47). Les dades obtingudes refinen aquesta afirmació general: no tot el joc lliure és equivalent en el seu potencial relacional, i el dispositiu sensoriomotor, en concret, hi aporta un valor afegit per a l'alumnat amb TEA.

Cal subratllar, finalment, que aquesta visió de conjunt s'ha de llegir a la llum del disseny de la recerca. En tractar-se d'un estudi de dos casos, de caràcter interpretatiu i sense pretensió de generalització estadística (vegeu apartat 5), les xifres no s'han d'entendre com a magnituds extrapolables, sinó com a indicadors que orienten i sistematitzen

una lectura qualitativa. El seu valor, més que en la quantitat, rau en la convergència: el fet que les dades numèriques, les notes de camp i les aportacions del marc teòric assenyalin reiteradament en la mateixa direcció és el que confereix solidesa a la interpretació. Així doncs, és precisament aquesta triangulació la que es desplega tot seguit.

7.2. Interacció social: l'efecte del cos com a canal d'aproximació

L'àmbit de la interacció social mostra una diferència global de 18,2 punts a favor de la psicomotricitat (59,6% enfront del 41,4%; mitjanes d'1,79 i 1,24 respectivament), però la lectura paramètrica (vegeu Figura R2 i annex 10.8) revela que aquesta distància no es reparteix de manera uniforme, sinó que es concentra molt específicament en els indicadors d'aproximació i d'iniciativa. Així, els increments més notables s'observen en els paràmetres que depenen de que l'infant generi acció relacional pròpia: "s'apropa espontàniament a altres infants" puja del 38,9% al 83,3% (una diferència de 44,4 punts) i "proposa participar en el joc" passa de l'11,1% al 61,1% (50 punts de diferència, la més alta de tot l'àmbit). En la mateixa línia, "inicia autònomament un joc" creix del 44,4% al 77,8% i "reprodueix accions d'altres infants" arriba al 100% a la psicomotricitat enfront del 72,2% a l'espai de joc. En conjunt, aquests valors dibuixen un patró: la psicomotricitat no augmenta tant l'acceptació passiva de la relació —"accepta propostes de joc" ja era alt a tots dos contextos (94,4% i 88,9%)— com la capacitat d'iniciar-la i de fer-se present activament en l'espai compartit.

Aquesta dada quantitativa adquireix tot el seu sentit quan es contrasta amb les notes de camp, i molt especialment amb el cas de la infant L1. En el context de l'espai de joc, la seva participació es manté sistemàticament mediada per la germana bessona i l'amiga: assumeix de manera recurrent el rol de "malalta", una posició que, tal com es descriu a les notes de camp, la situa en un lloc còmode dins del joc grupal perquè és integrada al joc per les altres, té un rol que no exigeix iniciativa i pot mantenir-se a prop de la germana sense necessitat de generar acció pròpia (annex 10.7.2, sessions del 15/4 i del 29/4/2026). En aquest dispositiu, la seva manipulació dels objectes és coincident amb la de les iguals, però buida de simbolisme i d'intenció relacional autònoma. En canvi, és precisament durant la psicomotricitat —i de manera molt eloqüent a la sessió del 12 de maig, en què la germana és absent com a referent constant— quan emergeix la primera iniciativa de joc clara de tota la seva trajectòria observada: L1 troba un cèrcol, hi comença a interactuar de manera autònoma i la seva proposta és acceptada i replicada per les altres nenes, de manera que, per primera vegada, no només respon a propostes externes, sinó que en formula una de pròpia (annex 10.7.1, sessió del 12/5/2026). Aquesta mateixa sessió concentra altres novetats convergents —contacte visual sostingut, vocalitzacions i somriures emocionals—, fet que confirma que el dispositiu sensoriomotor va ser capaç de desbloquejar una capacitat d'iniciativa que l'espai simbòlic, malgrat la seva riquesa de materials, no havia activat en cap moment.

El cas de l'infant G2 il·lustra el mateix fenomen des d'un perfil oposat. La seva via d'entrada a la relació és eminentment corporal: inicia jocs i interaccions principalment amb el cos —empeny, es llança, persegueix— o a través d'objectes, i les seves iniciatives consisteixen majoritàriament a sumar-se a jocs ja començats (annex 10.7.1, sessió del 7/4/2026). En aquest sentit, les notes de camp identifiquen una estratègia d'aproximació social funcional recurrent —l'observació prèvia a la incorporació activa—, que es desplega amb especial eficàcia a la psicomotricitat, on la pluralitat de jocs de moviment li ofereix múltiples punts d'entrada (sumar-se a un circuit de matalassos, a un joc de futbol amb una peça d'escuma, a una persecució). A l'espai de joc, en canvi, aquesta mateixa estratègia troba més obstacles: quan el grup de referència transita cap a jocs de marcat contingut simbòlic

—la zona de metges, la "festa" del supermercat—, G2 els segueix fins a la frontera de l'activitat, però no s'hi incorpora, i acaba derivant cap al joc solitari amb els taurons en una zona perifèrica de l'aula (annex 10.7.2, sessions del 9/4 i del 22/4/2026). La interacció social, doncs, no es perd a l'espai de joc per manca de motivació relacional, sinó perquè el codi d'accés —la simbolització compartida i la negociació verbal de rols— li resulta menys transitable que el codi corporal que vertebra la psicomotricitat.

Endemés. aquesta interpretació troba també un suport teòric. D'una banda, connecta directament amb la concepció lapierriana del cos com a llenguatge arcaic i universal, en què el gest, la mirada, la postura, la distància o el contacte esdevenen formes d'expressió carregades de significat (Lapierre, 2005, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 110), i amb la defensa d'un joc essencialment no verbal que possibilita una comunicació basada en el cos (Lapierre, 2008, p. 37). De l'altra, s'alinea amb la noció trevartheniana d'intersubjectivitat primària, desplegada dins de patrons de relació no verbals localitzats en registres corporals i afectius, que constitueix el pilar sobre el qual l'infant podrà desenvolupar més tard les formes simbòliques i verbals de comunicació (Trevarthen, 1979, citat a Vila i Saborit, 2015, p. 22; Rota, 2019, p. 26). Per als infants amb TEA, que sovint presenten una menor iniciativa social i una comprensió parcial de les normes implícites que regulen el joc compartit (Legaz Valero, 2020, p. 5), un context que els permet relacionar-se per la via intersubjectiva primària —la del cos— abans d'exigir-los la mediació simbòlica representa una rebaixa efectiva de les barreres d'accés a la relació, en plena coherència amb el model social en què s'emmarca el treball (Booth i Ainscow, 2000; Echeita, 2004).

Cal matisar, tanmateix, que aquesta facilitació opera sobre les formes d'interacció més bàsiques i no sobre les més complexes. Els paràmetres "ajuda un altre infant" i "ofereix o cedeix material" es mantenen baixos en tots dos contextos (11,1% en tots dos casos el primer; 22,2% i 11,1% el segon), fet que indica que les conductes prosocials de cooperació elaborada —les que impliquen descentrament i atenció sostinguda a la necessitat de l'altre— continuen constituint el sostre de dificultat per a aquest alumnat, amb independència del dispositiu. Aquesta troballa és congruent amb la descripció dels reptes que afronten els infants amb TEA en les interaccions amb els iguals (Villanueva-Bonilla et al., 2018, p. 53) i recorda que la psicomotricitat amplia les oportunitats d'aproximació i d'iniciativa, però no suprimeix per si sola les dificultats nuclears de reciprocitat. Significativament, però, els paràmetres de signe negatiu sí que es redueixen al dispositiu psicomotor: "ignora propostes de joc" baixa del 33,3% a l'11,1% i "rebutja activament propostes" passa del 5,6% al 0%, dada que reforça la idea que la psicomotricitat no només multiplica les conductes d'aproximació, sinó que també minimitza les de tancament relacional.

7.3. Comunicació: la primacia del cos sobre la paraula

L'àmbit de la comunicació és el que registra la distància global més àmplia entre els dos dispositius: un 70,1% a la psicomotricitat enfront d'un 40,3% a l'espai de joc, amb una diferència de 29,8 punts percentuals (mitjanes de 2,10 i 1,21; vegeu Figura R1 i annex 10.8). Aquesta magnitud, però, requereix una interpretació especialment matisada, atès que dos dels vuit paràmetres de l'àmbit — "utilitza paraules per dirigir-se als iguals" i "fa peticions o comentaris durant el joc"— corresponen únicament a l'infant G2, ja que en el cas de L1 es van codificar com a NA a causa del seu mutisme selectiu en el context escolar (vegeu graella d'observació a l'annex 10.5.4 i metodologia a l'apartat 5). Aquesta distinció metodològica entre l'absència real d'un comportament (codificada com a 0) i l'absència de la situació observable (codificada com a NA) és precisament la que evita que el mutisme de L1 deformi artificialment les mitjanes verbals, i obliga a llegir aquests dos indicadors com a específics de G2 i no com a evidència de tots dos casos. Conseqüentment, l'anàlisi que segueix prioritza els paràmetres no verbals

—observables en tots dos infants— com a evidència transversal més sòlida, i situa els verbals com a complement il·lustratiu del perfil de G2.

Pel que fa als indicadors no verbals, el patró és convergent amb la resta d'àmbits i, alhora, revelador del mecanisme subjacent. La conducta més preservada és la resposta a l'assenyalament d'un altre infant — "quan un infant assenyala, dirigeix la mirada"—, que assoleix el sostre del 100% en tots dos contextos, fet que indica que les formes més bàsiques d'atenció conjunta de resposta es mantenen intactes amb independència del dispositiu. A partir d'aquí, però, totes les altres conductes comunicatives no verbals es decanten cap a la psicomotricitat: "segueix la mirada d'un altre infant" puja del 61,1% al 94,4%; "utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre" creix del 22,2% al 55,6% (33,3 punts de diferència); "utilitza gestos per comunicar-se" passa del 50% al 66,7%; "mira la cara d'un altre infant" augmenta del 38,9% al 61,1%; i fins i tot el contacte visual sostingut, que és el paràmetre més feble de l'àmbit en tots dos contextos —de manera esperable en aquest perfil—, millora del 16,7% al 27,8%. La lectura d'aquest conjunt determina, per tant, que la comunicació que floreix a la psicomotricitat és, primordialment, una comunicació encarnada, una comunicació que passa pel cos —el gest, la postura, l'acció dirigida a l'altre— abans que per la paraula.

Consegüentment, aquesta interpretació s'interrelaciona el marc teòric del treball. La concepció lapierriana del cos com a llenguatge arcaic i universal, en què el gest, la mirada, la postura, la distància o el contacte esdevenen formes d'expressió carregades de significat (Lapierre, 2005, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 110), es trasllada empíricament en la mostra amb l'increment de 33,3 punts en l'ús del cos per influir en l'acció de l'altre, que mostra com el dispositiu psicomotor habilita un canal comunicatiu que l'espai simbòlic, més verbalitzat i mediat per la representació, no activa amb la mateixa freqüència. En aquesta mateixa línia, l'aportació de Lamounier i Lopes (2019, p. 66) sobre la interacció corporal —que es desplega en l'anticipació del gest, l'experimentació i la performativitat o acció dialogada— explica per què un entorn basat en el diàleg corporal genera un context potenciador de la participació activa dels infants amb TEA: la comunicació no s'exigeix com a producte verbal acabat, sinó que es construeix progressivament dins de l'acció compartida. Així mateix, el fet que la conducta més afectada continuï sent el contacte visual sostingut és coherent amb la caracterització del TEA com una condició en què es produeix una reducció del contacte ocular i de l'atenció conjunta, i un ús limitat o atípic de la mirada i dels gestos (Legaz Valero, 2020, p. 5; Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022, p. 9), de manera que la psicomotricitat amplia el repertori comunicatiu corporal sense suprimir la dificultat nuclear amb la mirada interpersonal.

Així, les notes de camp aporten una mirada més qualitativa que completa aquestes xifres. En el cas de G2, la comunicació és sistemàticament corporal i mediada per l'acció: inicia jocs i interaccions principalment amb el cos —empeny, es llança, persegueix— i les seves verbalitzacions, sempre en castellà, consisteixen en onomatopeies o frases curtes vinculades al fil del joc, com "Tiburón", "Te voy a comer" o "Te atrapé" (annex 10.7.1, sessió del 7/4/2026). És especialment rellevant el contrast entre la qualitat de les seves verbalitzacions als dos contextos: mentre que a la psicomotricitat les frases s'insereixen dins del joc compartit i operen com a peticions o comentaris dirigits ("Mira, muy difícil, mira", "Yo persigo a Daniel"; annex 10.7.1, sessió del 21/4/2026), a l'espai de joc les seves verbalitzacions tendeixen a ser, o bé imitacions del grup —repeteix "Vamos a salvar el mundo" després d'un company—, o bé monòlegs autodirigits durant el joc solitari amb els taurons, que les mateixes notes de camp descriuen explícitament com a verbalitzacions per a si mateix, no dirigides a cap igual (annex 10.7.2, sessió del 9/4/2026). Aquesta diferència qualitativa explica el resultat aparentment extrem del paràmetre "fa peticions o comentaris durant el joc" (77,8% a la psicomotricitat i 0% a l'espai de joc): no és que G2 deixi de parlar a l'espai de

joc, sinó que allà la seva parla rarament adopta la forma d'una petició o un comentari adreçat a un igual dins d'una acció compartida.

El cas de L1, des del seu mutisme, ofereix la prova qualitativa més contundent de la primacia del cos com a via comunicativa. En tractar-se d'un infant que no utilitza el llenguatge oral a l'escola, tota la seva comunicació interpersonal s'ha de vehicular necessàriament pel canal gestual i corporal, i és justament en aquest terreny on la psicomotricitat produeix una fita més significativa. A la sessió del 12 de maig, L1 s'acosta a la psicomotricista, la mira i li ensenya la tela per indicar-li amb gestos que vol fer-se el mateix vestit que la seva germana: un gest comunicatiu intencional, dirigit i funcional que les notes de camp identifiquen com una novetat rellevant respecte a observacions anteriors, en què la comunicació gestual era pràcticament inexistent (annex 10.7.1, sessió del 12/5/2026). En aquest sentit, si bé s'ha de tenir en compte que va dirigit a l'adult i no als iguals, que aquest primer gest comunicatiu intencional aparegui en el dispositiu sensoriomotor, i no en l'espai de joc —on la seva mirada cap a la cara de les iguals no superava l'instant, com quan una nena li agafa la mà i ella la mira menys d'un segon sense respondre (annex 10.7.2, sessió del 29/4/2026)—, constitueix una certa evidència del potencial comunicatiu de la psicomotricitat per a un perfil en què la paraula no és una via disponible.

En síntesi, l'àmbit de la comunicació confirma que la psicomotricitat no millora la comunicació "en general", sinó que potencia molt específicament la seva dimensió no verbal i encarnada, que és precisament la via d'accés més transitable per a aquests infants. Aquesta troballa connecta amb la concepció del cos com a mitjà d'expressió, comunicació i construcció de la subjectivitat (Pinto, 2016, p. 102) i reforça la idea, ja apuntada al marc teòric, que la intersubjectivitat primària —ancorada en registres corporals i afectius— constitueix el fonament sobre el qual es podran edificar més endavant les formes simbòliques i verbals de comunicació (Trevarthen, 1979, citat a Vila i Saborit, 2015, p. 22; Rota, 2019, p. 26).

7.4. Joc: una pauta més equilibrada amb diferències qualitatives

A diferència dels àmbits anteriors, el joc presenta la distància global més continguda de tots quatre: un 55,6% a la psicomotricitat enfront d'un 47,9% a l'espai de joc, amb només 7,7 punts percentuals de diferència (mitjanes d'1,67 i 1,44; vegeu Figura R1 i annex 9.8). Aquesta proximitat agregada podria semblar, a primer cop d'ull, una atenuació del potencial de la psicomotricitat; tanmateix, l'anàlisi paramètrica (vegeu Figura R4) demostra que no es tracta d'una equivalència, sinó d'un equilibri aparent que amaga una redistribució qualitativa: cada context es caracteritza per un tipus de joc diferent, de manera que les diferències, en lloc d'anul·lar-se, es compensen en el còmput global. És justament aquesta compensació la que explica que el joc sigui l'únic àmbit en què la magnitud global no fa justícia a la riquesa de la lectura interpretativa.

D'una banda, la psicomotricitat concentra els seus avantatges en les formes de joc més mòbils, participatives i relacionalment compartides. Així, "participa activament en el joc" puja del 55,6% al 83,3% (27,8 punts de diferència), "reprodueix accions d'altres infants" arriba al 100% enfront del 61,1%, el "joc associatiu" creix del 50% al 66,7%, el "joc sensoriomotor" del 61,1% al 77,8% i el "joc pre-simbòlic" del 16,7% al 33,3%. Molt significativament, el "joc solitari independent" disminueix a la psicomotricitat (27,8% enfront del 44,4% de l'espai de joc), de manera que el dispositiu sensoriomotor no només multiplica les formes compartides de joc, sinó que també redueix el replegament en el joc solitari. D'altra banda, l'espai de joc mostra la seva fortalesa en dos paràmetres concrets i coherents amb la seva naturalesa: el "joc simbòlic", lleugerament superior (61,1% enfront del

55,6%), i el manteniment en una mateixa activitat durant més de dos minuts (88,9% enfront del 83,3%). Aquesta distribució és esperable si es té present que l'espai de joc està equipat precisament per al joc simbòlic —disposa d'una caseta, una zona de metges, un supermercat, nines i disfresses (vegeu contextualització a l'apartat 4 i annex 10.2)—, mentre que la sala de psicomotricitat, amb els seus matalassos, blocs d'escuma i teles, afavoreix de manera natural el joc sensoriomotor i de moviment.

Ara bé, la interpretació decisiva d'aquest àmbit no es troba en els percentatges, sinó en la qualitat del joc que cada context genera, i aquí les notes de camp resulten imprescindibles. El cas de L1 és paradigmàtic: encara que l'espai de joc registra més joc simbòlic, aquest joc és, en la seva pràctica totalitat, un joc simbòlic buit i mediat. Les notes de camp descriuen com, a l'espai de joc, L1 repeteix els gestos de cuinar de la germana sense la dimensió narrativa que aquesta hi aporta, de manera que la seva manipulació dels objectes és coincident, però buida de simbolisme (annex 10.7.2, sessions del 15/4 i del 29/4/2026); cap de les seves accions té continuïtat simbòlica pròpia, sinó que segueix totes les indicacions sense aportar variació. En canvi, és a la psicomotricitat on apareixen les seves primeres formes de joc genuïnament autoiniciat: el joc simbòlic per replicació del rol de nadó i la lluita d'espases (annex 10.7.1, sessió del 28/4/2026) i, sobretot, el joc sensoriomotor i exploratori amb el cèrcol del 12 de maig, que constitueix la seva primera iniciativa lúdica clara, acceptada i replicada per les altres nenes, acompanyada de plaer visible i moviment autònom (annex 10.7.1, sessió del 12/5/2026). El contrast és, doncs, eloqüent: l'espai de joc produeix més joc simbòlic en termes de freqüència, però per a L1 aquest joc és majoritàriament imitatiu i heteroiniciat, mentre que la psicomotricitat, tot i generar menys joc simbòlic, és l'únic context on emergeix un joc propi, autèntic i relacionalment significatiu.

El cas de G2 mostra la mateixa dialèctica des d'un altre angle. A la psicomotricitat, el seu joc combina la intensa sociabilitat corporal amb una simbolització en moviment: el joc de persecució deriva en una representació simbòlica de "lluita" en què assumeix el rol del tauró, obre la boca com si volgués mossegar i verbalitza el fil de l'escena (annex 10.7.1, sessió del 7/4/2026), i desplega de manera recurrent jocs d'aparèixer i desaparèixer —amagar-se en una caixa amb teles per fer ensurts, fer de fantasma o de monstre (annex 10.7.1, sessions del 21/4 i del 5/5/2026)—, que el marc teòric identifica precisament com a jocs de reaseguració profunda a través dels quals l'infant elabora les angoixes primitives i construeix una base emocional segura (Aucouturier, 2004, pp. 85-86; Rota, 2012, citat a Martínez Mínguez, 2023, p. 79). A l'espai de joc, en canvi, el seu joc simbòlic és més imitatiu —s'afegeix al grup de superherois repetint-ne les paraules i els gestos— i, quan el grup transita cap a seqüències simbòliques que no domina, deriva sistemàticament cap al joc solitari amb els taurons en una zona perifèrica (annex 10.7.2, sessions del 9/4 i del 22/4/2026). Aquest replegament solitari és el que explica l'increment del paràmetre "joc solitari independent" a l'espai de joc i en revela el sentit: no és una elecció lúdica positiva, sinó una via de refugi davant d'unes demandes simbòliques i de negociació de rols que li resulten menys accessibles.

Aquesta lectura connecta de manera directa amb la conceptualització evolutiva i social del joc desenvolupada al marc teòric. La classificació social del joc (Bresser i Guerrero i Caro i Carrasco, 2014) preveu que, a l'etapa d'educació infantil, predominin les formes de joc paral·lel i solitari i que el joc associatiu hi vagi apareixent progressivament, mentre que la cooperació estructurada encara no és predominant. Així, les dades obtingudes mostren que a la psicomotricitat apareix una presència de joc més relacional—més joc associatiu i menys joc solitari—, mentre que l'espai de joc tendeix a mantenir-lo en formes més individuals. Endemés, el fet que els infants amb TEA tendeixin a participar en jocs solitaris o paral·lels o a incorporar-se de manera puntual a jocs compartits sense sostenir-los en el temps (Legaz Valero, 2020, p. 6) es veu confirmat empíricament, però amb un

matís: el dispositiu sensoriomotor atenua aquesta tendència, en oferir un codi de joc —el del cos i el moviment— que rebaixa el llindar d'accés a la participació compartida. En definitiva, l'àmbit del joc no contradiu el patró general, sinó que el concreta: la psicomotricitat no fa que aquests infants juguin "més", sinó que afavoreix que juguin de manera més compartida, més activa i menys replegada; mentre que la superioritat simbòlica de l'espai de joc resulta, per a aquest perfil, més nominal que efectiva.

7.5. Regulació emocional: l'evidència més contundent

L'àmbit de la regulació emocional ofereix, des d'una perspectiva interpretativa, l'evidència més clara i coherent de tot l'estudi a favor del dispositiu psicomotor. Si bé en termes estrictament agregats la distància global (56,7% enfront del 33,3%; 23,4 punts) és lleugerament inferior a la de la comunicació, aquest àmbit és el que presenta el contrast més contundent per dos motius convergents. En primer lloc, perquè és l'àmbit en què l'espai de joc obté la puntuació mitjana més baixa de tots quatre (un 33,3%, equivalent a una mitjana d'1,00 sobre 3), de manera que la psicomotricitat pràcticament en duplica el valor. I en segon lloc —i això és el més rellevant—, perquè és l'únic àmbit en què la totalitat dels indicadors apunten de manera unívoca en la mateixa direcció: els paràmetres positius creixen de forma molt marcada a la psicomotricitat, mentre que els de signe negatiu s'hi mantenen iguals o fins i tot disminueixen, sense cap ambigüitat, com les que calia matisar en altres àmbits.

L'anàlisi paramètrica ho confirma (vegeu Figura R5 i annex 9.8). El paràmetre "somriu o manifesta plaer en interacció" presenta la diferència positiva més alta de tot l'estudi: puja del 38,9% de l'espai de joc al 88,9% de la psicomotricitat, una distància de 50 punts percentuals. En paral·lel, "somriu o manifesta plaer de manera independent" creix del 33,3% al 72,2% (38,9 punts) i "recupera la calma després d'un conflicte" passa del 55,6% al 88,9% (33,3 punts). En l'altre extrem, els indicadors de desregulació es comporten exactament com calia esperar d'un context més contenidor: "plora, crida o fa mal" és lleugerament inferior a la psicomotricitat (11,1% enfront del 16,7%) i "mostra frustració o s'enfada" és idèntic en tots dos contextos (22,2%). Aquesta combinació és teòricament molt significativa, perquè indica que la psicomotricitat no redueix l'aparició de la frustració —els infants se segueixen frustrant amb una freqüència similar—, sinó que millora de manera decisiva la capacitat de transitar-la i recuperar-se'n; alhora que multiplica les manifestacions de plaer, i molt especialment, el plaer compartit en la interacció, que és l'expressió emocional més directament vinculada al gaudi de la relació amb l'altre.

Aquesta troballa connecta amb el nucli del marc teòric de la psicomotricitat. D'aquesta manera, la sessió es concep com un dispositiu que ofereix un marc flexible de seguretat i contenció emocional (Martínez Mínguez, 2023, p. 88) i com una àrea transicional que acompanya l'infant en el trànsit progressiu de la subjectivitat cap a la capacitat objectiva que el converteix en un ésser social (Rota, 2019, p. 27). Això també s'interseccIona amb el concepte de l'angoixa, determinant que quan aquesta és assumible i es dona en un entorn segur, pot esdevenir motor del desenvolupament; mentre que, quan és excessiva, inhibeix la creació psíquica i bloqueja l'infant (Martínez Mínguez, 2023, p. 79). Les dades obtingudes suggereixen que el dispositiu sensoriomotor proporciona precisament aquesta contenció que permet que la frustració, en lloc de desbordar-se, es pugui elaborar i superar. Endemés, aquesta lectura adquireix un relleu especial en el cas dels infants amb TEA, en què la dificultat per simbolitzar pot anar acompanyada d'una pulsió motriu excessiva, que esdevé via d'equilibri davant l'angoixa (Rota, 2016, p. 8): en oferir una sortida corporal legítima i contínua a aquesta pulsió, la psicomotricitat ofereix a l'infant

un canal natural d'autoregulació que l'espai de joc, més estàtic i mediat per objectes simbòlics, no facilita de la mateixa manera.

El contrast qualitatiu entre els dos contextos en el cas de G2 és especialment demostratiu d'aquest mecanisme. A l'espai de joc, els seus episodis de desregulació més intensos s'organitzen de manera recurrent al voltant d'un mateix detonant: la competència per un objecte simbòlic. Tant el 9 d'abril com el 22 d'abril, el conflicte per una disfressa deriva en una rabieta intensa, que requereix la intervenció de la mestra i l'ús d'un cronòmetre de cinc minuts per desactivar-se (annex 9.7.2, sessions del 9/4 i del 22/4/2026). En aquests episodis, la regulació és sempre heteroregulada, dependent d'un dispositiu extern i de la mediació adulta. A la psicomotricitat, en canvi, les notes de camp documenten l'emergència progressiva d'una autoregulació autònoma: el 5 de maig apareix un primer episodi en què, davant la manca de resposta de l'altre, G2 continua participant en l'activitat sense necessitar suport adult, i un segon episodi encara més significatiu en què, davant un senyal social negatiu —un company li diu "para" amb cara de desaprovació—, deixa de fer l'acció i redirigeix el joc cap a una altra nena a qui sí que agrada, entenent la diferència entre les dues respostes (annex 9.7.1, sessió del 5/5/2026). Aquesta evolució resulta especialment notable si es compara amb la dificultat per anticipar els senyals socials negatius observada poc abans, el 21 d'abril, quan G2 es llança sobre un company que plorava sense adonar-se'n (annex 9.7.1, sessió del 21/4/2026). La psicomotricitat, doncs, sembla oferir un terreny d'assaig on l'autoregulació es pot anar conquerint de manera progressiva.

En el cas de L1, la dimensió emocional es manifesta de manera més subtil. Al llarg de gairebé totes les observacions, la seva expressivitat emocional és pràcticament inexistent: a l'espai de joc manté una expressió facial neutra encara que receptiva, sense queixar-se ni avorrir-se visiblement (annex 9.7.2, sessió del 15/4/2026), i a les primeres sessions de psicomotricitat es passa l'estona mirant quieta i en silenci (annex 9.7.1, sessió del 14/4/2026). És, novament, a la sessió de psicomotricitat del 12 de maig quan irromp el canvi qualitatiu: L1 fa girar el cèrcol, se'l posa al coll i a la cintura, el fa rodolar, somriu molt i fa alguns sons de felicitat, en una presència de moviment i d'expressió emocional que les notes de camp identifiquen com una novetat respecte al patró de més passivitat observadora i mutisme absolut de les sessions anteriors (annex 9.7.1, sessió del 12/5/2026). Que la primera manifestació clara de plaer compartit i de benestar emocional autònom de L1 aparegui en el dispositiu sensoriomotor il·lustra el que el paràmetre "somriu o manifesta plaer en interacció" recull en termes quantitatius, i tanca el cercle interpretatiu entre la dada numèrica, l'evidència qualitativa i el fonament teòric. En definitiva, la regulació emocional constitueix l'evidència més contundent del treball perquè és l'àmbit on la convergència entre les tres fonts —xifres, notes de camp i marc teòric— és més neta, més coherent i menys subjecta a matisos.

7.6. Síntesi: factors que afavoreixen les relacions entre iguals

L'anàlisi triangulada dels quatre àmbits permet abordar el tercer objectiu específic de la recerca —identificar els factors i elements que afavoreixen la generació d'oportunitats d'interacció social significatives per a l'alumnat amb TEA— mitjançant una síntesi que va més enllà de la simple constatació que la psicomotricitat puntua més alt. L'enfocament, per tant, no és expressar dades numèriques per justificar quant afavoreix la psicomotricitat la relació, sinó per què ho fa; és a dir, quins elements concrets expliquen el patró observat i enriqueixen la mirada inclusiva per comprendre millor l'alumnat amb TEA i la potencialitat de la psicomotricitat en aquest context. De la convergència de les dades emergeixen quatre factors facilitadors interrelacionats.

El primer i més transversal és **el cos i el moviment com a codi d'accés a la relació**. Tot l'estudi apunta que els infants amb TEA de la mostra accedeixen a la interacció, a la comunicació i fins i tot a la simbolització amb més facilitat quan el canal és corporal que no pas quan és verbal o simbòlic. Aquest factor explica per què els increments més grans s'han produït en l'aproximació espontània, en l'ús del cos per influir en l'altre i en el joc associatiu i sensoriomotor; i per què el replegament solitari disminueix a la psicomotricitat. En termes teòrics, es tracta de l'activació de la intersubjectivitat primària com a via prioritària, ancorada en registres corporals i afectius (Trevarthen, 1979, citat a Vila i Saborit, 2015, p. 22), i de la posada en joc del cos com a llenguatge arcaic i universal (Lapierre, 2008, p. 37; Martínez Mínguez, 2023, p. 110). El moviment lliure, lluny de ser una mera descàrrega motriu, opera com a llengua compartida que rebaixa el llindar d'entrada a la relació.

El segon factor és **la seguretat i la contenció emocional** del dispositiu. L'evidència de l'àmbit de la regulació emocional —recuperació de la calma, plaer compartit, autoregulació progressiva— assenyala que la psicomotricitat funciona com un entorn segur i predictible que permet experimentar interaccions socials més reeixides, fet que repercuteix positivament en la confiança i la satisfacció relacional (Renobell Santaren, 2023, p. 42). L'estructura ritualitzada de la sessió, amb les seves fases successives i delimitades pels rituals d'entrada i de sortida (Martínez Mínguez, 2023, p. 88), aporta, a més, un marc estable i previsible que resulta especialment afavoridor per a l'alumnat amb TEA, en la mesura que l'anticipació del que passarà redueix la incertesa i allibera recursos atencionals i emocionals que l'infant pot destinar a la relació. Si bé el present treball se centra específicament en la fase de joc sensoriomotor, no es pot desvincular aquesta fase del conjunt del dispositiu que la conté i que li dona sentit: és precisament dins d'aquest marc segur i predictible que el joc lliure pot desplegar-se sense que la pulsió motriu i les angoixes es desbordin. És a dir, la possibilitat de canalitzar la pulsió motriu i les angoixes a través dels jocs de reaseguració (Aucouturier, 2004, pp. 85-86; Rota, 2016, p. 8) generen un marc de contenció que fa possible que la frustració s'elabori en lloc de desbordar-se. Significativament, els detonants de desregulació observats a l'espai de joc —la competència per objectes simbòlics escassos com les disfresses— estan gairebé absents del dispositiu sensoriomotor, on el material (matalassos, blocs, teles) és més abundant, menys "personalitzable" i més orientat a l'acció compartida que a la possessió.

El tercer factor és **la presència de punts d'entrada múltiples i de baixa exigència simbòlica**. L'estudi mostra que les dificultats relacionals dels infants amb TEA s'agreugen quan l'accés a la interacció exigeix dominar prèviament un codi simbòlic compartit i negociar verbalment rols —tal com passa a la zona de metges o a la "festa" del supermercat, on G2 es queda a la frontera sense incorporar-s'hi (annex 10.7.2, sessions del 9/4 i del 22/4/2026)—, i s'alleugen quan el context ofereix vies d'incorporació progressives i corporals, com l'estratègia d'observació prèvia a la incorporació activa que G2 desplega amb èxit a la psicomotricitat. La pluralitat simultània de jocs de moviment multiplica les ocasions de sumar-se sense haver de "saber" prèviament la narrativa, fet que connecta amb la importància de generar contextos que facilitin la percepció corporal, l'experimentació i, finalment, l'obertura a la relació amb l'altre (Lamounier i Lopes, 2019, p. 66).

El quart factor, més subtil, és **l'oportunitat per a la iniciativa pròpia**. El cas de L1 demostra que un context pot afavorir la presència relacional sense afavorir l'agència: a l'espai de joc, L1 és integrada al joc per les altres mitjançant el rol còmode de "malalta", però aquesta integració no genera iniciativa, sinó dependència de la proposta aliena. En canvi, la psicomotricitat —especialment quan la xarxa de suport habitual s'afebleix, com a la sessió del 12 de maig— crea les condicions perquè emergeixi una proposta autònoma acceptada pel grup. Aquesta distinció entre estar integrat i prendre la iniciativa és fonamental, ja que la naturalesa de les interaccions, més que no pas la seva

freqüència, és el que determina el seu potencial educatiu (Vila i Saborit, 2015), i el que confereix valor relacional a una interacció és precisament que l'infant n'esdevingui agent i no només receptor.

En conjunt, aquests quatre factors —el cos com a codi d'accés, la contenció emocional, els punts d'entrada de baixa exigència simbòlica i l'oportunitat per a la iniciativa pròpia— no actuen de manera aïllada, sinó que es reforcen mútuament i configuren allò que el marc teòric anomenava les condicions facilitadores perquè l'infant amb TEA pugui anticipar l'acció, experimentar amb el cos i obrir-se progressivament a la dimensió dialògica de la relació (Renobell Santaren, 2023, p. 44). La seva identificació respon, per tant, al tercer objectiu específic i, alhora, prepara el terreny per a les conclusions i les implicacions pedagògiques que es desenvolupen a continuació.

8. Conclusions

Arribats a aquest punt, l'anàlisi triangulada de les dades quantitatives, les notes de camp i les aportacions del marc teòric permet formular una sèrie de conclusions que responen, de manera directa, a l'objectiu general de la recerca: analitzar el potencial de la fase de joc sensoriomotor de la psicomotricitat per a la millora de la qualitat de les relacions entre iguals dels infants de 5 anys amb TEA i com a recurs per afavorir la inclusió.

D'aquesta manera, la conclusió principal del treball és que la fase de joc sensoriomotor de la psicomotricitat constitueix un context relacionalment més generatiu que l'espai de joc simbòlic per al perfil dels infants estudiats. Aquesta afirmació es fonamenta en el fet que, en els quatre àmbits observats, la freqüència de les conductes relacionals positives ha estat superior durant la psicomotricitat, amb diferències que oscil·len entre els 7,7 punts del joc i els 29,8 punts de la comunicació (vegeu Figura R1). Així, la hipòtesi de treball implícita que ha orientat tota la recerca —que el dispositiu sensoriomotor ofereix oportunitats d'interacció entre iguals més riques i ajustades que l'espai de joc per a l'alumnat amb TEA— queda confirmada en la seva direcció general, si bé matisada per la modulació desigual de la seva intensitat segons l'àmbit.

D'aquesta primera conclusió se'n deriva una segona: la psicomotricitat no incideix de manera uniforme sobre totes les dimensions de la relació, sinó que actua amb especial intensitat allà on el cos i l'emoció constitueixen el canal principal. Així ho demostra el fet que els avantatges més grans s'hagin concentrat en la comunicació no verbal i en la regulació emocional, mentre que en el joc —on l'espai de joc compensa amb la seva riquesa simbòlica— les diferències s'atenuen. Aquesta conclusió refina la formulació inicial: el valor de la psicomotricitat no rau en una superioritat genèrica, sinó en la seva capacitat d'activar la via intersubjectiva primària, la del cos, que és precisament la més transitable per a aquests infants (Trevarthen, 1979, citat a Vila i Saborit, 2015; Lapierre, 2008; Rota, 2019).

En tercer lloc, l'estudi permet concloure que la psicomotricitat afavoreix no tant la freqüència de la interacció com la seva qualitat i, sobretot, la iniciativa relacional de l'infant. Aquesta és potser la conclusió més significativa des d'una mirada inclusiva, i emergeix amb força del contrast qualitatiu entre els dos casos. El dispositiu sensoriomotor és l'únic context on L1 ha passat de ser un subjecte integrat passivament al joc dels altres —a través del rol còmode de "malalta"— a esdevenir agent d'una iniciativa lúdica pròpia, acceptada i replicada pel grup (annex 10.7.1, sessió del 12/5/2026); i és també el context on G2 ha transitat de la heteroregulació dependent del cronòmetre adult cap a episodis d'autoregulació autònoma (annex 10.7.1, sessió del 5/5/2026). En tots dos casos, la psicomotricitat no ha modificat les característiques nuclears del perfil, però sí que ha generat les condicions perquè emergissin aquestes conductes relacionals.

Finalment, cal concloure que aquestes troballes són congruents amb el conjunt del marc teòric mobilitzat, fet que reforça la validesa interpretativa de l'estudi. La caracterització de la sessió com a espai-temps privilegiat per a l'expressivitat psicomotriu (Pinto, 2016; Rota, 2016), la concepció del cos com a llenguatge arcaic (Lapierre, 2008; Martínez Mínguez, 2023), la funció contenidora i d'assegurament del dispositiu (Aucouturier, 2004; Martínez Mínguez, 2023) i les evidències prèvies sobre els efectes de la psicomotricitat relacional en infants amb símptomes de TEA (Renobell Santaren, 2023; Lamounier i Lopes, 2019) no només han permès interpretar les dades, sinó que han estat reiteradament confirmats per elles. La convergència entre teoria i empíria constitueix, en una recerca de caràcter interpretatiu com aquesta, el principal aval de les conclusions.

8.1. Contribució al camp de l'educació i implicacions pedagògiques

La principal contribució d'aquest treball al camp de l'educació rau a aportar evidència empírica contextualitzada sobre una qüestió que, tal com s'assenyalava a la introducció, ha estat poc explorada: la incidència específica de la psicomotricitat educativa en les relacions entre iguals dels infants amb TEA dins l'escola ordinària, i no des d'un vessant clínic o reeducatiu. En aquest sentit, la recerca respon a la necessitat, apuntada per diversos autors, de continuar ampliant la comprensió dels mecanismes subjacents que expliquen l'eficàcia de la psicomotricitat en el context del TEA (Renobell Santaren, 2023, p. 44), i ho fa des d'una mirada inclusiva i pedagògica, coherent amb el model social de la discapacitat (Booth i Ainscow, 2000; Echeita, 2004; Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022).

D'aquesta contribució se'n deriven diverses implicacions pedagògiques. La primera, i més immediata, és que la psicomotricitat educativa no hauria de considerar-se una pràctica complementària o accessòria, sinó un recurs inclusiu de primer ordre per a l'atenció a la diversitat relacional i emocional a l'educació infantil. Les dades obtingudes avalen que el dispositiu sensoriomotor pot operar com una mesura universal, en el sentit del Decret 150/2017, que beneficia tot l'alumnat alhora que ofereix oportunitats d'interacció especialment ajustades a les necessitats dels infants amb TEA, en plena coherència amb la prioritat del joc i del moviment com a fonts de benestar, aprenentatge i relació que estableix el currículum vigent (Decret 21/2023, art. 3.2).

La segona implicació és que els factors facilitadors identificats a l'apartat 7.6 ajuden a comprendre per què la psicomotricitat resulta un context favorable per a la relació entre iguals dels infants amb TEA. Consegüentment, la investigació no s'enfoca a justificar que aquests elements —el cos com a codi d'accés, la contenció emocional, els punts d'entrada de baixa exigència simbòlica i l'oportunitat per a la iniciativa pròpia— es puguin reproduir o traslladar mecànicament a altres espais de l'escola, atès que constitueixen una configuració específica i difícilment replicable del dispositiu psicomotor; sinó que la intenció és fer entendre que és justament la seva articulació conjunta i singular allò que el fa insubstituïble. En altres paraules, l'estudi desenvolupat i els seus resultats conviden a valorar la psicomotricitat, no com una activitat més de l'horari, sinó com un espai propi i necessari que ofereix a l'alumnat amb TEA unes oportunitats relacionals especials, que possiblement no apareguin de la mateixa manera i amb els mateixos efectes en cap altre context escolar. Comprendre aquesta singularitat, més que pretendre traslladar-la en altres pràctiques, és el que permet reconèixer-ne el valor pedagògic i defensar-ne la presència sostinguda a l'etapa d'educació infantil.

La tercera implicació, de caràcter més transversal, és la importància de desplaçar el focus de l'avaluació relacional des de la freqüència cap a la qualitat i l'agència. L'estudi ha demostrat que un infant pot estar contínuament integrat en el joc del grup —com L1 a l'espai de joc— sense desenvolupar cap iniciativa pròpia, de manera que els

indicadors merament quantitatius de “participació” poden emmascarar una dependència relacional. Per als equips docents, considero que això implica afinar la mirada observacional per distingir entre l'infant que és inclòs pels altres i l'infant que esdevé agent de la relació, atès que només el segon escenari respon plenament a l'ideal d'una escola veritablement inclusiva.

8.2. Limitacions i futures línies de recerca

Pel que fa a la limitació més evident de la recerca desenvolupada, aquesta deriva del disseny d'estudi de dos casos. En aquest sentit, són conscient que la mostra reduïda i la voluntat explícitament interpretativa de la recerca impedeixen qualsevol generalització estadística de les troballes, que s'han d'entendre com a indicadors contextualitzats i no com a magnituds extrapolables a la població d'infants amb TEA. A més, tal com s’ha fet explícit al llarg del treball els dos casos presenten perfils molt diferenciats, fet que enriqueix l'anàlisi qualitativa, però dificulta l'establiment de patrons comuns.

Una segona limitació afecta l'instrument d'observació. Així, tot i que la graella s’ha dissenyat a partir del marc teòric i ha estat validada per diversos experts i expertes (vegeu annexos 10.5.2 i 10.5.3), no es tracta d'una escala estandarditzada, sinó d'una elaboració pròpia, fet que en condiciona la comparabilitat amb altres estudis. Així mateix, l'escala ordinal de freqüència (0-3) i la conversió posterior a percentatges impliquen una simplificació de fenòmens relacionals d'una gran complexitat, que només les notes de camp han permès recuperar parcialment. En aquest sentit, cal reconèixer també una possible limitació derivada de la doble condició d'observadora i estudiant en pràctiques al centre, que, si bé ha aportat un coneixement profund i sostingut del context, podria haver introduït biaixos en la interpretació, malgrat l'esforç per mantenir una observació sistemàtica i no participant.

Una tercera limitació té a veure amb el període d'observació, concentrat en sis setmanes. En aquest sentit, si bé aquest interval ha permès detectar evolucions molt significatives —especialment en el cas de L1 a la sessió del 12 de maig i de G2 al voltant del 5 de maig—, no permet determinar si aquests canvis constitueixen tendències estables i consolidades o respostes puntuals lligades a circumstàncies concretes de cada sessió.

A partir d'aquestes limitacions, s'obren diverses futures línies de recerca. En primer lloc, seria valuós ampliar la mostra i allargar el període d'observació, per tal de verificar si els patrons identificats es mantenen amb un nombre més gran d'infants i al llarg d'un curs sencer; fet que permetria distingir amb més claredat entre l'efecte puntual i la tendència consolidada. En segon lloc, resultaria també interessant dissenyar estudis que explorin la transferència de les conductes relacionals emergents a la psicomotricitat cap a altres contextos escolars: comprovar si la iniciativa o l'autoregulació conquerides a la sala es generalitzen progressivament a l'aula i a l'espai de joc. En tercer lloc, futures recerques podrien aprofundir en el paper mediador de l'adult i del grup d'iguals com a factors que potencien o limiten les oportunitats relacionals, una dimensió que el present treball ha tocat de manera tangencial. Finalment, seria pertinent contrastar diferents modalitats de pràctica psicomotriu —educativa, relacional, més o menys directiva— per identificar quins dispositius concrets resulten més afavoridors de la relació entre iguals en infants amb TEA, aprofundint, així, en una qüestió que la literatura encara no ha resolt de manera concloent.

9. Referències bibliogràfiques

- Alcalá, G. C., i Ochoa Madrigal, M. G. (2022). Trastorno del espectro autista *(TEA)*. *Revista de la Facultad de Medicina* (*México*), *65(1)*, 7-20.

- Araujo, G., i Gabelán, G. N. (2010). Psicomotricidad y arteterapia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13(4)*, 307-319.

- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz* (Vol. 7). Graó.

- Autisme. (s. f.). *Canal Salut*. https://canalsalut.gencat.cat/ca/salut-a-z/a/autisme/

- Barrios Hernández, A., i Betancort Mendoza, N. (2021). *Las relaciones interpersonales y la psicomotricidad relacional en el segundo ciclo de Educación Infantil* [Treball de fi de grau, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/25001

- Bisquerra, A. R., i Mateo, A. J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.

- Booth, T., i Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Bresser i Guerrero, I., i Caro i Carrasco, R. (2014). *Característiques bàsiques de l'organització d'espais, d'ambients i dels tipus de materials que hauria d'estar present en les escoles d'educació infantil (3-6) per garantir pràctiques educatives de qualitat* [Treball acadèmic, Universitat de Vic]. Repositori Institucional UVic-UCC. https://hdl.handle.net/10854/3379

- Bronfenbrenner, U. (1987). La cambiante ecología de la infancia: Implicaciones en el terreno de la ciencia y de la acción. A A. Álvarez (Ed.), P*sicología y educación: Realizaciones y tendencias actuales en la investigación y en la práctica* (pp. 44–56). Visor.

- Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 8852, de 9 de febrer de 2023, pàgs. 1-50. https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/8852/1958863.pdf

- Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 7477, de 19 d'octubre de 2017, pàgs. 1-22. https://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/7477/1639866.pdf

- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *2(1)*, 30–42.

- Fernández, J. I. P., i Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de psicología*, *22(2)*, 153-169.

- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació. (2021). *Pautes per aplicar el Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA).* Direcció General d'Innovació, Digitalització i Currículum.

- Gómez, S. L., i Torres, R. M. R. (2014). El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades. *Informes psicológicos*, *14(2)*, 13-31.

- Iglesias, J. R., Mínguez, L. M., i Rosera, M. A. (2017). *Psicomotricitat, escola i currículum.* Ediciones Octaedro.

- Lamounier, S., i Lopes, P. F. (2019). The body and sound as stimulators of interactive processes in young people with special educational needs. *Millenium, 10*, 61-67.

- Lapierre, A. (2008). La Psicomotricidad relacional. *Revista iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*, *8(3*), 7-14.

- Legaz Valero, M. (2020). *Desarrollo de habilidades sociales en el alumnado de educación infantil con TEA: propuesta de intervención* [Treball de fi de grau, Universidad de Almería]. Repositorio Institucional de la Universidad de Almería. http://hdl.handle.net/10835/9732

- Martínez Mínguez, L. (2023). Pikler, Lapierre, Aucouturier y UAB, diferencias conectadas. *Entre Líneas. Revista especializada en Psicomotricidad*, (52).

- Maños, R. V. (2009). El joc lliure: un espai natural per al desenvolupament infantil. *Aloma: Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 25, 137–159. http://www.raco.cat/index.php/Aloma

- Melero, M. A., i Fuentes, M. J. (1992). Las amistades infantiles: desarrollo, funciones y pautas de intervención en la escuela. *Investigación en la Escuela*, (16), 55-67.

- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria* (Vol. 16). Ediciones Morata.

- Padullés, L. (2025). La expresividad psicomotriz de los cuerpos disidentes. *Revista Especializada en Psicomotricidad*, 30.

- Pinto, T. G. (2016). Potenciando el ámbito cognitivo desde la dimensión psicomotriz. *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales*, (41), 23-35.

- Pla, G. (2015). Joc i desenvolupament. A L. Martínez, M. Anton i J. Rota (Coords.), *Psicomotricitat, escola i currículum: VII Jornades de reflexió: Psicomotricitat i escola* (pp. 73–90). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Plaza Sanz, M. (2024). *Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023.* Confederación Autismo España.

- Renobell Santaren, V. (2023). La mejora de la sociabilidad y las habilidades sociales mediante el uso de la psicomotricidad relacional en menores con síntomas de autismo. *Revista de Psicoterapia, 34*(125), 36–46. https://doi.org/10.5944/rdp.v34i125.37819

- Rodríguez Arocho, W. C. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31*(3), 477-490.

- Rota, J. (2016). De la práctica psicomotriz educativa a la práctica psicomotriz terapéutica. *Entre Líneas, 38*, 5-11.

- Rota, J. (2019). El proceso de maduración en las primeras edades. *Entre Líneas*, *44*, 25-27.

- Rota, J., i Godall, T. (2012). Observar la relación interactivamente. *Entre Líneas*, *30*, 26-29.

- Shuare, M. O., i Montealegre, R. (1997). La situación imaginaria, el rol y el simbolismo en el juego infantil. *Revista Colombiana de Psicología*, (5), 82-88.

- Sugrañes, E., Colomé, J., Àngel, M. À., Andrés, M. N., Martí, M. T., Pinell, M., et al. (2007). *La educación psicomotriz (3-8 años): Cuerpo, movimiento, percepción, afectividad: una propuesta teórico-práctica*. Graó.

- Vila i Saborit, B. (2015). *Fer visible la col·laboració: les relacions entre infants de 0 a 6 anys* [Treball de fi de màster, Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya]. Repositori institucional UVic-UCC. https://hdl.handle.net/10854/4286

- Villanueva-Bonilla, C., Bonilla-Santos, J., Ríos-Gallardo, Á. M., i Solovieva, Y. (2018). Desarrollando habilidades emocionales, neurocognitivas y sociales en niños con autismo. Evaluación e intervención en juego de roles sociales. *Revista Mexicana de Neurociencia, 19*(3), 43-59.

10. Annex

10.1. Dades ampliades sobre l'alumnat amb TEA

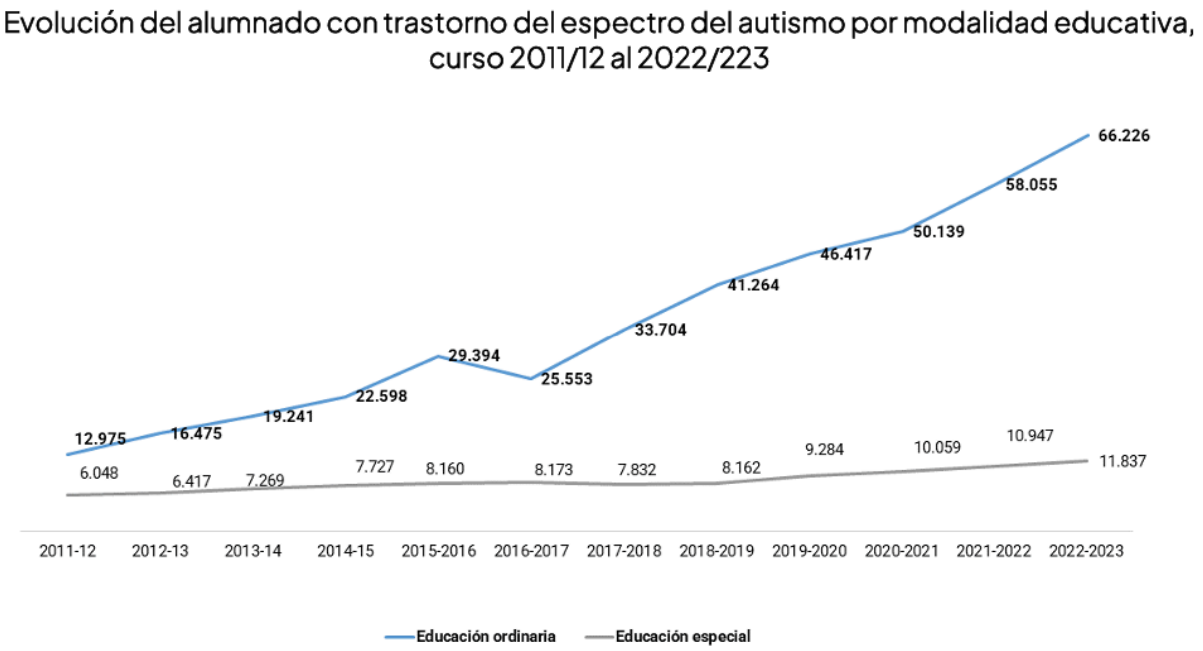


Figura A1

Evolución del alumnado con trastorno del espectro del autismo por modalidad educativa (curso 2011/12–2022/23).

Nota. Adaptat de Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023 (p. 4), per Plaza Sanz, 2024, Confederación Autismo España. Llicència CC BY-NC-ND 4.0.

Alumnado con trastorno del espectro del autismo del curso 2022/2023

	Alumnado Educación especial [1]	%	Alumnado educación ordinaria [2]	%	Alumnado total
Andalucía	2.800	23,49%	9.118	76,51%	11.918
Aragón	294	18,44%	1.300	81,56%	1.594
Asturias	275	9,68%	2.565	**90,32%**	2.840
Baleares	379	13,23%	2.485	86,77%	2.864
Canarias	1039	22,61%	3.556	77,39%	4.595
Cantabria	66	13,69%	416	86,31%	482
Castilla y León	297	15,99%	1.560	84,01%	1.857
Castilla la Mancha	388	18,28%	1.735	81,72%	2.123
Cataluña	1.741	10,97%	14.129	**89,03%**	15.870
Comunidad Valenciana	1.663	20,50%	6.449	79,50%	8.112
Extremadura	163	17,74%	756	82,26%	919
Galicia	372	7,52%	4.572	**92,48%**	4.944
Madrid	1.164	13,33%	7.569	86,67%	8.733
Murcia	559	10,23%	4.907	**89,77%**	5.466
Navarra	188	24,77%	571	75,23%	759
País Vascos	306	7,33%	3.871	**92,67%**	4.177
Rioja	57	16,52%	288	83,48%	345
Ceuta	44	19,64%	180	80,36%	224
Melilla	42	17,43%	199	82,57%	241

Elaboración propia. Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte.

Figura A2

Alumnado con trastorno del espectro del autismo del curso 2022/2023.

Nota. Adaptat de Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023 (p. 8), per Plaza Sanz, 2024, Confederación Autismo España. Llicència CC BY-NC-ND 4.0.

Alumnado con trastorno del espectro del autismo educación ordinaria por sexo. Curso 2022/2023

Alumnado en educación ordinaria					
	Niños	**%**	**Niñas**	**%**	**TOTAL**
Andalucía	7.747	84,96%	1.371	15,04%	9.118
Aragón	1.088	83,69%	212	16,31%	1.300
Asturias	2.032	79,22%	533	20,78%	2.565
Baleares	2.019	81,25%	466	18,75%	2.485
Canarias	2.958	83,18%	598	16,82%	3.556
Cantabria	359	86,30%	57	13,70%	416
Castilla y León	1.315	84,29%	245	15,71%	1.560
Castilla la Mancha	1.425	82,13%	310	17,87%	1.735
Cataluña	11.510	81,46%	2.619	18,54%	14.129
Comunidad Valenciana	5.211	80,80%	1.238	19,20%	6.449
Extremadura	632	83,60%	124	16,40%	756
Galicia	3.775	82,57%	797	17,43%	4.572
Madrid	6.348	83,87%	1.221	16,13%	7.569
Murcia	4.097	83,49%	810	16,51%	4.907
Navarra	487	85,29%	84	14,71%	571
País Vascos	3.208	82,87%	663	17,13%	3.871
Rioja	245	85,07%	43	14,93%	288
Ceuta	145	80,56%	35	19,44%	180
Melilla	161	80,90%	38	19,10%	199
TOTAL	54.762	82,69%	11.464	17,31%	66.226

Elaboración propia. Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte

Figura A3

Alumnado con trastorno del espectro del autismo educación ordinaria por sexo. Curso 2022/2023.

Nota. Adaptat de Datos de alumnado general no universitario con trastorno del espectro del autismo. Curso 2022-2023 (p. 9), per Plaza Sanz, 2024, Confederación Autismo España. Llicència CC BY-NC-ND 4.0.

10.2. Esquema i fotografies dels espais

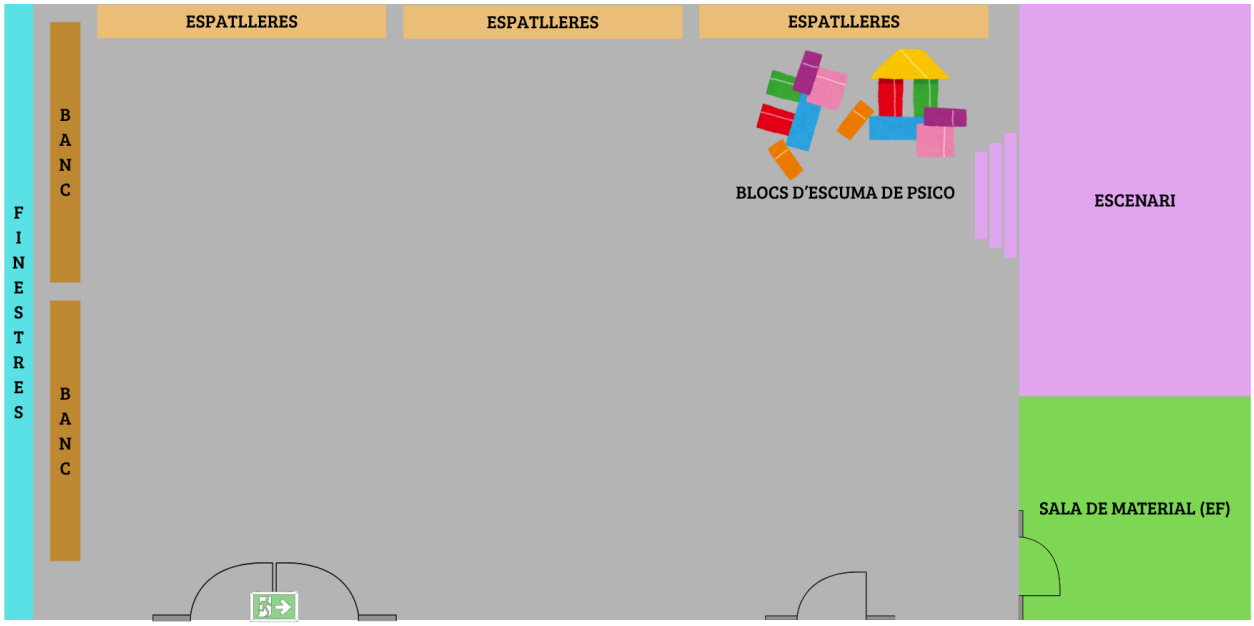


Figura P1

Esquema de l'espai de psicomotricitat.

Nota. Elaboració pròpia.



Figura P2

Espai de psicomotricitat buit amb la muralla muntada

Nota. Fotografia pròpia.



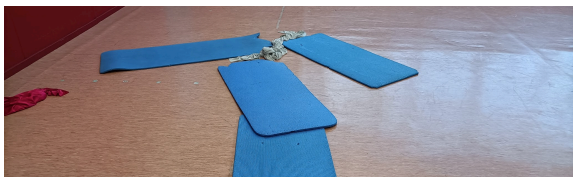
Figura P3

Espai de psicomotricitat buit

Nota. Fotografia pròpia.











Figures P4-P8

Materials del gimnàs i de psicomotricitat.

Nota. Fotografies pròpies.



Figures P9-P14
Materials del gimnàs i de psicomotricitat.
Nota. Fotografies pròpies.



Figura E1

Esquema de l'espai de joc.

Nota. Elaboració pròpia.





Figures P2-P13
Materials i distribució de l'espai de joc
Nota. Fotografies pròpies.

10.3. Informació ampliada de les característiques dels infants de la mostra

La informació que es detalla de manera esquemàtica a continuació consisteix en apunts i notes pròpies extretes dels diagnòstics dels dos infants de la mostra, per tal de completar amb una mirada tècnica del perfil de cada un.

9.3.1. Infant L1

Infant L1

Dra. Mariette Estevez Leiva (Psiquiatria Infantil i Adolescència)

- TEA (2025)
- Rutines visuals clares (pictogrames, horari)
- Transicions anticipades (canvis d'activitat)
- Espai segur / zona tranquil·la (en cas de sobreestimulació / regulació)

Característiques comunicatives i socials

- Poca reciprocitat en la comunicació social
- Escassa integració de la comunicació verbal i no verbal
- Poca expressió facial
- Relacions socials limitades
- Preferència per persones familiars
- Dificultat per adaptar-se a canvis

Altres característiques

- Adherència inflexible a rutines
- Hipersensibilitat
- Hiposensibilitat al dolor

DAPSI (24/01/2024)

- Dificultats de separació
- Pors
- Interactua amb la germana
- Sensibilitat als sorolls
- Idioma: portuguès
- Pare: italià
- Mare: Brasil
- Prematuritat
- Interactua en el joc
- Onomatopeies / sons (no parla)
- Artteràpia → no ha assistit

Altres observacions

- To afectiu baix
- Poca expressivitat
- Vincle fort amb la mare / dificultat de separació
- Poc limitat i repetitiu

- TEA – Grau 2
- Ansietat social
- Mutisme selectiu
- EAP va observant

Conductes observades

- No hi ha iniciacions socials
- Comportaments verbals i no verbals limitats
- Contacte ocular reduït
- Poca varietat d'expressions

Conductes repetitives / sensorials

- Llenguatge estereotipat o idiosincràtic (paraules / frases)
- Interès sensorial inusual (materials / persones)
- Manierismes
- Interessos repetitius / comportaments estereotipats

9.3.2. Infant G2

Infant G2

Estudio genético – Genomic Genetics
 Autisme atípic vinculat a síndrome genètic X fràgil
 TEA grau 2 (TEA cosí matern)
 possible DI (Discapacitat Intel·lectual)

2/junio/2025 → intolerancias, estómago, bronquitis, TEA genético

- Avaluació EAP
- CREDA: 2 dies/setmana a l'escola
- SIEI (adaptació curricular)
- DAPSI (1 cop/setmana) + psicòleg privat (UDITAN)
- UNDEV → TEA / trastorn de llenguatge

- carinyós i afectuós
- bona resposta al reforç positiu verbal quan pot resoldre tasques
- distractibilitat → millora amb pauses / espai moviment
- bona acceptació límits / normes → evita ajuda / desaprovació adult
- neologismes / paraules inventades
- joc lliure - interactiu
- Rugby extraescolar li agrada molt
- Identifica emocions

- desigualtat de perfil
- millor resposta en tasques visuals estructurades
- dificultats en comunicació / llenguatge bàsic / organització seqüencial
- a l'entorn familiar les alteracions es manifesten de forma més intensa i extensa
- a l'escola rellevants però menor grau → estructura / suports
- ↓ contacte ocular
- alteracions severes generalitzades en funcions executives

→ flexibilitat / planificació / organització
→ memòria de treball
→ regulació emocional

- patrons / interessos / conductes restringits i repetitius
- escenaris → distracció / afrontament
- rituals / seqüències rígides de joc imaginatiu
- predominant instrumental, no plenament simbòlic
- dirigir / instruir a l'adult escassa reciprocitat / intercanvi social

Dificultats:

- rigidesa cognitiva / conductual (TEA)
- atenció curta (perfil predominant inatent, amb hiperactivitat/impulsivitat moderada)
- conductuals / autoregulació
- rigidesa / conductes repetitives / interessos restringits
- deficiències de participació entorn escolar (↓ interacció amb iguals)

 retraïment/aïllament social recursos socioemocionals molt limitats / dificultats en la comunicació social

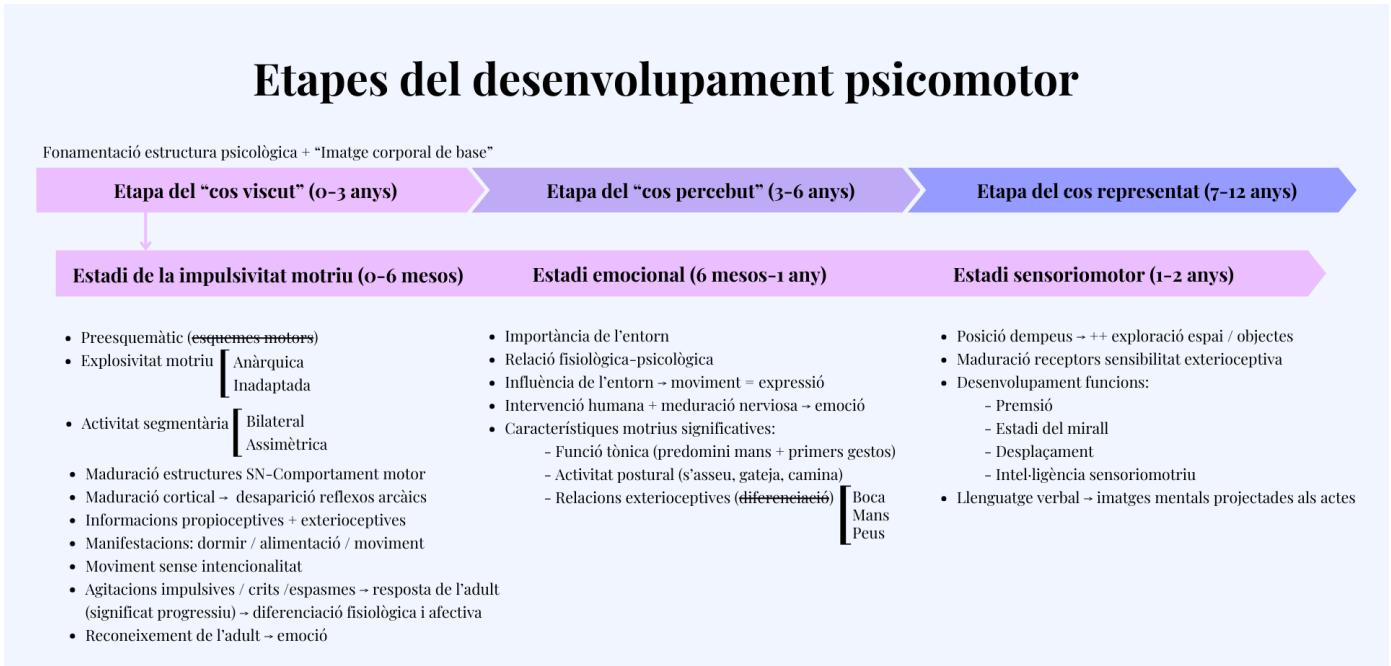
- Regulació funcional limitacions significatives:

 interacció / vincle social
 tolerància a canvis
 regulació conductual

Recomanacions

- rutines familiars
- suports visuals (agendes / pictos)
- consignes concretes, en passos tasques visuals amb regles clares (estructurades)
- reforç intents comunicatius
- espai de calma (autoregulació)
- temps ampliat
- reducció de tasques comunicatives i de càrrega de còpia
- ús de claus visuals i anticipació de transicions
- dividir tasques en seqüències de passos breus
- espai tranquil quan estigui sobrecarrega
- pla de convivència / prevenció
- ús de reforç i premiar la participació en activitats guiades i estructurades que promouen interessos i habilitats
- adaptacions (avaluació / pràctica)
- necessitats de suport N2
- estimulació conducta verbal

10.4. Informació ampliada i figures del marc teòric



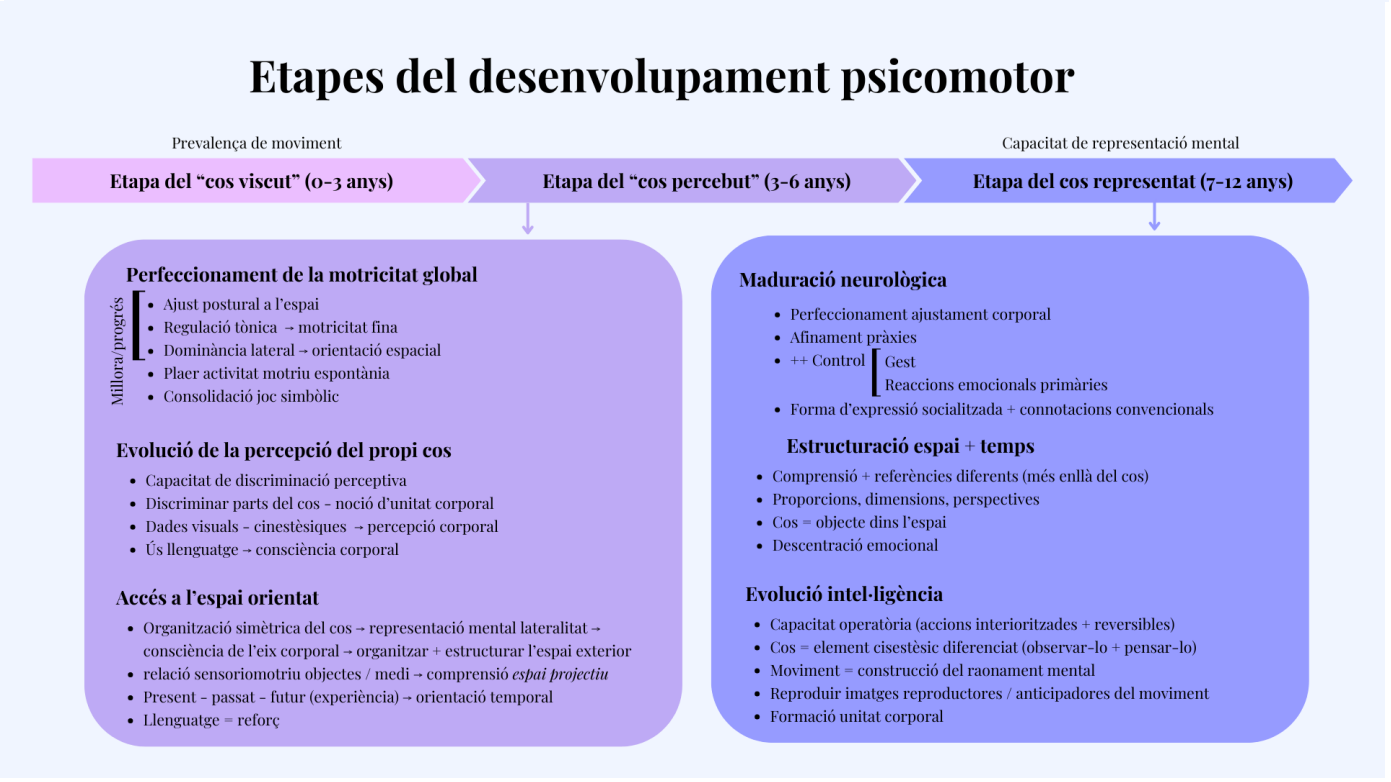


Figura 1

Etapes del desenvolupament psicomotor

Nota. Elaboració pròpia a partir de Iglesias, Mínguez, i Rosera (2017, pp. 11–15).

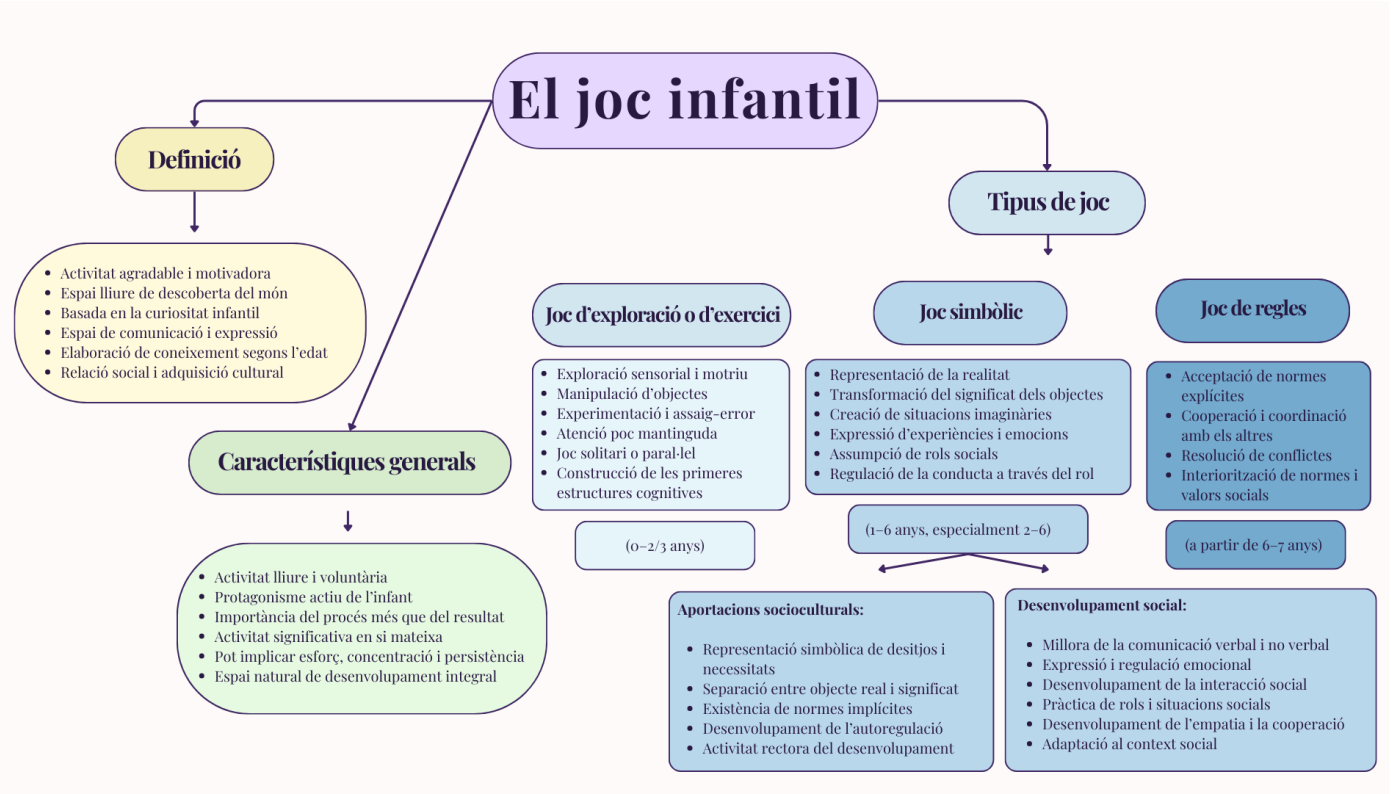


Figura 2

Esquema el joc infantil

Nota. Elaboració pròpia a partir de Maños (2009), Shuare i Montealegre (1997) i Sánchez (2023).

Tabla 1.1. Diferentes formas de juegos en la escuela

Forma básica		*Detalles*	*Ejemplos*
JUEGO FISICO	Motor grueso	Construcción Destrucción	Piezas de construcciones Arcilla/arena/madera
	Motor fino	Manipulación Coordinación	Ladrillos entrelazados Instrumentos musicales
	Psicomotor	Audaz Movimiento creativo Exploración sensorial Juego con un objetivo	Barras para trepar Danza Modelos con piezas metálicas Encontrar una mesa
JUEGO INTELECTUAL	Lingüístico	Comunicación/función/explicación/adquisición	Escuchar/contar relatos
	Científico	Exploración/investigación/resolución de problemas	Jugar con agua/cocinar
	Simbólico/matemático	Representación/simulación minimundos	Casa de muñecas/jugar a las casitas/interpretación dramática/juegos de números
	Creativo	Estética/imaginación/fantasía/realidad/innovación	Pintura/dibujo/modelado/diseño
JUEGO SOCIAL EMOCIONAL	Terapéutico	Agresión/regresión/relajación/soledad/juego paralelo	Madera/arcilla/música
	Lingüístico	Comunicación/interacción/cooperación	Muñecas/teléfono
	Repetitivo	Dominio/control	¡Cualquier cosa!
	Comprensivo	Comprensión/sensibilidad	Animales domésticos/otros niños
	Autoconcepto	Roles/emulación/moralidad/etnicidad	Rincón doméstico/"taller" de servicio/debate
	Lúdico	Competición/reglas	Juegos de palabras y de números

Figura 3

Diferentes formas de juegos en la escuela

Nota. Reproduït de *El juego en la educación infantil y primaria* (pp. 26, 27), per J. R. Moyles, 1990, Ediciones Morata.



Figura 4

Esquema de les competències emocionals i socials

Nota. Elaboració pròpia a partir de Bisquerra i Mateo (2019).

Variables que afavoreixen la conducta social	Variables que dificulten la conducta social
- Maduresa intel·lectual adequada - Desenvolupament equilibrat d'aptituds escolars (verbals, numèriques i perceptives) - Autoconcepte positiu i ajustat - Bona regulació emocional - Estabilitat emocional - Extraversió - Alta motivació per la tasca - Afabilitat - Capacitat d'atenció - Inhibició conductual adequada - Tolerància a la frustració - Seguretat en un mateix	- Maduresa intel·lectual baixa o poc funcional en contextos socials - Autoconcepte distorsionat o sobreestimat (especialment en infants amb rebuig social) - Reactivitat emocional elevada - Alta intensitat emocional - Dificultats en la regulació emocional - To emocional negatiu (ràbia, tristesa, irritabilitat) - Inestabilitat emocional - Baixos nivells d'extraversió (retraïment, passivitat) - Psicoticisme (baixa sensibilitat social, desinterès pels altres) - Dèficits en atenció i control inhibitori

Figura 5

Variables personals que afavoreixen o dificulten la conducta social infantil.

Nota. Elaboració pròpia a partir de Fernández i Garaigordobil Landazabal (2004).

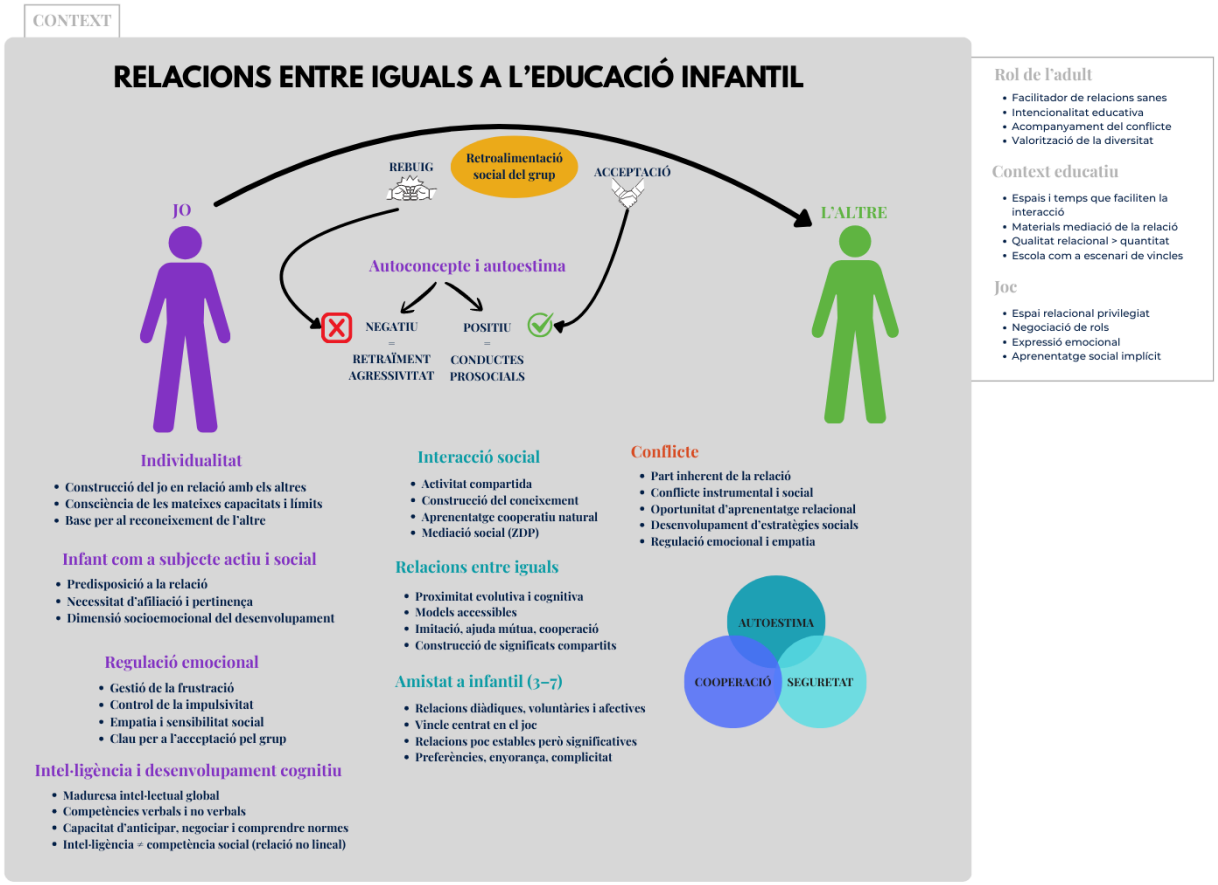


Figura 6

Esquema de les relacions entre iguals a l'educació infantil.

Elaboració pròpia a partir de la revisió teòrica de Piaget, Vygotski, Rodríguez Arocho, Vila i Saborit, entre d'altres.

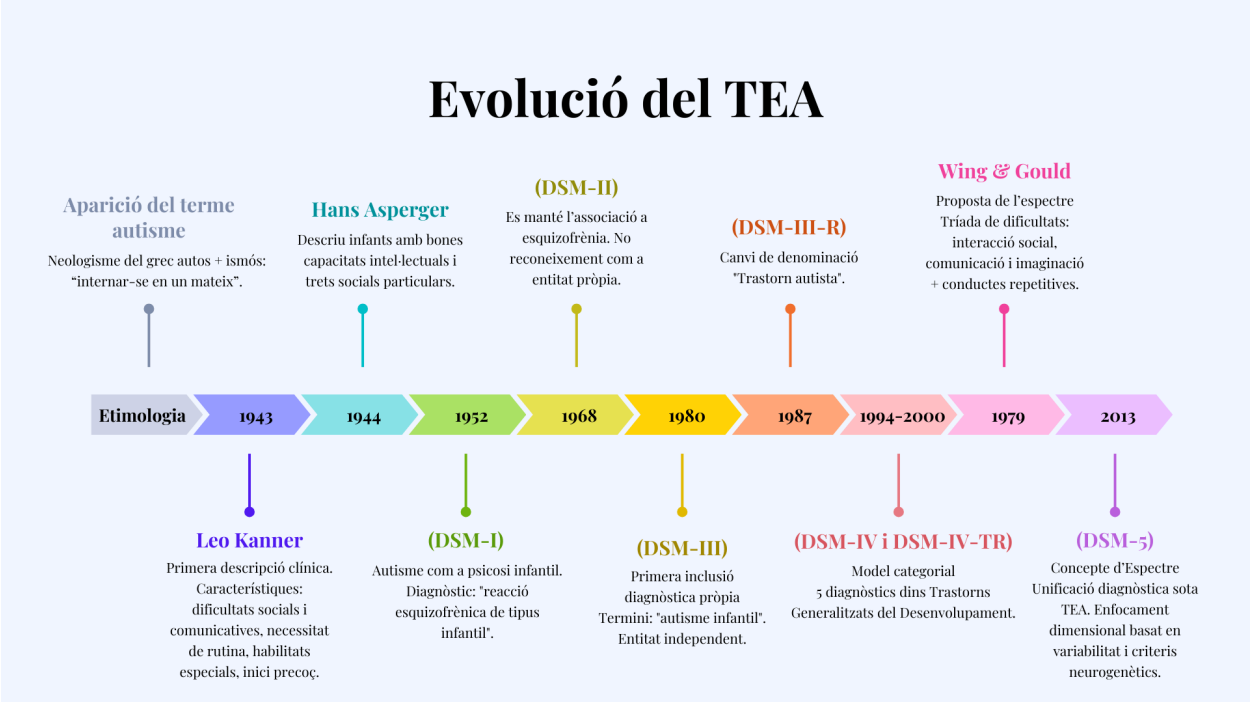


Figura 7

Línia del temps de l'evolució històrica del TEA.

Nota. Elaboració pròpia a partir de Alcalá i Ochoa Madrigal (2022).

Cuadro 1.
Criterios del DSM–V (APA, 2013, pp. 50-51) para el diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo (Autism Spectrum Disorder)

A. Alteraciones persistentes en la comunicación y la interacción social en diferentes contextos, tal y como se manifiesta por las siguientes, actualmente o por su historia (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, véase texto):
1. Déficits en reciprocidad socio–emocional, que van, por ejemplo, desde contactos sociales alterados y el fracaso habitual en el intercambio de conversaciones; a mostrar un intercambio reducido de intereses, emociones o afectos; al fracaso para iniciar o responder a las interacciones sociales. 2. Déficits en los comportamientos comunicativos no verbales utilizados para la interacción social, que van, por ejemplo, desde la deficiente integración comunicativa verbal y no verbal; a las alteraciones en el contacto ocular y el lenguaje corporal, o deficiencias en la comprensión y el uso de los gestos; a la falta absoluta de expresiones faciales y de comunicación no verbal. 3. Déficits en el desarrollo, mantenimiento, y comprensión de las relaciones, que van, por ejemplo, desde dificultades para adaptar su comportamiento a diferentes contextos sociales; a dificultades para compartir el juego imaginativo y para hacer amigos;a la ausencia de interés en los pares.
B. Patrón de comportamientos, intereses o actividades restringidas y repetitivas que se manifiesta por al menos dos de las siguientes, actualmente o por su historia (los ejemplos son ilustrativos, no exhaustivos, véase texto):
1. Movimientos motores estereotipados o repetitivos, uso de objetos, o habla (p.e. estereotipias motoras simples, alineamiento de juguetes o giro de objetos, ecolalia, o frases idiosincrásicas). 2. Insistencia en la monotonía, adherencia inflexible a rutinas, patrones ritualizados de la conducta verbal o no verbal (p.e. angustia extrema ante pequeños cambios, dificultades con las transiciones, patrones de pensamiento rígido, necesidad para tomar la misma ruta o comer la misma comida cada día). 3. Intereses altamente restringidos y obsesivos, que son anormales en intensidad o enfoque (p.e. fuerte apego o preocupación hacia objetos inusuales, intereses excesivamente limitados o perseverantes). 4. Hiper o hipo–sensibilidad a estímulos sensoriales o interés inusual por aspectos sensoriales del ambiente (p.e. aparente indiferencia al dolor/temperatura, respuestas inadecuadas hacia determinados sonidos o texturas, atracción excesiva por oler o tocar objetos, fascinación por las luces o el movimiento.
Especificar la gravedad actual La gravedad se base en las alteraciones en la comunicación social y los patrones de comportamiento restrictivos y repetitivos (ver Tabla 2).
C. Los síntomas deben estar presentes en el periodo de desarrollo temprano (pero puede que no lleguen a manifestarse plenamente hasta que las demandas sociales no excedan las limitaciones en sus capacidades, o pueden ser enmascarados por estrategias aprendidas en la edad adulta).
D. Los síntomas causan limitaciones clínicamente significativas de la actividad a nivel social, laboral o en otras áreas importantes.
E. Estas alteraciones no se explican mejor por la presencia de una discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global en el desarrollo. La discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista se asocian frecuentemente; al realizar el diagnóstico comórbido de trastorno del espectro autista y discapacidad intelectual, la comunicación social debe estar por debajo de las expectativas para el nivel general del desarrollo.

Nota: Los sujetos con un diagnóstico bien establecido desde el DSM-IV de trastorno autista, trastorno de Asperger, o trastorno del desarrollo no especificado deberían tener el diagnóstico de trastorno del espectro autista. Los sujetos que tengan déficits marcados en la comunicación social, pero cuyos síntomas no cumple los criterios de trastorno del espectro autista, debe ser evaluado como trastorno de la comunicación social (pragmática).

Figura 8

Criterios del DSM–V (APA, 2013, pp. 50-51) para el diagnóstico de Trastorno del Espectro del Autismo (Autism Spectrum Disorder)

Nota. Reproducció del quadre 1 de *El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades*, de Gómez, S. L., & Torres, R. M. R. (2014), *Informes psicológicos, 14(2), 13-31*, p. 23.

Tabla 2
Nivel de gravedad para los TEA

Nivel de gravedad	Comunicación social	Comportamientos restrictivos y repetitivos
Nivel 3 "Requiere un apoyo muy importante"	Alteraciones severas en las habilidades sociales de comunicación verbal y no verbal que causan graves alteraciones en el funcionamiento; muy limitada la iniciación de las interacciones sociales y mínimas respuestas a las propuestas sociales de los demás. Por ejemplo, una persona con pocas palabras de discurso inteligible que raramente inicia la interacción y cuando él o ella lo hace, realiza aproximaciones poco habituales sólo para satisfacer sus necesidades y responde sólo ante acercamientos sociales muy directos.	Inflexibilidad de conducta, dificultades extremas para realizar cambios, u otros comportamientos restrictivos/repetitivos que interfieren notablemente con el funcionamiento en todos sus ámbitos. Gran angustia/dificultad por cambiar de enfoque o acción.
Nivel 2 "Requiere un apoyo importante"	Alteraciones marcadas en habilidades de comunicación social verbal y no verbal; deterioro social evidente, incluso con los apoyos adecuados; limitada iniciación de las interacciones sociales; y respuesta reducida o anormal a las propuestas sociales de los demás. Por ejemplo, la persona que habla con frases simples, quien limita sus interacciones a reducidos intereses especiales, y quien tiene una marcadamente extraña comunicación no verbal.	Inflexibilidad de conducta, dificultades para realizar cambios, u otros comportamientos restrictivos/repetitivos que aparecen con la suficiente frecuencia para resultar evidentes a un observador casual e interfiere con el funcionamiento en una variedad de contextos. Angustia y/o dificultad por cambiar de enfoque o acción.
Nivel 1 "Requiere apoyo"	Sin los apoyos adecuados, los déficits en la comunicación social causan alteraciones notables. Dificultad para iniciar interacciones sociales y muestran claros ejemplos de respuestas atípicas o sin éxito de respuesta a las propuestas sociales de los demás. Puede aparentar tener menos interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, la persona que es capaz de hablar con oraciones completas y se involucra en la comunicación pero que falla en la fluidez conversacional con los otros, y cuyos intentos para hacer amigos son raros y por lo general con poco éxito.	La inflexibilidad de conducta causa interferencia significativa con el funcionamiento en uno o más contextos. Dificultad para cambiar entre actividades. Problemas de organización y planificación obstaculizanla independencia.

Figura 9

Nivel de gravedad para los TEA

Nota. Reproducció de la taula 2 de *El trastorno del espectro del autismo: Retos, oportunidades y necesidades*, de Gómez, S. L., & Torres, R. M. R. (2014), *Informes psicológicos, 14(2), 13-31*, p. 24.



Figura 1. Factores participantes del trastorno del espectro autista

Figura 10

Factors de risc associats al Trastorn de l'Espectre Autista (TEA).

Nota. Reproducció de la Figura 1 de *Trastorno del espectro autista (TEA)*, d'Alcalá i Ochoa Madrigal (2022), *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(1), p. 11.



Figura 11

Reptes dels infants amb TEA en les interaccions

Nota. Elaboració pròpia a partir d'Alcalá i Ochoa Madrigal, 2022; Legaz Valero, 2020; Villanueva-Bonilla et al., 2018.

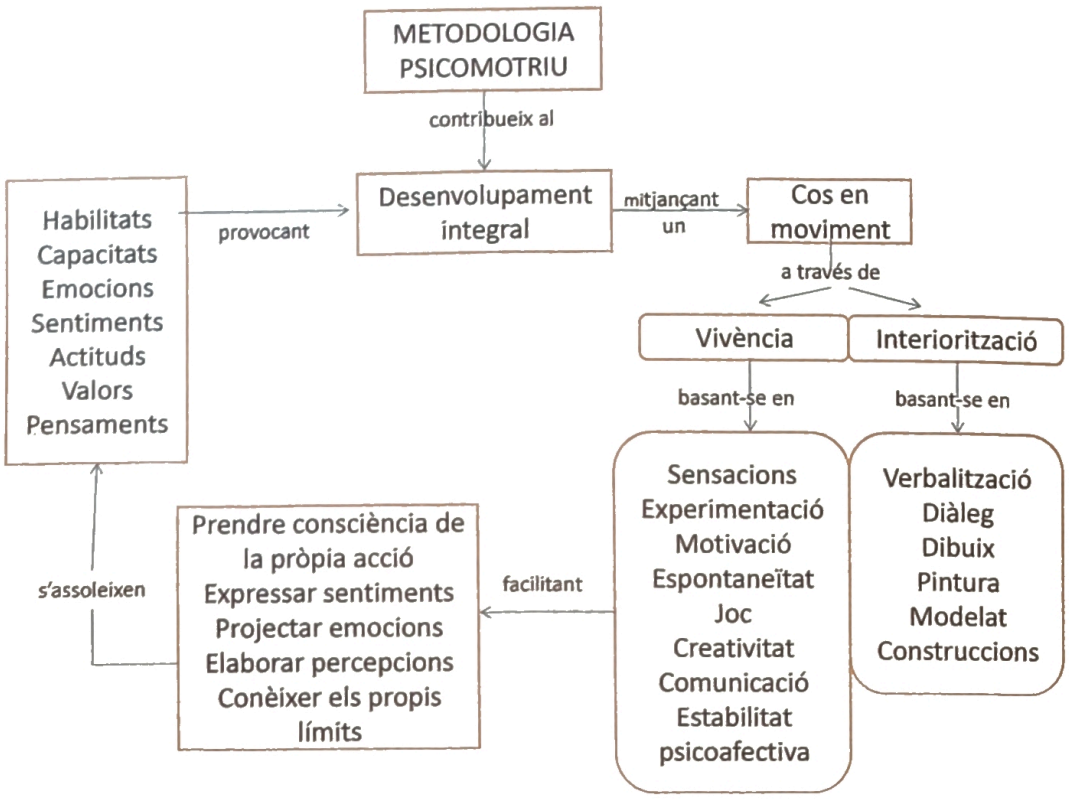


Figura 1. Esquema de la metodologia psicomotriu.

Figura 12

Esquema de la metodologia psicomotriu

Nota. Reproducció de la Figura 1 *Psicomotricitat, escola i currículum,* de Iglesias, J. R., Mínguez, L. M., Rosera, M. A. (2017), Ediciones Octaedro, p. 22.

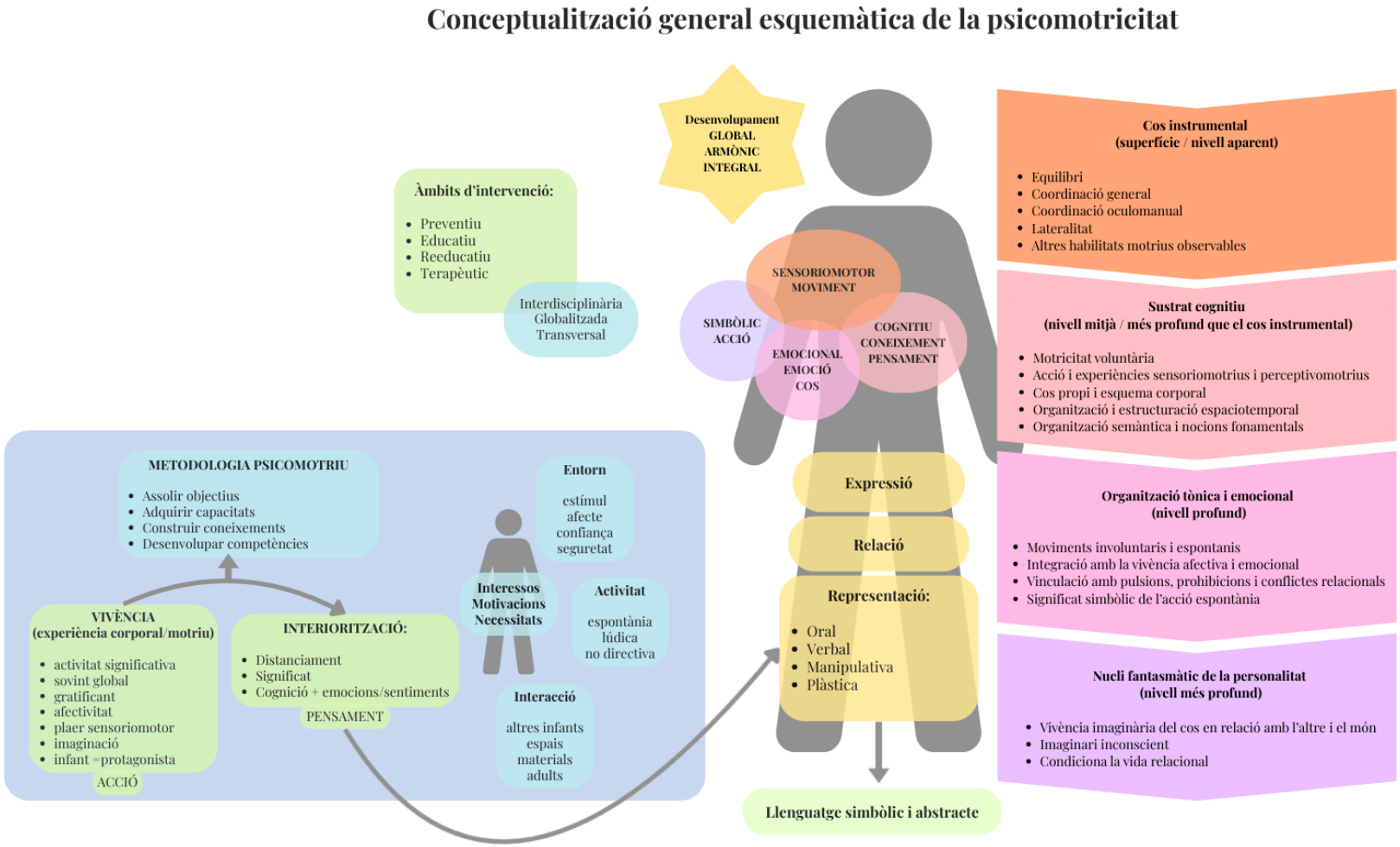


Figura 13

Conceptualització general esquemàtica de la psicomotricitat.

Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iglesias et al. (2017), Mínguez (2023) i Sugrañes et al. (2007) .

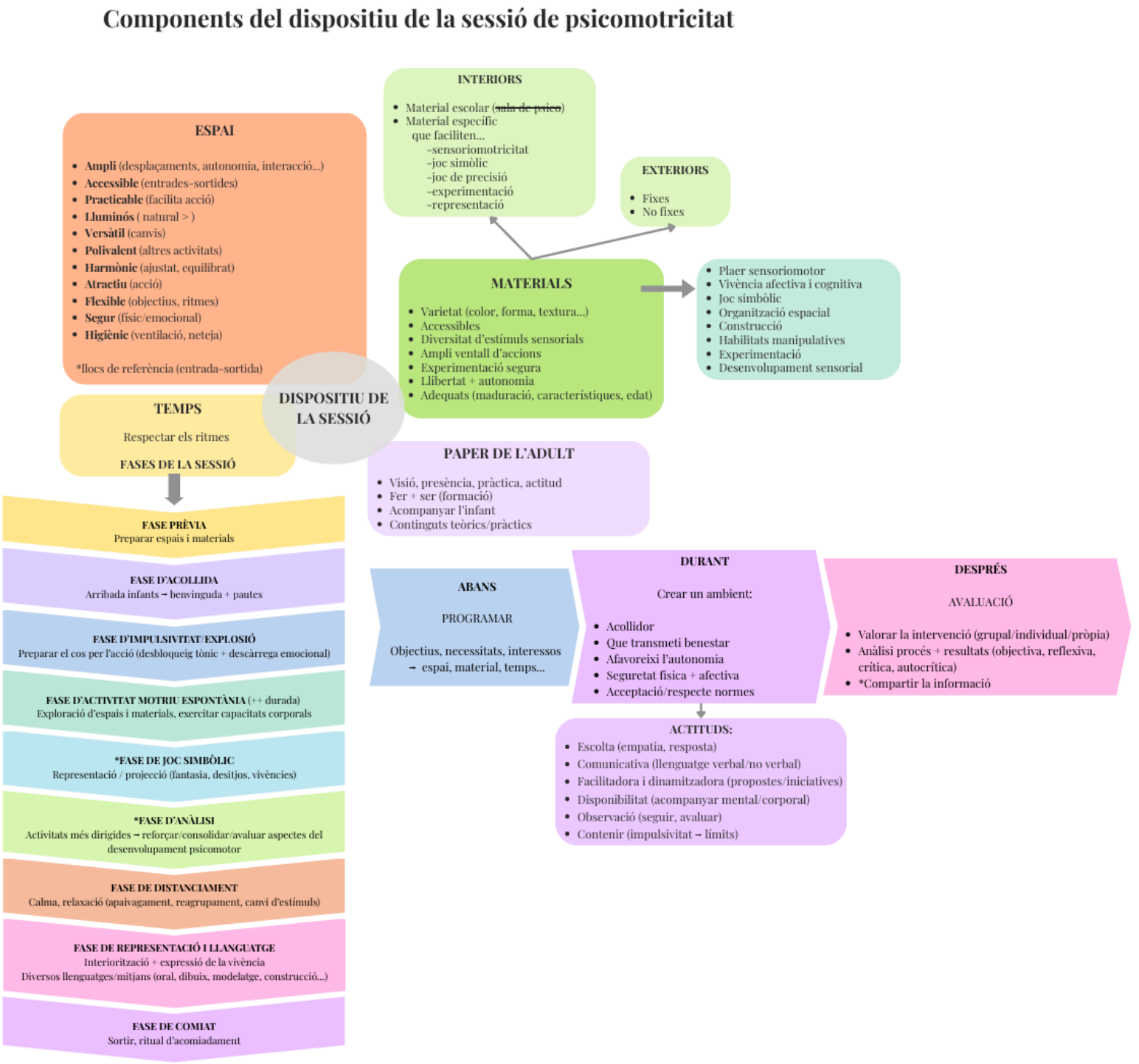


Figura 14

Components del dispositiu de la sessió de psicomotricitat.

Nota. Elaboració pròpia a partir d'Iglesias et al. (2017), Mínguez (2023) i Sugrañes et al. (2007) .

10.5. Graella d'observació

10.5.1 Graella d'observació inicial

Escala de registre:
NA = No observable (la situació no s'ha donat)
0 = Mai / Gairebé mai
1 = Poques vegades / Puntualment
2 = Sovint / Freqüentment
3 = Molt freqüentment / Sempre

	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Psicomotricitat/ Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	Aproximació als iguals	S'apropa espontàniament a altres infants					
			Es manté físicament a prop durant el joc					
			Ajuda un altre infant					
		Compartir de materials	Ofereix o cedeix material					
			Accepta compartir objectes					
		Iniciativa social	Inicia un joc amb altres infants					
			Convida un/a company/a a participar					
		Resposta als iguals	Accepta propostes d'altres infants					

			Ignora o rebutja iniciatives					
	COMUNICACIÓ	Mirada social	Mira un altre infant durant la interacció					
			Manté contacte visual durant el joc					
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					
			Fa peticions o comentaris durant el joc					
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar					
			Utilitza el cos o moviments per indicar accions					
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant					
			Segueix quan un infant assenyala un objecte					
	JOC	Participació en el joc	Participa activament en activitats de joc					
			Es manté implicat durant un temps continuat					
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta,					

			moviments sense objectiu clar)					
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)					
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)					
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)					
			Joc associatiu (intercanvi verbal o material ocasional durant el joc, sense organització comuna)					
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)					
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)					
			Joc pre-simbòlic (posar-treure, amagar, encistellar)					

			Joc simbòlic (representació de rols)					
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants					
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					
	REGULACIÓ EMOCIONAL	Benestar emocional	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres					
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres					
			Plora o crida durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres					
		Regulació emocional	S'autoregula després d'una dificultat o un conflicte amb els altres infants					

PER GRUP D'EXPERTS (VALIDACIONS):

Àmbit	**Indicador**	**Paràmetres d'observació**	**Univocitat**		**Pertinença**		**Grau d'importància**					**Observacions**
INTERACCIÓ SOCIAL	Aproximació als iguals	S'apropa espontàniament a altres infants	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	

		Es manté físicament a prop durant el joc	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Ajuda un altre infant	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Compartir de materials	Ofereix o cedeix material	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Accepta compartir objectes	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Iniciativa social	Inicia un joc amb altres infants	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Convida un/a company/a a participar	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Resposta als iguals	Accepta propostes d'altres infants	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Ignora o rebutja iniciatives	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
COMUNICACIÓ	Mirada social	Mira un altre infant durant la interacció	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Manté contacte visual durant el joc	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Fa peticions o comentaris durant el joc	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	

		Utilitza el cos o moviments per indicar accions	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Segueix quan un infant assenyala un objecte	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
JOC	Participació en el joc	Participa activament en activitats de joc	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Es manté implicat durant un temps continuat	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	

		Joc associatiu (intercanvi verbal o material ocasional durant el joc, sense organització comuna)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Joc pre-simbòlic (posar-treure, amagar, encistellar)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Joc simbòlic (representació de rols)	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Imitació	Reprodueix accions d'altres infants	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
		Reprodueix paraules o sons d'altres infants	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
REGULACIÓ EMOCIONAL	Benestar emocional	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	

		Plora o crida durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	
	Regulació emocional	S'autoregula després d'una dificultat o un conflicte amb els altres infants	SÍ	NO	SÍ	NO	1	2	3	4	5	

10.5.2 Validacions d'experts/es

U = Univocitat · **P** = Pertinença · **G** = Grau d'importància (1 poc → 5 molt)

✓ = **SÍ** · ✗ = **NO** · ⚠ = discrepància (NO en U o P)

Validació Expert/a 1

Àmbit	Indicador	Paràmetre d'observació	U	P	G	Observacions
INTERACCIÓ SOCIAL						
	Aproximació als iguals	S'apropa espontàniament a altres infants	✓	✓	5	*La meva experiència amb l'alumnat TEA en els moments de joc, depèn molt del grau (grau I, grau II o grau III) de discapacitat. Un grau I es pot apropar i interactuar, un grau III, no hi ha relació)*
		Es manté físicament a prop durant el joc	✓	✓	5	—
		Ajuda un altre infant ⚠	✓	✗	2	*Per la meva experiència en alumnat TEA, estan molt centrats en ells mateixos i els costa molt obrir-se als altres. Segons el meu criteri i experiència no és rellevant, però el pots mantenir.*
	Compartir de materials	Ofereix o cedeix material ⚠	✗	✗	2	*No ho solen fer. Oferir i cedir son sinónims, o una o una altra paraula.*

		Accepta compartir objectes ⚠	✓	✗	5	*Aquest ítem i el de sobre són molt semblants, no cal que mantiguis els dos.*
	Iniciativa social	Inicia un joc amb altres infants	✓	✓	4	—
		Convida un/a company/a a participar ⚠	✓	✗	2	*Jo posaria: Accepta ser convidat per un infant a jugar.*
	Resposta als iguals	Accepta propostes d'altres infants	✓	✓	5	—
		Ignora o rebutja iniciatives ⚠	✗	✓	3	*Un ítem per ignorar i un altre per rebutjar quedarà més clar, si el deixes així, hauràs de concretar a les observacions.*
COMUNICACIÓ						
	Mirada social	Mira un altre infant durant la interacció	✓	✓	2	—
		Manté contacte visual durant el joc	✓	✓	5	—
	Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals	✓	✓	5	—
		Fa peticions o comentaris durant el joc	✓	✓	4	—
	Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar	✓	✓	5	—
		Utilitza el cos o moviments per indicar accions ⚠	✓	✗	2	—
	Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant	✓	✓	5	—

		Segueix quan un infant assenyala un objecte ⚠	✓	✗	2	—
JOC						
	Participació en el joc	Participa activament en activitats de joc	✓	✓	5	—
		Es manté implicat durant un temps continuat	✓	✓	5	—
	Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	✓	✓	4	—
		Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)	✓	✓	5	—
		Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	✓	✓	5	—
		Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)	✓	✓	5	—
		Joc associatiu (intercanvi verbal o material ocasional durant el joc, sense organització comuna) ⚠	✗	✓	2	*No s'entén*
	Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)	✓	✓	5	—

		Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	✓	✓	5	—
		Joc pre-simbòlic (posar-treure, amagar, encistellar)	✓	✓	5	*Es pot proposar de forma més correcte: Jocs pre-simbòlics (destrucció i construcció, d'omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir...)*
		Joc simbòlic (representació de rols)	✓	✓	3	—
	Imitació	Reprodueix accions d'altres infants	✓	✓	5	—
		Reprodueix paraules o sons d'altres infants	✓	✓	3	—
REGULACIÓ EMOCIONAL						
	Benestar emocional	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	—
	Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	—
		Plora o crida durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	—
	Regulació emocional	S'autoregula després d'una dificultat o un conflicte amb els altres infants	✓	✓	2	*Necessita ajuda davant d'un conflicte amb altres infants. Un nen TEA, costa molt autorregular-se.*

Validació Expert/a 2

Àmbit	Indicador	Paràmetre d'observació	U	P	G	Observacions
INTERACCIÓ SOCIAL						
	Aproximació als iguals	S'apropa espontàniament a altres infants	✓	✓	5	—
		Es manté físicament a prop durant el joc	✓	✓	5	—
		Ajuda un altre infant	✓	✓	5	*Afegiria un ítem que posés si busca interacció amb els altres infants*
	Compartir de materials "compartició de materials" o "compartir els materials"	Ofereix o cedeix material	✓	✓	5	—
		Accepta compartir objectes	✓	✓	5	*Si ofereix o cedeix materials vol dir que accepta compartir??*
	Iniciativa social	Inicia un joc amb altres infants	✓	✓	5	—
		Convida un/a company/a a participar	✓	✓	5	—
	Resposta als iguals	Accepta propostes d'altres infants	✓	✓	5	—
		Ignora o rebutja iniciatives	✓	✓	5	*Si rebutja o ignora iniciatives, vol dir que NO accepta propostes d'altres infants? Seria el mateix ítem*

COMUNICACIÓ						
	Mirada social	Mira un altre infant durant la interacció	✓	✓	5	*Aquests dos ítems de "mirada social" son molt semblants, potser posaria que manté contacte visual en el moment de la interacció i el segon ítem el deixaria igual.*
		Manté contacte visual durant el joc	✓	✓	5	*no el valoro perquè em semblen iguals*
	Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals	✓	✓	5	—
		Fa peticions o comentaris durant el joc ⚠	✓	✗	5	*i aquests comentaris, tenen connexió amb el que juga? o relació amb la sessió de psico?* *ajuustar l'ítem*
	Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar	✓	✓	5	—
		Utilitza el cos o moviments per indicar accions	✓	✓	5	—
	Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant	✓	✓	5	*el veig molt igual al de mirada social. Que un TEA segueixi la mirada d'un altre, és relatiu, és difícil, durant quan de temps?*
		Segueix quan un infant assenyala un objecte	✓	✓	5	*vol dir que els dos es miren?*
JOC						
	Participació en el joc	Participa activament en activitats de joc	✓	✓	5	—
		Es manté implicat durant un temps continuat	✓	✓	5	—

	Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	✓	✓	5	*Atenció que els objectius qui els marca? l'adult? Son objectius que no son clars per l'adult? o no son clars per l'infant?*
		Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)	✓	✓	5	—
		Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	✓	✓	5	—
		Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)	✓	✓	5	—
		Joc associatiu (intercanvi verbal o material ocasional durant el joc, sense organització comuna)	✓	✓	5	*Et refereixes a que hi ha intercanvi verbal per a un benefici propi però no comú?*
	Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)	✓	✓	5	—
		Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	✓	✓	5	—
		Joc pre-simbòlic (posar-treure, amagar, encistellar)	✓	✓	5	—
		Joc simbòlic (representació de rols)	✓	✓	5	—

	Imitació	Reprodueix accions d'altres infants	✓	✓	5	—
		Reprodueix paraules o sons d'altres infants	✓	✓	5	—
REGULACIÓ EMOCIONAL						
	Benestar emocional	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	*I si no juga amb ningú, no pot somriure i mostrar plaer igualment?*
	Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	*Aquests dos ítems son molt semblants, també es pot cridar d'alegria, amb lo qual es contradiu amb el malestar. De vegades les frustracions venen donades per una frustració personal, per no aconseguir allò que es proposava per exemple i també es pot analitzar aquí la seva capacitat d'autoregular-se.*
		Plora o crida durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	—
	Regulació emocional	S'autoregula després d'una dificultat o un conflicte amb els altres infants	✓	✓	5	*Difícil si no h ha presència de l'adult.* *A l'etapa d'infantil s'ha d'acompanyar molt aquests moments d'enuig, tristesa, eufòria o frustració, a tots els infants però en especial a l'alumnat TEA, depenen del grau de transtorn, aquests infants necessiten ser acompanyats per l'adult que li ha de posar paraules a les seves accions, limitacions i emocions per tal d'afavorir la seva autonomia i autoconeixement. He trobat a faltar a la graella la menció a l'acompanyant.*

Validació Expert/a 3

Àmbit	Indicador	Paràmetre d'observació	U	P	G	Observacions
INTERACCIÓ SOCIAL						
	Aproximació als iguals	S'apropa espontàniament a altres infants	✓	✓	5	—
		Es manté físicament a prop durant el joc ⚠	✗	✓	5	*Caldria revisar l'escrit del paràmetre ja que no queda clar qui i de qui "es manté a prop".*
		Ajuda un altre infant	✓	✓	5	—
	Compartir de materials	Ofereix o cedeix material	✓	✓	5	—
		Accepta compartir objectes	✓	✓	5	—
	Iniciativa social	Inicia un joc amb altres infants	✓	✓	5	—
		Convida un/a company/a a participar ⚠	✗	✓	5	*Caldria revisar l'escrit del paràmetre ja que no queda clar el terme "convida". Com es faria aquest convit? En què consistiria? De quina forma ho hauria de fer?*
	Resposta als iguals	Accepta propostes d'altres infants	✓	✓	5	—
		Ignora o rebutja iniciatives ⚠	✗	✓	5	*Més que "iniciatives" potser es vol dir "propostes de joc"?*
COMUNICACIÓ						
	Mirada social	Mira un altre infant durant la interacció	✓	✓	5	—

		Manté contacte visual durant el joc	✓	✓	5	—
	Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals	✓	✓	5	—
		Fa peticions o comentaris durant el joc	✓	✓	5	—
	Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar ⚠	✗	✓	5	*"comunicar-se".*
		Utilitza el cos o moviments per indicar accions ⚠	✗	✗	1	*Després de rellegir l'ítem vàries vegades vullc dir que no entenc el paràmetre.*
	Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant	✓	✓	5	—
		Segueix quan un infant assenyala un objecte ⚠	✗	✗	1	*Aquest el puc deduir, però no sé al 100% a què es vol referir.*
JOC						
	Participació en el joc	Participa activament en activitats de joc	✓	✓	5	—
		Es manté implicat durant un temps continuat ⚠	✗	✗	2	*Caldria definir i deixar clar què és un "temps continuat".*
	Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	✓	✓	5	—

		Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)	✓	✓	5	—
		Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	✓	✓	5	—
		Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)	✓	✓	5	—
		Joc associatiu (intercanvi verbal o material ocasional durant el joc, sense organització comuna)	✓	✓	5	—
	Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)	✓	✓	5	—
		Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	✓	✓	5	—
		Joc pre-simbòlic (posar-treure, amagar, encistellar)	✓	✓	5	—
		Joc simbòlic (representació de rols)	✓	✓	5	—
	Imitació	Reprodueix accions d'altres infants	✓	✓	5	—
		Reprodueix paraules o sons d'altres infants	✓	✓	5	—

REGULACIÓ EMOCIONAL						
	Benestar emocional	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	—
	Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	—
		Plora o crida durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓	✓	5	—
	Regulació emocional	S'autoregula després d'una dificultat o un conflicte amb els altres infants ⚠	✗	✓	5	*Com s'autoregula? Amb ajuda? Sense ajuda? Què voldria dir en aquest cas autoregular-se?*

10.5.3. Taula interseccionada de validacions

U = Univocitat · **P** = Pertinença · **G** = Grau d'importància (1=poc · 5=molt) · ✓ = **SÍ** · ✗ = **NO** · ⚠ = discrepància (almenys un NO en U o P)

Expert/a 1 Expert/a 2 Expert/a 3

Àmbit	Indicador	Paràmetre d'observació	E1 U·P·G	E2 U·P·G	E3 U·P·G	Observacions dels experts
INTERACCIÓ SOCIAL						
	Aproximació als iguals	S'apropa espontàniament a altres infants	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E1: La meva experiència amb l'alumnat TEA en els moments de joc, depèn molt del grau (grau I, grau II o grau III) de discapacitat. Un grau I es pot apropar i interactuar, un grau III, no hi ha relació)*

		Es manté físicament a prop durant el joc ⚠	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✗ ✓ G:5	*E3: Caldria revisar l'escrit del paràmetre ja que no queda clar qui i de qui "es manté a prop".*
		Ajuda un altre infant ⚠	✓ ✗ G:2	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E1: Per la meva experiència en alumnat TEA, estan molt centrats en ells mateixos i els costa molt obrir-se als altres. Segons el meu criteri i experiència no és rellevant, però el pots mantenir.* *E2: Afegiria un ítem que posés si busca interacció amb els altres infants*
	Compartir de materials	Ofereix o cedeix material ⚠	✗ ✗ G:2	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E1: No ho solen fer. Oferir i cedir son sinónims, o una o una altra paraula.* *E2: [sobre el nom de l'indicador] "compartició de materials" o "compartir els materials"*
		Accepta compartir objectes ⚠	✓ ✗ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E1: Aquest ítem i el de sobre són molt semblants, no cal que mantiguis els dos.* *E2: Si ofereix o cedeix materials vol dir que accepta compartir??*
	Iniciativa social	Inicia un joc amb altres infants	✓ ✓ G:4	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
		Convida un/a company/a a participar ⚠	✓ ✗ G:2	✓ ✓ G:5	✗ ✓ G:5	*E1: Jo posaria: Accepta ser convidat per un infant a jugar.* *E3: Caldria revisar l'escrit del paràmetre ja que no queda clar el terme "convida". Com es faria aquest convit? En què consistiria? De quina forma ho hauria de fer?*
	Resposta als iguals	Accepta propostes d'altres infants	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—

		Ignora o rebutja iniciatives ⚠	✗ ✓ G:3	✓ ✓ G:5	✗ ✓ G:5	*E1: Un ítem per ignorar i un altre per rebutjar quedarà més clar, si el deixes així, hauràs de concretar a les observacions.* *E2: Si rebutja o ignora iniciatives, vol dir que NO accepta propostes d'altres infants? Seria el mateix ítem* *E3: Més que "iniciatives" potser es vol dir "propostes de joc"?*
COMUNICACIÓ						
	Mirada social	Mira un altre infant durant la interacció	✓ ✓ G:2	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E2: Aquests dos ítems de "mirada social" son molt semblants, potser posaria que manté contacte visual en el moment de la interacció i el segon ítem el deixaria igual.*
		Manté contacte visual durant el joc	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E2: no el valoro perquè em semblen iguals*
	Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
		Fa peticions o comentaris durant el joc ⚠	✓ ✓ G:4	✓ ✗ G:5	✓ ✓ G:5	*E2: i aquests comentaris, tenen connexió amb el que juga? o relació amb la sessió de psico?* *ajuustar l'ítem*
	Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✗ ✓ G:5	*E3: "comunicar-se".*
		Utilitza el cos o moviments per indicar accions ⚠	✓ ✗ G:2	✓ ✓ G:5	✗ ✗ G:1	*E3: Després de rellegir l'ítem vàries vegades vullc dir que no entenc el paràmetre.*

	Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E2: el veig molt igual al de mirada social. Que un TEA segueixi la mirada d'un altre, és relatiu, és difícil, durant quan de temps?*
		Segueix quan un infant assenyala un objecte ⚠	✓ ✗ G:2	✓ ✓ G:5	✗ ✗ G:1	*E2: vol dir que els dos es miren?* *E3: Aquest el puc deduir, però no sé al 100% a què es vol referir.*
JOC						
	Participació en el joc	Participa activament en activitats de joc	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
		Es manté implicat durant un temps continuat ⚠	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✗ ✗ G:2	*E3: Caldria definir i deixar clar què és un "temps continuat".*
	Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	✓ ✓ G:4	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E2: Atenció que els objectius qui els marca? l'adult? Son objectius que no son clars per l'adult? o no son clars per l'infant?*
		Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—

		Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
		Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
		Joc associatiu (intercanvi verbal o material ocasional durant el joc, sense organització comuna) ⚠	✗ ✓ G:2	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E1: No s'entén* *E2: Et refereixes a que hi ha intercanvi verbal per a un benefici propi però no comú?*
	Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
		Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—

		Joc pre-simbòlic (posar-treure, amagar, encistellar)	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E1: Es pot proposar de forma més correcte: Jocs pre-simbòlics (destrucció i construcció, d'omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir...)*
		Joc simbòlic (representació de rols)	✓ ✓ G:3	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
	Imitació	Reprodueix accions d'altres infants	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
		Reprodueix paraules o sons d'altres infants	✓ ✓ G:3	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
REGULACIÓ EMOCIONAL						
	Benestar emocional	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E2: I si no juga amb ningú, no pot somriure i mostrar plaer igualment?*
	Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	*E2: Aquests dos ítems son molt semblants, també es pot cridar d'alegria, amb lo qual es contradiu amb el malestar. De vegades les frustracions venen donades per una frustració personal, per no*

		el joc o l'activitat en interacció amb els altres				*aconseguir allò que es proposava per exemple i també es pot analitzar aquí la seva capacitat d'autoregular-se.*
		Plora o crida durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	✓ ✓ G:5	—
	Regulació emocional	S'autoregula després d'una dificultat o un conflicte amb els altres infants ⚠	✓ ✓ G:2	✓ ✓ G:5	✗ ✓ G:5	*E1: Necessita ajuda davant d'un conflicte amb altres infants. Un nen TEA, costa molt autorregular-se.* *E2: Difícil si no h ha presència de l'adult.* *A l'etapa d'infantil s'ha d'acompanyar molt aquests moments d'enuig, tristesa, eufòria o frustració, a tots els infants però en especial a l'alumnat TEA, depenen del grau de transtorn, aquests infants necessiten ser acompanyats per l'adult que li ha de posar paraules a les seves accions, limitacions i emocions per tal d'afavorir la seva autonomia i autoconeixement. He trobat a faltar a la graella la menció a l'acompanyant.* *E3: Com s'autoregula? Amb ajuda? Sense ajuda? Què voldria dir en aquest cas autoregular-se?*

10.5.4. Graella d'observació final revisada

Escala de registre:
NA = No observable (la situació no s'ha donat)
0 = Mai / Gairebé mai
1 = Poques vegades / Puntualment
2 = Sovint / Freqüentment

3 = Molt freqüentment / Sempre

Verd negreta = Modificació incorporada a partir de les validacions

	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Psicomotricitat / Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants					
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc					
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)					
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material					
			Accepta compartir objectes					
		Iniciativa social	**Inicia autònomament un joc amb altres infants**					
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)					
		Resposta als iguals	**Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)**					
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)					

			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)					
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)					
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció					
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)					
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					
			Fa peticions o comentaris durant el joc					
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)					
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)					
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)					
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					

	JOC	**Participació en el joc**	**Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)**						
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits						
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)						
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)						
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)						
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)						
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)						
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)						
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)						
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar,						

			aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)					
			Joc simbòlic (representació de rols)					
		Imitació	**Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)**					
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres					
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)					
		Malestar emocional	**Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)**					
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat					
		Regulació emocional	**Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)**					

10.6. Observacions enregistrades a la graella

10.6.1. Sessions de psicomotricitat

Escala de registre:
NA = No observable (la situació no s'ha donat)
0 = Mai / Gairebé mai
1 = Poques vegades / Puntualment
2 = Sovint / Freqüentment
3 = Molt freqüentment / Sempre

7/4/2026 Infant G2	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Psicomotricitat	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants				X	Aproximació corporal autònoma molt activa, iniciativa pròpia (persecució, ensurts, contacte físic...)
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Molta proximitat i contacte en les interaccions amb tots els infants, sobretot el grup d'infants més moguts
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				-
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material			X		Tira el bloc d'escuma a un company com a invitació al joc (intencionalitat de compartir l'objecte per interactuar); cessió de material implícita en l'intercanvi dels jocs compartits

			Accepta compartir objectes				X	Comparteix positivament espai i materials en interaccions de joc (peces d'escuma, matalassos)
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants			X		Predominen les iniciatives d'afegir-se a jocs ja començats, s'afegeix a les activitats de manera autònoma
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)				X	Propostes majoritàriament corporals (persecució, llençar-se a sobre) o a partir del material (llençar el bloc d'escuma o donar cops suaus com a invitació al joc)
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	No rep propostes ni invitacions de joc directes dirigides cap a ell, però s'incorpora a les dinàmiques iniciades (resposta positiva implícita)
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)		X			Molt puntualment, quan rep una resposta negativa a la seva acció (marxa o es queda parat com a autoregulació de la tensió)
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				-
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Estratègia clau d'implicació en el joc col·lectiu i de re-aproximació social (episodi del "no riguis")
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció				X	Contacte iniciat per l'altre o en moments d'alta càrrega relacional

								(durant el joc compartit: persecució, ensurts...)
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)		X			Predomina el moviment per sobre del contacte visual sostingut
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals		X			Onomatopeies i frases curtes puntuals en castellà vinculades al joc
			Fa peticions o comentaris durant el joc		X			Comentaris puntuals ("Te voy a comer", "Te atrapé")
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)				X	Assenyala el joc per indicar i buscar validació del grup després de l'episodi del "no riguis", llença la peça, fa petits cops per buscar interacció... Cos com a canal comunicatiu predominant
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)				X	Intents repetits de captar l'atenció amb materials; comunicació a través de l'acció corporal
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)				X	Observa el joc abans de sumar-s'hi; atenció sostinguda en accions i objectes en interacció
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					**NA** — No s'observen assenyalaments explícits dels iguals durant la sessió
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)				X	Molta interacció i jocs diversos, element central corporal i de moviment (implicació intensa: persegueix, es llença, s'amaga...)

			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits			X		Alterna jocs amb iguals amb breus moments de joc solitari. Canvi constant de propostes. La que es manté més estona és la persecució.
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Apareix puntualment com a autoregulació o per descansar (estirar-se, rodolar...)
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)			X		Fase prèvia a la incorporació activa / Moment del llençament de la peça per les esclaes
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)		X			Puntual, entre seqüències socials (joc amb el xurro...)
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)		X			Puntual (moviment sense interacció pel circuit de peces)
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)				X	Modalitat predominant (persecució, circuit de peces, "lluita", "futbol"...)
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)				X	Via principal d'expressió i de relació
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				-
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)			X		Joc d'amagar-se per fer ensurts (aparèixer i desaparèixer), passar per sota una peça d'escuma (entrar i sortir de la "casa")

			Joc simbòlic (representació de rols)			X		Rol del tauró, “lluita”, persecució
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imitació constant dels iguals com a estratègia d’integració als jocs
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants		X			“Te atrapé” durant la persecució
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres				X	Rialles i expressions de gaudi tota la sessió, especialment en joc de persecució i amagar-se per fer ensurts
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)				X	Expressió de plaer autònom (somriures, petits crits de felicitat)
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)		X			Tensió corporal puntual i aïllament en respostes negatives a la seva acció
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat	X				Joc físic intens i crits en context lúdic, sense intencionalitat agressiva
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)				X	Estratègies d’autoregulació com a resposta a tensions amb els iguals (marxar de la situació, córrer, moments de joc solitari...)

14/4/2026 Infant L1	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Psicomotricitat	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants		X			Aproximació silenciosa a la germana bessona i l'amiga constant, vinculació per imitació o observació, no busca interacció activa amb altres infants
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc			X		Proximitat sostinguda i propera amb la germana i l'amiga durant tota la sessió
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				-
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				-
			Accepta compartir objectes				X	Comparteix l'espai del matalàs quan fan tombarelles, espera el seu torn.
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants		X			Iniciatives escasses per afegir-se a l'activitat de joc (només a les tombarelles), predomina l'observació
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)	X				-
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)			X		No s'observen propostes de joc dirigides cap a ella, però s'aproxima i s'incorpora positivament a l'activitat de les tombarelles

			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)	X				-
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				-
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imitació de les tombarelles i els recorreguts per l'espai com a estratègia principal de participació
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció		X			Molt escàs, mirada orientada a l'acció, no a la cara
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)	X				-
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					**NA** – Mutisme
			Fa peticions o comentaris durant el joc					**NA** – Mutisme
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)		X			Aproximació silenciosa a la psicomotricista com a gest mínim
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)	X				Cos orientat al seguiment, no a la influència
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)				X	Forma principal d'estar present, interacció a través de l'atenció a l'acció o i el joc dels iguals

			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					**NA** — No s'observen assenyalaments explícits dels iguals durant la sessió
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)		X			Participació puntual lligada a fer les tombarelles amb i sense ajuda
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits				X	Observació, seguiment i imitació molt sostinguts (canvi d'activitat segons la germana i l'amiga)
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	X				Sempre orientada a una activitat (observació i/o imitació)
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)				X	Modalitat predominant
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	X				No es detecta joc autònom amb materials (només observació passiva/imitació)
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)		X			Seguiment corporal sense objectiu compartit explícit (imitació tombarelles sense interacció directa)
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)	X				-
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)		X			Molt escàs, només tombarelles i caminar per l'espai

			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				-
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)	X				-
			Joc simbòlic (representació de rols)	X				-
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imitació constant de la germana i l'amiga
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					**NA** – Mutisme
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres			X		Vivència tranquil·la sense expressions explícites de gaudi, satisfacció discreta en fer les tombarelles
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)		X			Felicitat continguda sense manifestacions explícites de plaer
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)	X				Sense signes visibles de frustració davant la dificultat de la tombarella ni en cap altre moment
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat	X				-
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera					**NA** — No hi ha hagut cap conflicte ni situació de frustració observable

			autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)					

21/4/2026 Infant G2	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Psicomotricitat	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants				X	Apropament i interacció constant (persecució, contacte físic...)
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Proximitat durant la gran part de la sessió (agafa, atrapa, persegueix, es llença a sobre, aixeca...)
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)		X			Puntual, ajudar a pujar un nen sobre blocs d'escuma apilats (joc conjunt)
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material		X			No directament, implícita en la manipulació compartida de materials en el context de joc grupal
			Accepta compartir objectes				X	Comparteix positivament els objectes involucrats en el joc (ús col·lectiu)
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants				X	Es suma a jocs iniciats, però també apareixen iniciatives (crides d'atenció verbals i corporals): persecució, petits cops amb la peça, imitació de moviments al circuit...
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)				X	Verbal ("Eh, ven aquí") i iniciatives diverses corporals i amb material

		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	Incorporació positiva i molt freqüentment a jocs grupals (pilla-pilla, circuit, “lluita karateka”...)
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)		X			Puntual, s’allunya del joc com a autoregulació en moments de tensió
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				-
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Molt freqüent, integració a l’activitat conjunta (agafar per darrere, lluita amistosa, moviments del circuit...)
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció			X		Quan obre la boca per mossegar, quan el nen el toca, quan l'amic plora
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)		X			Sobretot en moments d'alta càrrega emocional. Contacte de curta durada
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals				X	Molt sovint durant el joc o la interacció amb iguals ("¿Dónde me pones?”, "No me pilláis, te voy a atrapar"...)
			Fa peticions o comentaris durant el joc				X	Freqüentment ("Tú vas aquí", "Yo persigo a Daniel", "Eh, ven aquí", "Está muy mal"...)
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)				X	Assenyalament per indicar la persona perseguida durant el pilla-pilla, obre la boca per simular un tauró, busca interacció i aprovació llençant la peça enlaire

			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)				X	Canal predominant: agafa, atrapa, empeny, fa força amb les mans...
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)			X		S'orienta cap als focus d'activitat dels iguals
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					**NA** — No s'observen assenyalaments explícits
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)				X	Participació molt activa durant tota la sessió
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits			X		Canvis d'activitat seguint els fluxos del grup i els pròpis interessos
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Puntualment, en transicions i moments de descans i autoregulació
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)			X		Fase prèvia o intermèdia entre seqüències
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)		X			Dona voltes amb peça i mira el terra i les mans
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)			X		Corre paral·lelament als que fan volteretes, s'arrossega al costat dels altres a la zona de circuit de blocs

			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)				X	Modalitat predominant: pilla-pilla, "lluita karateca", jocs amb blocs d'escuma...
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)				X	Predominant: corre, salta, s'arrossega, es llença, manipula, rodola...
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)		X			Durant el joc d'apilar peces per pujar un infant ell no contribueix activament a la construcció, però ajuda a pujar-lo per integrar-se a l'activitat (apilar implícit)
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)		X			Puntual, joc d'amagar-se per fer ensurts (aparèixer i desaparèixer).
			Joc simbòlic (representació de rols)			X		Representació per imitació o imaginari propi (tauró, "lluita karateka"...)
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Forma d'interacció i re-vinculació social (imitació moviments en els matalassos, lluita amistosa...)
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants		X			Reproducció puntual parcial del codi del grup ("No me pilláis, te voy a atrapar")
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres				X	Riu molt durant tota la sessió

			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)			X		Implicació plaent tranquil·la en moments de joc autònom
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)		X			Puntual, resposta de retraïment quan els companys no li fan cas o quan rep una resposta negativa a la seva acció
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat		X			Sense intencionalitat de fer mal, en context de joc o per iniciar interaccions (quan es llença sobre un nen que plora sense adonar-se'n, cops amb el bloc d'escuma o empentes en forma de joc...)
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)			X		Dificultat per llegir alguns senyals socials, regulació amb suport extern ("Això no"), autoregulació per aïllament

28/4/2026 Infant LI	**Àmbit**	**Indicador**	**Paràmetres d'observació**	**0**	**1**	**2**	**3**	**Observacions**
Psicomotricitat	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants			X		Iniciativa per seguir i imitar l'activitat de la germana i l'amiga
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Proximitat sostinguda amb l'amiga i la germana

			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				-
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				És l'amiga qui li dona el xurro d'escuma
			Accepta compartir objectes				X	Intercanvi positiu implícit d'objectes en les interaccions de joc (xurros, blocs)
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants			X		Molta iniciativa per afegir-se, no inicia propostes de joc
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)	X				-
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	Respon positivament a la lluita d'espases i a la invitació a posar un bloc
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)	X				-
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				-
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Replica els moviments del joc de "bebes" i de la lluita d'espases

	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció		X			Moments escassos i breus
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)	X				-
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					**NA** – Mutisme
			Fa peticions o comentaris durant el joc					**NA** – Mutisme
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)		X			Moviment suau de resposta imitativa a la lluita d'espases
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)	X				-
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)				X	Segueix l'amiga i les seves accions durant tota la sessió
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons				X	Quan se li assenyala la peça orienta la mirada cap aquesta i respon a la interacció afegint-la a la construcció
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)			X		Imitació de moviments en el joc de "bebés", manipulació de la tela, "lluita d'espases", afegir una peça

			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits				X	Manteniment continuat de l'activitat ("bebés", manipulació de la tela, "lluita d'espases"...). Influència de fluctuació segons l'acció de l'amiga o la germana
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	X				-
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)		X			Observació de la construcció de l'amiga
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	X				-
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)		X			Puntual, estona estirada amb els ulls tancats tapada sota la tela, mentre les altres nenes juguen a "bebés" amb teles també
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)		X			"Lluita d'espases"
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)			X		Moviment fluix amb el xurro d'escuma, manipulació de les teles durant el joc de "bebés"
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)		X			Afegir un bloc com a resposta a la suggerència de l'amiga

			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)	X				Gest de tapar-se amb la tela, però sense intenció evident d'aparèixer i desaparèixer
			Joc simbòlic (representació de rols)		X			Representació per imitació (lluita d'espases i joc de "bebés")
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imitació constant
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					**NA** — Mutisme
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres			X		Expressió neutra durant gran part de la sessió, petits somriures durant la lluita d'espases i el moment de joc de "bebés"
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)			X		Qualitat absorta sota la tela
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)	X				-
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat	X				-

		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)					**NA** – No s'observen conflictes ni situacions de frustració

Infant G2 5/5/2026	**Àmbit**	**Indicador**	**Paràmetres d'observació**	**0**	**1**	**2**	**3**	**Observacions**
Psicomotricitat	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants				X	Aproximació espontània constant (via corporal i el joc de persecució)
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Interacció molt propera als iguals tota la sessió
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				-
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				-
			Accepta compartir objectes				X	Implícit en la manipulació conjunta durant el joc
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants				X	S'afegeix a propostes i inicia jocs amb freqüència, sobretot mitjançant el cos i els objectes ("¡Soy un monstruo!", joc de "adiós" amb la tela, persecució...)

			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)				X	Per via corporal i verbal
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	S'incorpora a tots els jocs
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)	X				-
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				"No, no se vale" en clau de protesta dins del joc, no rebuig explícit
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imita el joc amb el cilindre, gestos del pilla-pilla de *Pikachu,* replica la persecució de fantasma...
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció			X		Quan atrapa en jocs de persecució i en moments de tensió relacional (cara de desaprovació, "para")
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)		X			Predomina el moviment per sobre del contacte visual sostingut
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals				X	Verbalitzacions abundants durant les interaccions ("¡Uh! ¡Soy un monstruo!", "Ya la tengo", "Adiós")
			Fa peticions o comentaris durant el joc				X	Peticions i comentaris constants: "No, no se vale", "¡La pillas tú!", "¡Noooo, deja que le pille!"

		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)				X	Cops suaus per traslladar el seu enuig, gest de *Pikachu* amb la mà per imitació, gestos de fantasma per la representació...
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)				X	Atrapa, allibera, empeny en context lúdic
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)				X	Centració en el focus d'activitat dels companys/es
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons				X	Resposta clara a l'episodi col·lectiu de l'insecte, però sense que li generi interès sostingut
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)				X	Persegueix, atrapa, juga al fantasma, salta peces, manipula teles...
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits			X		Va canviant molt d'activitat seguint els fluxos del grup. La que manté més estona són els jocs de persecució
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Puntualment en els moments de transició o per descansar: tapar-se amb la tela, donar voltes mentre els altres miren l'insecte...
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)			X		Fase prèvia a la incorporació activa: joc amb el cilindre, observació des de lluny de l'episodi de l'insecte...

			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)			X		Descansar i moure's sobre les peces entre seqüències socials
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)		X			Imitació dels moviments de "gats" per les peces sense interacció directa
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)				X	Modalitat predominant: pilla-pilla, fantasma, persecucions...
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)				X	Predomina (córrrer, saltar, arrossegar-se, xutar...), canal principal d'expressió i de relació.
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				-
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)			X		"Adiós" amb la tela, joc del fantasma, donar voltes tapat
			Joc simbòlic (representació de rols)				X	Rols variats: monstre, fantasma, *Pikachu*, atrapar-alliberar
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imitació activa (fantasma, moviments de gats, gestos de *Pikachu*)
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants			X		Replica el so de l'energia de Pikachu, persecució "Ya la tengo" (codis compartits)

	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres				X	Riu molt, plaer compartit explícit
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)			X		Absorció plaent quan es tapa amb la tela
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)			X		Frustració i queixes al joc de persecució ("No, no se vale" verbalitzat i corporalitzat de llençar-se sobre les peces; explicitació de l'enuig amb petits cops, crits i expressions "Noooo, deja que le pille")
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat		X			En context lúdic, sense intencionalitat agressiva, es regulen si rep retroacció verbal, facial o gestual clara de l'altre. Episodi puntual intencional: cops suaus al braç per expressar enuig i frustració.
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)				X	Dos episodis d'autoregulació autònoma davant senyals socials (manca de resposta de l'altre i "para" amb cara de desaprovació); cerca de mediació adulta ("Me ha tocado el culo"). Autoregulació eficaç en forma d'activitat motriu independent (llençar-se a les peces, marxar i córrer...) o redirigint l'acció (continuar el joc; tapar a la nena amb la tela, però no al nen que no li ha agradat...)

Infant L1 12/5/2026	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Psicomotricitat	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants				X	Aproximació i interacció espontània i autònoma amb les nenes
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Proximitat constant amb el grup de nenes
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)		X			Decideix autònomament anar a buscar una peça i afegir-la a la casa comuna
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material		X			Afegir la peça es podria considerar episodi puntual de cessió de material
			Accepta compartir objectes				X	Comparteix cèrcols, teles i peces activament
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants				X	S'incorpora al joc col·lectiu per imitació i inicia la proposta conjunta dels cèrcols
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)			X		Iniciativa amb el cèrcol replicada per les amigues
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	Rebuda positiva a la interacció (s'arrossega imitant les nenes, s'afegeix als jocs amb cèrcols, accepta el rol de gatet i de nadó...)

			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)	X				-
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				-
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imitació central: vestit, arrossegar-se de sirena, moviment de cèrcol, gatet, nadó
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció			X		Mira directament la nena que la tapa amb la tela i també mira la cara de les altres nenes en moments puntuals de joc amb els cèrcols
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)			X		Manté contacte visual puntual durant les interaccions amb les nenes
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					**NA** — Mutisme
			Fa peticions o comentaris durant el joc					**NA** — Mutisme
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)		X			Mostra la tela a la psicomotricista per indicar el que vol (gest comunicatiu intencional), manipula els cèrcols com a iniciativa expressiva autònoma
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)		X			Inintencionadament, iniciativa amb el cèrcol que les amigues repliquen

		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)				X	Segueix les accions de la germana i el grup de nenes tota la sessió
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					**NA** – No s'observen assenyalaments explícits
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)				X	Participació més autònoma i freqüent que en sessions anteriors (manipula la tela com a vestit, el cèrcol de moltes formes, s'arrossega de sirena...)
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits				X	Implicació sostinguda i variada durant tota la sessió
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Moments puntuals d'estirar-se en silenci
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)			X		Fase intermèdia entre seqüències d'imitació
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)		X			Manipulació autònoma inicial del cèrcol i del vestit propi
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)			X		Al costat de les nenes amb material similar (totes amb teles, totes amb cèrcols)
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)			X		Arrossegament alhora de "sirenes"; caminar a quatre potes o totes juntes dins del cèrcol

		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)			X		S'arrossega, manipula la tela i el cèrcol amb varietat
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)		X			Afegir una peça a la casa col·lectiva
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)		X			Tapar-se i destapar-se dins la peça rodona
			Joc simbòlic (representació de rols)			X		Rol de sirena, gatet i nadó per replicació
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imitació corporal com a estratègia d'implicació
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					**NA** – Mutisme
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres				X	Somriu i riu molt amb les nenes
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)				X	Somriure i sons de felicitat manipulant el cèrcol
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)	X				Sense signes visibles; busca ajuda davant la dificultat amb la tela
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat	X				-

		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)					**NA** – Sense conflictes

10.6.2. Espai de joc

Escala de registre:
NA = No observable (la situació no s'ha donat)
0 = Mai / Gairebé mai
1 = Poques vegades / Puntualment
2 = Sovint / Freqüentment
3 = Molt freqüentment / Sempre

Infant G2 9/4/2026	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants		X			Puntual, s'acosta només pel joc dels superherois; petit apropament a la zona de metges, però es queda a distància i deriva en joc individual
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc		X			Puntual, al joc de superherois
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				–
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				–

			Accepta compartir objectes		X			Amb dificultat i mediació de l'adult (episodi de la disfressa)
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants		X			Iniciativa puntual per sumar-se al joc dels superherois. Predominen moments més individuals o d'observació
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)		X			Es suma a les accions del grup durant els superherois (acció compartida), però no fa propostes de joc actives
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)			X		S'incorpora positivament al joc de superherois iniciat pel grup, però en altres moments no interactua; no s'observen invitacions explícites dels iguals
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)			X		No hi ha invitacions explícites, però quan estan jugant a la zona de metges marxa a jugar amb taurons; observa el joc a la zona de supermercat, però marxa a estirar-se
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				–
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)			X		Molta imitació de moviments i verbalitzacions durant el joc de superherois
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció		X			Mirada orientada a l'acció del grup més que a les cares

			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)	X				–
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals		X			Frases en castellà per imitació del rol de superheroi ("¡Pchhh!", "¡Pum!", "¡Soy Spiderman!", "¡Volamos!")
			Fa peticions o comentaris durant el joc	X				Verbalitzacions del rol, no peticions explícites directes
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)		X			Puntual: gestos del rol per imitació (volar, llançar raigs); estirar la disfressa enfadat
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)		X			Estira la disfressa per intentar aconseguir-la en el moment de conflicte
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)			X		Segueix el grup quan canvia d'activitat; els dos miren la disfressa en el moment de conflicte
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					**NA** – No s'observen assenyalaments
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)		X			Participació puntual als superherois, predomina els moments de joc o descans solitari
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits			X		Manté el joc dels superherois i el dels taurons llarga estona

		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Donar voltes per l'espai entre activitats; descansar mirant el sostre al final de la sessió
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)			X		Observa el grup quan no s'hi incorpora (zona de metges, supermercat)
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)			X		Molta estona de joc absorbent amb taurons en una zona perifèrica
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)	X				–
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)		X			Joc de superherois en interacció amb el grup, amb verbalitzacions i moviments imitats
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)			X		Moviments i gesticulació de superherois; manipulació dels taurons
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				–
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)	X				–
			Joc simbòlic (representació de rols)			X		Imitació del rol de superheroi; escenes imaginàries amb els taurons

		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)			X		Imitació marcada només durant el joc dels superherois
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants			X		Molt present en el marc del joc dels superherois ("¡Pchhh!", "¡Pum!", "¡Soy Spiderman!", "¡Volamos!"...)
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres		X			Riu i somriu només a l'inici de la sessió, en el joc compartit dels superherois
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)		X			Expressió neutra en moments independents; somriure puntual durant el joc dels taurons
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)		X			Frustració quan crida i estira la disfressa amb força durant la rabieta
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat		X			Plora i crida durant el conflicte amb la disfressa
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)		X			Amb mediació adulta i el dispositiu del cronòmetre, triga més de 2 minuts a recuperar la calma del tot

Infant L1 15/4/2026	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants		X			Segueix la germana a la caseta i s'hi manté tota la sessió, però no s'acosta a altres infants més
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Proximitat sostinguda amb la germana i l'amiga durant tota la sessió
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				–
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				–
			Accepta compartir objectes				X	Accepta la nina, la bata, l'estetoscopi, la xeringa i els aliments que li donen. Intercanvi positiu en joc compartit
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants			X		No fa cap proposta activa autònoma, però té iniciativa per seguir, imitar, i respondre a indicacions
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)	X				–
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	Accepta el rol de metgessa, anar al supermercat, el rol de malalta i totes les consignes verbals

			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)	X				–
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				–
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imita constantment els moviments i les accions de la germana i l'amiga
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció	X				No s'observa mirada a la cara dels iguals durant la sessió
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)	X				–
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					**NA** – Mutisme
			Fa peticions o comentaris durant el joc					**NA** – Mutisme
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)		X			Gestos mínims del rol mediats per consigna verbal (obrir la boca, treure la llengua, tancar els ulls...)
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)	X				Cos orientat al seguiment i a l'acceptació de consignes, no a la influència
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)			X		Segueix constantment les accions i moviments de la germana i l'amiga

			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons				X	Mirada dirigida a tots els objectes i les accions de la interacció; resposta explícita davant l'assenyalament de la camilla
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)			X		Manipula nines, aliments i estris mèdics, sempre mediada per la consigna directa dels iguals
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits				X	Implicació sostinguda en els jocs grupals (cuineta, supermercat, metges)
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)	X				–
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)			X		Observa la germana i l'amiga jugar a mares des del coixinet; observa la cuineta al final de la sessió
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	X				–
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)		X			Al supermercat, agafa aliments al costat de la germana i l'amiga amb material similar
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)			X		Integració externa. Jocs compartit amb intercanvi de material per instruccions o imitació

		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)		X			Manipulació en context de joc temàtic, sense moviment ampli
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				–
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)	X				–
			Joc simbòlic (representació de rols)		X			Assumeix els rols per consigna externa, sense aportar acció pròpia
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)		X			Més freqüent la resposta a instruccions, repeteix accions a la cuineta
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					**NA**– Mutisme
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres	X				Expressió facial neutra durant tota la sessió
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)	X				No es detecten manifestacions explícites de plaer corporal autònom
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)	X				No s'observen gestos visibles de frustració
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat	X				–

		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)					**NA** – No apareixen conflictes ni situacions de frustració

22/4/2026 Infant G2	**Àmbit**	**Indicador**	**Paràmetres d'observació**	**0**	**1**	**2**	**3**	**Observacions**
Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants			X		S'incorpora espontàniament durant el joc de superherois, s'apropa a la zona de metges i a la "festa" (sense iniciar interacció) i durant el conflicte amb la disfressa Spiderman
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc			X		Manté proximitat física durant el joc de persecució compartit i durant moments d'observació al supermercat i a la zona de metges
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				–
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				–
			Accepta compartir objectes		X			Accepta temporalment el plat de plàstic a la "festa", però presenta dificultats quan ha de compartir la disfressa

		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants		X			S'incorpora activament al joc de superherois, però no genera joc ni noves propostes
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)	X				–
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)			X		Accepta inicialment el rol de "dolent" i s'acosta quan li diuen "Ven, ven a la fiesta"
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)				X	A la zona de metges i a la "festa" s'apropa, però no acaba incorporant-se funcionalment al joc ni respon a la dinàmica compartida; s'estira sol a la zona de metges mentre el seu grup d'amics juga al supermercat
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)		X			No rebutja verbalment les propostes, però abandona el joc dels superherois quan s'enfada
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)		X			Imita verbalitzacions, moviments corporals i accions simbòliques dels companys només durant el joc de superherois
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció		X			Puntual en el joc dels superherois i observació social durant el joc grupal
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)	X				–

		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals		X			Utilitza frases dins del rol de joc (“¡No me atrapan!”, “¡Soy más fuerte!”)
			Fa peticions o comentaris durant el joc	X				Verbalitza comentaris en el joc individual amb taurons, però no fa peticions ni comentaris als iguals
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)				X	Utilitza moviments corporals de superheroi, aparta amb la mà els companys quan s’enfada i intenta agafar la disfressa amb intenció clara
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)		X			Puntual, s’apropa físicament al nen amb la disfressa i intenta intervenir corporalment per obtenir-la
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)			X		Seguiment general de l’activitat grupal en joc o observació
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					**NA** — No s'observen assenyalaments explícits
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)		X			Puntual, participa corporalment en el joc de superherois. Molts moments solitaris i manipulació de taurons
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits			X		Manté tant el joc de persecució inicial com el joc amb taurons durant diversos minuts

		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Hi ha moments breus d'inactivitat o observació passiva després de frustracions o transicions
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)				X	Observa els companys a la zona de metges i posteriorment a la "festa" sense incorporar-se plenament
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)				X	El joc amb taurons és solitari, sostingut i autoreforçant. També l'ús final del material mèdic
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)		X			A la zona del supermercat comparteix espai i materials sense una participació real compartida
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)		X			Durant el joc de superherois hi ha interacció verbal i coordinació parcial, però sense una organització complexa sostinguda
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)			X		Córrer, perseguir, fer gestos corporals i manipulació activa dels taurons
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				–
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)	X				–
			Joc simbòlic (representació de rols)			X		Assumeix el rol de superheroi i verbalitza personatges i situacions fictícies amb els taurons

		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)		X			Imita moviments i seqüències del grup de superherois
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants		X			Repeteix "Hoy somos los vengadores" amb entonació similar a la del company
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres		X			Només riu, crida i mostra gaudi evident durant el joc compartit de superherois, la resta de la sessió és expressió més neutra en activitat solitària o d'observació
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)			X		Joc amb taurons plaent i sostingut; calma absorta a la zona de metges
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)			X		S'enfada quan és "atrapat" i especialment durant el conflicte per la disfressa de Spiderman
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat		X			Vocalitza fort i intenta arrabassar la disfressa, generant malestar en l'altre infant, però no hi ha agressió física clara ni plor propi
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)		X			Regulació lenta per aïllament després de l'enfadament dels superherois; necessitat de mediació adulta durant el conflicte amb la disfressa (regulació més ràpida per la familiaritat amb l'estratègia)

29/4/2026 Infant L1	Àmbit	Indicador	Paràmetres d'observació	0	1	2	3	Observacions
Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants		X			Segueix la germana i l'amiga als diferents espais, però no inicia aproximacions pròpies ni cerca activament la interacció amb infants diferents
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Roman tota la sessió físicament propera a la germana i l'amiga durant les seqüències de joc
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)			X		Porta el "menjar" al bebé malalt i participa en les accions que li indiquen els iguals. L'ajuda és guiada i no espontània
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				No s'observa oferiment espontani de materials per iniciativa pròpia
			Accepta compartir objectes				X	Accepta utilitzar i circular els materials dins la dinàmica grupal sense oposició
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants			X		S'afegeix autònomamemnt, interacciona; sense iniciativa pròpia de propostes de joc
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)	X				–

		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	Accepta totes les consignes i propostes de joc de la germana i l'amiga sense oposició
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)		X			Amb la nena que li agafa la mà no respon verbalment ni socialment (sense reacció), però no hi ha una evitació clara
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				–
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imita de manera constant les accions de la germana: cuinar, portar aliments, servir, organitzar la taula
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció		X			Mira puntualment els iguals durant el seguiment de consignes, però el contacte és molt breu
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)	X				No manté contacte visual sostingut; amb la nena que li parla la mirada dura menys d'un segon
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					**NA** – Mutisme
			Fa peticions o comentaris durant el joc					**NA** – Mutisme
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)		X			Les seves accions són principalment funcionals i imitatives, amb poca intencionalitat comunicativa observable

			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)	X				–
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)			X		Segueix les accions i indicacions de la germana i l'amiga durant el joc compartit
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons				X	Respon adequadament a les indicacions dels iguals dirigint-se als objectes i espais assenyalats
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)			X		Participa manipulant objectes i seguint seqüències, però sempre de manera guiada i amb poca iniciativa pròpia
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits				X	Manté la participació en les diferents seqüències de cuineta/metges durant períodes sostinguts
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Al final de la sessió es queda asseguda a la caseta sense manipular materials ni iniciar activitat
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)			X		Observa el joc de les nenes dels bolsos sense incorporar-s'hi. També observa la germana decorant la taula
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)		X			Manipula objectes individualment, però sempre molt vinculat al context dels altres

			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)				X	Comparteix espai i materials amb la germana i l'amiga mentre reprodueix accions similars sense construir una narrativa pròpia
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)			X		Participa en seqüències conjuntes amb intercanvi funcional, però altament dirigides pels iguals
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)		X			Hi ha manipulació repetitiva d'objectes i moviments funcionals simples iniciats per suggerències externes dels iguals
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				–
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)		X			Repetició funcional d'accions de cuinar (omplir-buidar) sense elaboració narrativa pròpia
			Joc simbòlic (representació de rols)		X			Participa en el joc simbòlic només seguint el guió dels altres; no genera representació pròpia
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	La major part de la seva participació es basa en la imitació directa de la germana i l'amiga
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					**NA** – Mutisme

	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres		X			No hi ha manifestacions emocionals intenses; es mostra tranquil·la durant el joc
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)	X				No s'observen expressions clares de gaudi autònom
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)	X				–
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat	X				–
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)					**NA** – No es produeixen situacions de frustració o conflicte observables durant la sessió

6/5/2026 Infant G2	**Àmbit**	**Indicador**	**Paràmetres d'observació**	**0**	**1**	**2**	**3**	**Observacions**
Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants		X			S'apropa espontàniament al nen amb la disfressa de Batman i inicia la persecució compartida, la resta de la sessió és més individual
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc		X			Manté proximitat sostinguda només durant el joc de persecució amb el company

			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				–
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material			X		Cedeix la màscara de Hulk per demanda externa, després d'un moment de dubte, sense oposició ni conflicte
			Accepta compartir objectes		X			Puntual, accepta quedar-se sense la màscara i no mostra malestar quan l'altre nen se l'endú. No s'observen més moments d'intercanvi d'objectes
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants		X			Puntual, inicia el joc de persecució verbalitzant el rol de Hulk cap al company
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)		X			La verbalització "¡Hulk te aplasta!" funciona com a inici d'interacció i invitació implícita al joc compartit
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	Respon positivament a les interaccions del company durant el joc i continua jugant després del conflicte corporal
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)	X				–
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				–

		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)		X			El joc compartit de superherois inclou imitació recíproca de moviments i persecucions, però menys marcada que en sessions anteriors
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció			X		Durant el joc de persecucció; al conflicte mira directament el company quan aquest li diu que li ha fet mal
			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)			X		Es produeixen moments puntuals de contacte visual durant el joc i la reparació del conflicte
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals		X			Utilitza frases puntuals dirigides al company ("¡Hulk te aplasta!", "Perdón")
			Fa peticions o comentaris durant el joc	X				–
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)			X		Utilitza moviments corporals de persecució, expressió física i accions del rol de superheroi
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)			X		Atrapa físicament el company durant la persecució. Després ajusta la intensitat corporal quan el company expressa malestar
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)		X			No hi ha evidència clara específica, tot i que segueix la dinàmica compartida del joc

			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons					**NA** – No apareixen assenyalaments explícits
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)			X		Participa activament tant en el joc compartit de persecució com en el joc simbòlic solitari amb taurons
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits				X	Manté el joc de persecució i posteriorment el joc amb taurons durant períodes sostinguts
		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Hi ha moments breus d'espera i descans, especialment al final de la sessió estirat al llit-camilla
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)	X				–
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)			X		El joc amb taurons i les accions a la zona de metges són solitaris i autosostinguts
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)	X				Coincideix puntualment en espais amb altres infants, però sense coordinació directa
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)		X			El joc de Hulk i Batman implica intercanvi verbal, persecució coordinada i manteniment d'un objectiu compartit simple

		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)				X	Corre, persegueix, manipula objectes i representa accions corporals
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				–
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)		X			Algunes seqüències amb els taurons mantenen elements simples d'acció i moviment.
			Joc simbòlic (representació de rols)				X	Hi ha representació clara de rols (Hulk/Batman) i narrativa simple amb personatges als taurons ("papá tiburón", "bebé").
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)		X			El joc de persecució conté petits elements d'imitació recíproca de moviments.
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					**NA** – Mutisme
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres			X		El joc amb el company està acompanyat de riures i implicació positiva quasi tota l'estona.
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)				X	El joc narratiu amb taurons es manté sostingut i visiblement autoreforçant.
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)		X			Només apareix un petit incident de desregulació corporal durant la persecució, sense escalada emocional.

			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat		X			Fa mal al company accidentalment en atrapar-lo amb massa força, però s'atura immediatament quan l'altre ho verbalitza.
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)				X	Regula immediatament la conducta: deixa anar el company, demana perdó i reprèn el joc amb més control corporal.

13/5/2026 Infant L1	**Àmbit**	**Indicador**	**Paràmetres d'observació**	**0**	**1**	**2**	**3**	**Observacions**
Espai de joc	**INTERACCIÓ SOCIAL**	**Aproximació als iguals**	S'apropa espontàniament a altres infants		X			La única iniciativa observable directament és el moment en què s'acosta a la nena que ve a la caseta a preguntar qui vol jugar a metges; la resta de situacions de joc i interacció són resposta a invitacions externes
			Es col·loca a prop (menys d'1 metre) d'altres infants i hi roman almenys 10 segons durant el joc				X	Manté proximitat física sostinguda dins la caseta, al supermercat, a la zona de metges i durant el joc de ballar amb disfresses
			Ajuda un altre infant (recull objectes, dona suport, facilita material, ajuda en una acció...)	X				–
		Compartir els materials	Ofereix o cedeix material	X				–

			Accepta compartir objectes				X	Accepta l'intercanvi d'objectes durant els jocs sense cap resistència
		Iniciativa social	Inicia autònomament un joc amb altres infants		X			La resposta a la proposta del joc de metges es podria interpretar com una intenció autònoma puntual d'iniciar una acció compartida
			Proposa participar en el joc a un altre infant (diu "vine", dona un objecte, inicia una acció compartida...)	X				–
		Resposta als iguals	Accepta propostes de joc d'altres infants (s'incorpora a l'activitat o respon positivament)				X	Accepta participar en el joc de metges i posteriorment en la seqüència de "ballar" amb l'amiga
			Ignora propostes de joc d'altres infants (no respon o s'allunya sense reacció visible)	X				En alguns moments observa el joc simbòlic dels altres infants sense incorporar-s'hi activament, però no amb intenció d'ignorar directament
			Rebutja activament propostes de joc d'altres infants (diu "no", aparta el material, s'allunya amb reacció visible...)	X				–
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	Imita les accions de cuinar, alimentar la nina, vestir-se de princesa i fer girs durant el "ball"
	COMUNICACIÓ	**Mirada social**	Mira la cara d'un altre infant durant la interacció			X		Mira la cara de la nena que li pregunta si vol jugar a metges i també l'amiga durant les interaccions compartides (moments puntuals de joc a la caseta i durant el ball)

			Manté el contacte visual durant el joc (almenys 2 segons)		X			Hi ha moments breus de mirada sostinguda, però generalment el contacte visual és limitat i puntual
		Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals					**NA** – Mutisme
			Fa peticions o comentaris durant el joc					**NA** – Mutisme
		Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se (assenyalar, donar, mostrar objectes, fer senyals amb el cap o les mans...)		X			Puntual, assenteix quan li pregunten si vol jugar a metges
			Utilitza el cos per influir en l'acció d'un altre infant (apropa un objecte, guia físicament, aparta o dona un objecte amb intenció comunicativa...)	X				–
		Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant cap a un objecte o acció (mira cap al mateix lloc)			X		Segueix les activitats i moviments de l'amiga durant el joc de caseta i el "ball".
			Quan un altre infant assenyala un objecte, dirigeix la mirada cap a l'objecte indicat en pocs segons				X	Respon adequadament a les indicacions dels iguals dins del joc de metges i a la caseta, dirigeix la mirada als objectes i les accions assenyalades
	JOC	**Participació en el joc**	Participa activament en activitats de joc (manipula materials, es mou amb intenció, interactua...)			X		Participa en diverses seqüències de joc, principalment seguint consignes i amb la imitació.
			Es manté en la mateixa activitat de joc durant almenys 2 minuts seguits				X	Manté la participació en el joc de caseta, metges i el ball durant períodes sostinguts.

		Tipus d'interacció en el joc	Joc desocupat (no participa en cap activitat concreta, moviments sense objectiu clar)		X			Té moments breus d'aturada i observació passiva, especialment al final de la sessió, asseguda a la caseta mirant a terra.
			Joc d'espectador (observa el joc dels altres sense participar-hi)				X	Observa freqüentment les activitats dels altres infants (entre seqüències d'imitació, previ a la interacció, o observació sense voluntat d'interacció)
			Joc solitari independent (juga sol amb materials sense interactuar amb altres infants)	X				–
			Joc paral·lel (juga al costat d'altres infants amb materials similars però sense interacció directa)			X		Comparteix espai i materials amb altres infants mentre reprodueix accions similars
			Joc associatiu (hi ha intercanvi verbal o de material amb un altre infant, però cadascú segueix el seu propi objectiu sense organització comuna)			X		Participa en seqüències compartides amb certa coordinació, especialment al joc de metges i de ball
		Nivell evolutiu del joc	Joc sensoriomotor (córrer, saltar, manipular)			X		Hi ha manipulació funcional d'objectes (mares, metges) i alguns moviments corporals simples (ball)
			Joc de construcció (apilar, encaixar, construir)	X				–
			Joc pre-simbòlic (destrucció i construcció, omplir i buidar, aparèixer i desaparèixer, entrar i sortir)		X			Puntual, reprodueix funcionalment accions d'omplir i buidar els pots de plàstic amb aliments de joguina per

								imitació, sense generar narrativa pròpia.
			Joc simbòlic (representació de rols)			X		Participa en rols simbòlics (malalta, princesa, mare) però per suggerència externa i imitació dels altres infants
		Imitació	Reprodueix accions d'altres infants (repeteix moviments o activitats observades)				X	La seva participació es basa sobretot en la imitació motriu i funcional dels iguals.
			Reprodueix paraules o sons d'altres infants					**NA** – Mutisme
	REGULACIÓ EMOCIONAL	**Benestar emocional**	Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres			X		Mostra un somriure subtil durant els girs amb l'amiga i es manté tranquil·la en el joc compartit
			Somriu o mostra plaer durant el joc o l'activitat de manera independent (sense interacció directa amb altres)	X				–
		Malestar emocional	Mostra frustració o s'enfada durant el joc o l'activitat en interacció amb els altres (gestos de rebuig, tensió corporal, queixes...)	X				–
			Plora, crida o fa mal als altres durant el joc o l'activitat	X				–
		Regulació emocional	Recupera la calma després d'una situació de frustració o conflicte amb un altre infant en menys de 2 minuts, de manera autònoma o amb ajuda (disminució del plor, crits o tensió corporal...)					**NA** – No es produeixen situacions de conflicte o frustració

10.7. Notes de camp

10.7.1. Sessions de psicomotricitat

7/4/2026 - Infant G2
L'infant, des dels primers minuts, s'implica activament en el joc lliure. Inicia una seqüència de persecució amb un altre nen, es llença a terra, puja a cavallet i es deixa caure sobre els companys/es a la zona dels matalassos i blocs d'escuma. La major part de la sessió interactua amb un grup de tres nens més moguts, que, sense convidar-lo explícitament, accepten que s'afegeixi a les seves propostes. Es comunicai inicia jocs i interaccions principalment amb el cos (empeny, es llença, persegueix...) o a través d'objectes. Les seves verbalitzacions, quan apareixen, són sempre en castellà i consisteixen en onomatopeies o frases curtes ("Tiburón", "Te voy a comer" "Te atrapé"), vinculades al fil del joc. Intercalat amb aquesta intensa sociabilitat corporal, apareixen fases de joc solitari amb funció d'autoregulació entre seqüències d'alta intensitat de moviment o social: s'estira a terra i rodola, descansa uns segons i després reprèn l'activitat, continua corrent d'un costat a l'altre. Tota la sessió es mou molt i riu constantment amb expressió facial clara i so de rialla o petits crits de felicitat. La majoria d'iniciatives consisteixen a sumar-se a jocs ja començats, amb comunicació basada en l'acció, el cos, onomatopeies i frases curtes. En un moment s'està llençant a sobre del grup de nens més moguts, que es mouen per les peces i els matalassos fent un joc com si fos un circuit (salten peces, s'aguanten en equilibri, s'arrosseguen i es llencen). G2 es suma a aquest joc de manera autònoma. En un moment, es comença a llençar a sobre d'un dels nens d'aquest grup, els amics li demanen que pari o que ho faci més fluix, s'atura un moment, ho torna a fer, li ho repeteixen i finalment se'n va a córrer pel seu compte, marxant de la situació com a resposta a la indicació. Llavors, s'acosta a una zona on estan bastantes nenes jugant a "bebés" amb teles i peces d'escuma, juga a amagar-se en una caixa amb teles per fer-los ensurts (dinàmica d'aparèixer i desaparèixer). Al cap d'uns minuts canvia de joc, es posa a córrer per perseguir el grup de nens més moguts, mentre els persegueix verbalitza "Tiburón" "Te voy a comer" (els taurons són un dels seus interessos restringits principals). El joc de persecució deriva en una representació simbòlica de "lluita" en què assumeix el rol del tauró: emet crits en forma de joc, verbalitza la paraula "Tiburón" i, en algunes ocasions, obre la boca com si volgués mossegar dient "Tiburón". Quan aconsegueix atrapar algun infant, l'agafa en forma d'abraçada li diu "Te atrapé" i l'allibera per continuar el joc de persecució. Fa petites pauses per descansar, quedant-se estirat a terra o anant a la zona on són les peces d'escuma i els matalassos a estirar-se i rodolar. Seguidament, observa el joc de futbol que està fent un grup de nens amb una petita peça d'escuma. El joc ja està iniciat fa una estona, es queda uns segons observant des de la paret fins que s'hi suma. Pren la iniciativa d'afegir-se al joc xutant la peça quan li arriba a prop d'on ell estava. Aquest patró d'observació prèvia a la incorporació activa es repeteix al llarg de la sessió i constitueix una estratègia d'aproximació social funcional. Es produeix un episodi rellevant en relació amb la lectura dels senyals socials negatius. Es troba un xurro d'escuma, hi juga sol, riu, i tot seguit tira el bloc

d'escuma a un altre nen com a invitació al joc. El company li respon amb cara molt seriosa: "No fa gràcia, no riguis". G2 es queda seriós un moment i aturat mirant el joc, riu de nou i assenyala el joc per indicar que li agrada, però el company li repeteix "No riguis". Llavors es queda aturat observant com juguen els altres, en una contracció corporal i emocional perceptible, però sense esclat. Poc després, el mateix nen que li havia dit "no riguis" s'hi acosta, el mira i li toca la cara. G2 es queda quiet, mira el company, el deixa que faci el gest d'agafar-li la cara. Quan aquest infant es posa a córrer i es llença sobre les peces d'escuma i els matalassos, G2 fa el mateix i l'imita. La imitació apareix com a estratègia de re-vinculació social després del moment de tensió. Es passa una estona més movent-se en aquella zona, jugant amb les peces i els matalassos al costat dels altres infants, però sense interactuar directament amb els iguals. Salta, es llença, s'arrossega pels matalassos, es posa sobre un bloc d'escuma, l'arrossega i passa per sota d'una peça d'escuma que és com un pont.

Comença a correr per l'espai amb una peça petita d'escuma a la mà, i quan es creua amb un infant que està aturat, li dona cops amb la peça en forma de joc, sense intencionalitat de fer mal. L'infant primer no li fa cas, però després li diu diverses vegades "para" amb un gest de stop; G2, al cap d'uns segons s'atura, ho deixa de fer, es regula a partir d'aquest suport extern verbal i gestual. Continua corrent per l'espai uns estona més. Al final de la sessió, uns nens i nenes llencen una peça esfèrica per les escales de l'escenari i, quan cau, G2 riu perquè li fa gràcia.

14/4/2026 - Infant L1

L'infant arriba tard a la classe i, quan entra, els companys/es ja estan jugant. Es dirigeix de manera silenciosa cap a la seva germana bessona i la seva amiga, i s'hi manté a prop durant tota la sessió. Es queda observant tota l'estona mentre elles juguen, les segueix quan es mouen per la sala i prova de reproduir alguns dels seus moviment (imitació), però no inicia cap interacció o joc directament. La proximitat amb la germana i l'amiga és sostinguda, però silenciosa, sense verbalitzacions ni iniciativa lúdica explícita.

Durant una estona, mentre l'amiga i la germana estan fent un joc de "bebés" en un racó de l'espai, ella es queda asseguda, parada mirant-ho tot en silenci. Quan elles es mouen i canvien d'activitat, L1 les segueix, imitant els recorreguts fan per l'espai. Després s'asseu a mirar mentre algunes nenes fan tombarelles. Quan la germana en fa una amb ajuda de la psicomotricista, ella també s'hi acosta en silenci per fer el mateix. La psicomotricista l'ajuda i fa dues tombarelles. Després es torna a quedar asseguda mirant de lluny com els altres juguen. Es fa una fila per fer les tombarelles a la zona on ella està asseguda observant, s'afegeix al final i s'espera fins que li toca. La psicomotricista l'ajuda les primeres vegades; després, quan l'adult ja no hi és perquè està resolent una situació a un altre costat de la sala, ho prova ella sola. Intenta fer-ne una, no li surt, s'aixeca i torna a la fila sense mostrar cap gest visible de frustració. La seva resposta davant la dificultat és discreta i orientada a tornar a intentar-ho dins de l'estructura grupal.

Es passa gairebé tota la sessió mirant quieta i en silenci, excepte quan fa les tombarelles, observant tot el que va passant sense interactuar ni mantenir contacte visual directe. La mirada i la seva atenció es dirigeix a l'acció i al moviment dels iguals mentre juguen i interactuen, més que a les seves cares. La imitació silenciosa de recorreguts i moviments de la germana i l'amiga és la seva única forma de participació en el joc del grup, i constitueix el canal a través del qual es fa present a l'activitat compartida.

21/4/2026 - Infant G2

La sessió mostra un G2 molt actiu en el joc compartit. Primer, un nen l'agafa per darrere com a joc i ell l'imita: el company el mira i el mou tocant-li les espatlles, i G2 fa el mateix dient "¿Dónde me pones?" "Tú vas aquí". Després, s'agafa de les mans amb una nena fent força dos segons en una simulació de lluita amistosa iniciada per ella, respon positivament a la interacció. Continua donant voltes per la sala, corre i persegueix els altres infants per tractar d'iniciar un joc conjunt dient "Yo persigo a Daniel". Seguidament, es queda a la paret observant uns segons, llavors agafa un dels nens per darrere i l'intenta aixecar; mira el company a la cara i obre la boca com simulant que el vol mossegar dient "Tiburón". Es comunica i interactua molt amb el cos i a partir del joc, mantenint contacte visual breu, però una proximitat constant.

Apareixen fases de pausa intercalades: les nenes s'asseuen a un costat i ell fa el mateix, des d'allà va observant el que passa i fa onomatopeies aleatòries com "pum" o "ah". Un nen cau i es fa mal i es posa a plorar; G2 es llença a sobre en forma de joc sense veure que el nen plora i, quan se n'adona, s'aixeca i se'l queda mirant aturat, sense saber com respondre al plor. Aquest episodi evidencia la dificultat per anticipar els senyals socials negatius durant l'acció corporal intensa. Se'n va, agafa una peça i juga una estona sol: agafa una peça d'escuma petita i es posa a donar voltes sobre si mateix; es llença a terra i es queda mirant els dibuixos del terra i les seves pròpies mans, en una qualitat absorta de joc autònom.

Comença a donar cops fluixos a un nen amb un bloc d'escuma petit i la professora li diu "Això no". Es queda aturat i se'n va, mostrant capacitat d'autoregular-se amb suport extern verbal. Tot seguit comença a llançar la peça a l'aire i es dirigeix a un nen dient "Mira, muy difícil, mira", repetint l'acció diverses vegades. La resposta d'aquest infant és que no li fa massa cas, es posa a jugar amb els seus amics. G2 continua tractant de captar la seva atenció, però, eventualment, es cansa i es posa a jugar sol i a córrer amb el bloc d'escuma.

Un grup de nens fa un circuit amb peces d'escuma i passen per sobre; ell els copia i els segueix, cau, s'aixeca, observa, repeteix, va mirant i copiant tots els moviments. Comença a córrer d'un costat a l'altre passant per sobre de les peces, llançant-se amb la panxa i arrossegant-se per terra. Empeny un nen diverses vegades en forma de joc, però aquest reacciona amb cara de desaprovació; G2 ho continua fent fins que la psicomotricista l'avisa, i llavors para.

Dona voltes per la sala observant els jocs que s'hi desenvolupen fins que veu que els seus amics estan fent una casa i s'hi afegeix. Juga a una "lluita karateca" amb un nen, imitant els seus moviments, i, quan aquest comença a córrer, el persegueix. Quan el company deixa de fer-li cas i es posa a fer tombarelles, G2 se'l queda mirant, el crida pel nom i busca la seva atenció; quan no li fa cas, es queda observant i rient, comença a córrer sol seguint el moviment de les tomabrelles dels altres a les màrfegues. Es queda assegut observant i arrossegant-se per les màrfegues al costat d'altres companys, sense interactuar directament. S'amaga sota unes peces i s'hi queda una estona; uns nens s'hi acosten i interactuen amb ell, i ell s'amaga i surt per intentar espantar-los (aparèixer i desaparèixer).

Es desplaça per l'espai a quatre potes i crida el seu amic "Eh, ven aquí"; no li fan cas i es queda on era, mirant. El seu amic es posa a plorar perquè l'han esgarrapat jugant a ser gats; G2 li diu "Está muy mal" i se'l queda mirant mentre plora, abans de dirigir la mirada cap a una altra direcció. Aquesta

verbalització mostra un reconeixement empàtic verbal del malestar de l'altre, en contrast amb la dificultat per anticipar-lo durant l'acció corporal.

Finalment, uns nens juguen amb un bloc gran d'escuma a apilar-ne un sobre l'altre i pujar-hi un nen a sobre; G2 s'ho mira i a vegades ajuda a pujar el company, imitant els altres. Després, un nen diu "Vamos a hacer una casa", G2 els segueix, però es posa a mirar les peces sense agafar-les, es queda observant a prop, però sense construir la casa. Al cap d'una estona, quan un nen comença a jugar al pilla-pilla, G2 s'hi suma dient "No me pilláis, te voy a atrapar".

28/4/ 2026 - Infant L1

L1 segueix la seva germana bessona i la seva amiga durant tota la sessió. Hi ha un moment en què es passa molta estona estirada damunt d'unes peces, tapant-se amb una manta per simular que és un nadó, però això no ho fa directament com a joc simbòlic, sinó replicant les accions de nadó que la seva amiga està fent en el joc de mares i filles. Després es queda molta estona estirada, amb els ulls tancats i tapant-se amb una de les teles de la sala, mirant enlaire. Hi ha algun moment puntual en què mira la cara de l'amiga, però és molt escàs, dura menys d'un segon, sense mirar als ulls, sense mantenir la mirada; aquest contacte s'inicia perquè l'amiga interactua amb ella durant el joc de mares i filles.

Després l'amiga s'aixeca i ella la segueix. L'amiga va a buscar uns xurros d'escuma de piscina i li'n dona un, amb la intenció d'iniciar una lluita simbòlica d'espases. L1 respon imitant el seu comportament en el joc, però movent l'espasa molt fluix i sense establir contacte visual. Es passen una estona fent això i després l'amiga es cansa i se'n va a un altre lloc, a una zona on un grup d'infants està construint una casa.

L1 s'asseu i es queda força estona observant, sense mantenir cap interacció verbal ni contacte visual, mentre l'amiga va afegint peces i construint. Simplement observa tot el que passa al voltant de la construcció. En un moment, l'amiga la convida a posar un bloc; L1 el posa tal com se li ha suggerit, i després es torna a asseure i es queda observant la resta de la sessió.

Aquesta sessió incorpora dos elements nous respecte a la del 21/4: per primera vegada respon a propostes explícites de l'amiga (la lluita d'espases i la invitació a posar el bloc), i per primera vegada apareix joc simbòlic per replicació (rol de nadó i lluita d'espases), encara que sempre per imitació de la iniciativa de l'altre.

5/5/2026 - Infant G2

Un grup d'infants comença a construir una casa amb blocs d'escuma a un racó de la sala de psicomotricitat. G2 agafa una peça petita i persegueix els altres nens que corren per la sala; es llença sobre unes peces dient "No, no se vale", quan fa una estona que no els pot atrapar (verbalitza i plasma en l'acció corporal de llençar-se sobre les peces la seva frustració quan no aconsegueix el que vol). A continuació diu "La pillas tú" i "Noooo, deja que le pille". S'enfada, crida i agafa un nen que l'està agafant, li dona cops suaus al braç mentre crida enfadat. El company no li fa gaire cas i G2 deixa de fer-ho, comença a córrer una altra vegada perseguint i continuant el joc, rient. Aquest moment evidencia un primer episodi d'autoregulació autònoma davant la manca de resposta de l'altre:

ha continuat participant en l'activitat sense necessitar suport adult.

Llavors es queda assegut i estirat a la zona de la casa per descansar. Va a buscar una tela i comença a dir "Adiós" quan s'amaga (dinàmica d'aparèixer i desaparèixer). Un nen es disfressa de fantasma amb una tela, li fa ensurts i el persegueix, G2 riu i respon positivament a aquesta iniciativa d'interacció. Després un grup de nens xuten un cilindre d'escuma i s'hi posen a sobre; G2 s'afegeix al joc de manera autònoma, els imita xutant i pujant-se damunt la peça. Es torna a trobar amb el nen que té una tela com un fantasma, l'empeny, crida i riu en forma de joc, comença a córrer buscant que el persegueixi. Quan es cansa de ser perseguit, va a l'espai de "la casa" de blocs d'escuma i crida rient per buscar la interacció amb unes nenes que juguen en aquest espai, agafa una tela i comença a cridar "¡Uh! ¡Soy un monstruo!", donant voltes per la "casa" repetint aquesta acció i intentant espantar diferents companys/es.

Uns nens i nenes corren per la sala i G2 els persegueix uns minuts. Agafa una nena que participa en el joc dient "Ya la tengo". Se li escapa, continua el joc. L'atrapa pel braç: "Ya la tengo". La nena li posa la mà en forma de stop i fa un so per representar que li està posant una mena d'*energia de Pikachu*, G2 continua el joc de persecució imitant els moviments, gestos i sons que fan els altres infants per representar un joc de pilla-pilla de *Pikachu*, *Pokémon* i d'energies màgiques. Crida, riu, atrapa, allibera i va repetint aquesta acció diverses vegades, responent amb imitació a la representació simbòlica del joc.

Després canvia d'activitat, es queda uns segons sol, contra les peces del terra, s'arrossega, s'estira boca amunt i boca avall, juga sol per descansar. Es queda mirant el terra una estona. Veu uns nens que estan saltant peces com gats i els va copiant; passen per sota d'una peça i ell també; els nens se'n van i ell es queda sol mirant la sala. Comença a córrer i torna a perseguir la mateixa nena d'abans, del joc de pilla-pilla de *Pikachu*. Torna a les peces al cap d'una estona per descansar.

Es posa una capa, s'aixeca, intenta atrapar amb la tela a una nena dient " ¡Soy un fantasma!" (replica el joc de persecució amb la representació que estava fent anteriorment amb un altre infant, però aquesta vegada és G2 qui persegueix i fa de fantasma). Va corrent i atrapa amb la tela a un nen a qui no li agrada i li diu "para" amb cara de desaprovació. En veure aquesta cara i el "para", G2 deixa de fer-ho i se'n va a continuar corrent i perseguint a la nena, entenent que al company no li ha agradat, però a ella sí. Aquest és un segon episodi d'autoregulació autònoma davant un senyal social negatiu, especialment significatiu si es compara amb la dificultat per llegir aquests senyals observada el 28/4 (l'episodi de llençar-se sobre el nen que plorava). Després es queda donant voltes i es va tapant amb la tela molta estona. A la sala, uns infants troben un insecte i tots van a veure'l, G2 s'hi acosta un moment des de lluny, però no li genera gaire interès, es queda caminant i donant voltes observant els altres.

Finalment torna a la zona dels coixins de la "casa". Li donen uns cops amb un coixí i l'aixafen amb una peça en forma de joc, accepta aquest joc, però sense massa reciprocitat en la interacció, es queda una estona boca avall descansant. Llavors, va a la psicomotricista i li diu "Me ha tocado el culo". La prisomotricista va al nen que ho ha fet i li explica que no es poden tocar les parts íntimes del cos dels altres. Aquesta verbalització adreçada a l'adult evidencia capacitat de buscar mediació davant d'una situació que no sap o no pot gestionar pel seu compte. G2 segueix jugant i es queda una estona estirat, descansant sobre les peces, fins que s'acaba la sessió.

12/5/2026 - Infant L1

Un grup de nenes i nens estan fent una casa en un costat de la sala. L1 segueix la seva germana i es queda asseguda sobre una peça en silenci. S'estira sobre una de les peces uns segons, es queda estirada en silenci. De manera autònoma decideix anar a buscar una peça d'escuma i afegir-la al conjunt de peces de la casa; la deixa i s'estira en una de les màrfegues. Aquesta contribució autònoma al joc col·lectiu (anar a buscar una peça i incorporar-la al projecte comú) constitueix una novetat respecte a sessions anteriors, en què la seva participació depenia d'una iniciativa externa.

A la zona de la "casa" agafa una tela i se la queda a la mà; es queda dreta observant el que fan els altres, perquè les altres nenes també tenen teles a la mà. Després de força estona, s'estira, veu que la germana fa un vestit amb una tela i ella fa el mateix. Ho intenta, però no pot lligar-se-la. Va a la psicomotricista i la mira; li ensenya la tela per indicar-li amb gestos que vol el mateix que la seva germana. Aquest gest comunicatiu intencional, dirigit i funcional, és una novetat rellevant respecte a observacions anteriors, en què la comunicació gestual era pràcticament inexistent. Diverses nenes més també volen fer-se el vestit amb la tela i també ho demanen.

De sobte L1 se separa de la germana en un moment, va a la "casa" i es queda una estona asseguda, però es va girant tota l'estona per no perdre-la de vista i tenir seguretat sabent que ella és allà. La proximitat amb la germana funciona com a referent emocional constant. Al cap d'una estona torna amb la germana i la resta de nenes amb els vestits. Mentre camina, va mirant a poc a poc com es mou el vestit que s'ha fet amb la tela, en una manipulació exploratòria autònoma de l'objecte amb una qualitat absorta i atenta.

Una nena comença a arrossegar-se per terra i la germana la copia; L1 s'ho queda mirant uns segons i al cap d'una estona decideix copiar el moviment. Les tres es van arrossegant i movent per terra per tota la sala, imitant el moviment d'una sirena. Es queden una estona jugant amb les peces i L1 va movent les peces imitant el que fan les altres nenes; repeteix, descansa i observa. Després es queda una estona asseguda amb les nenes observant en silenci mentre elles juguen a ser sirenes amb les teles simulant que són una cua; L1 les mira, es mira la tela que porta, no les imita, però es queda observant en silenci.

Mentre es mouen per la sala, de sobte, L1 troba un cèrcol de plàstic a terra i comença a interactuar-hi de manera autònoma (es posa a dins, el llença i el mou), les altres nenes n'agafen un també i fan el mateix; es treuen les teles que porten lligades i es posen totes a jugar amb els cèrcols. Aquesta interacció l'ha iniciat L1 de manera autònoma, i constitueix la primera iniciativa de joc clara en tota la seva trajectòria observada: per primera vegada, no només respon a propostes externes, sinó que en formula una de pròpia, acceptada i replicada per les altres nenes. Fa girar el material, es queda observant-lo mentre dona voltes, el llença, el posa a terra estirat, i va interactuant una estona més.

Llavors, les nenes es posen totes dins d'un d'aquests cèrcols i comencen a caminar, L1 s'afegeix al joc per iniciativa pròpia. Després surten del cèrcol i una nena el llença, fent-lo rodolar; L1 la copia, se'l posa al coll, a la cintura, el fa rodolar, somriu molt i fa alguns sons de felicitat. La presència més marcada i autònoma de moviment i les expressions facials i vocalitzacions emocionals constitueixen una novetat respecte al patró de més passivitat observadora i mutisme absolut observat en sessions anteriors.

Quan l'amiga fa acrobàcies i tombarelles, L1 va fent un moviment de girs, com una mena de ball amb el cèrcol, en un equivalent expressiu propi del que fa la companya. Llavors li posen un com si fos un cinturó mentre camina, com si fos un gatet; L1 va gatejant amb el cèrcol a la panxa, com si fos una corretja.

Després d'això, es posen les dues amigues juntes dins d'un d'aquests aros i van caminant a quatre potes. L1 interactua molt també amb les altres nenes, ja sigui estant al seu costat, movent els aros, quedant-se molt a prop d'elles, mantenint contacte visual i rient molt. El contacte visual sostingut durant les interaccions és una novetat respecte a totes les sessions anteriors.

Va donant voltes sola per la sala, observant, va canviant de zona i acaba a la zona on hi ha la "casa". Es queda allà, es van movent per les peces, es tapa amb les teles, manté contacte visual durant les interaccions. Després es posa dins d'una peça rodona mentre una nena la tapa amb una tela; somriu molt, mira aquesta nena a la cara i es queda allà movent les teles tota l'estona dins de la peça d'escuma rodona. Interactua de prop, tapant-se i destapant-se, deixant que la tapin i la destapin i somrient mentre fa aquest tipus de joc.

10.7.2. Espai de joc

9/4/26 – Infant G2

Quan G2 entra a l'espai de joc, deixa les sabates a l'estanteria de l'entrada i es dirigeix ràpidament cap a la zona de les disfresses, on hi ha un grup de tres nens —el mateix grup més mogut amb qui interactua a psicomotricitat— que ja s'estan posant disfresses de superherois. G2 els observa uns segons des de la distància, els segueix amb la mirada, i tot seguit s'acosta a la caixa i agafa una disfressa també de superheroi. Es posa la capa, intenta cordar-se-la sol, no se'n surt, però persisteix sense demanar ajuda. Després agafa una màscara i se la posa.

A continuació segueix els tres nens per l'espai imitant-ne les accions: es mouen d'un costat a l'altre amb les capes onejant, fan posicions de "vol" amb els braços oberts, fan sons d'esclats i d'energies. G2 reprodueix tots aquests moviments i sons: es mou imitant els seus moviments per la sala, s'atura quan ells s'aturen, repeteix les mateixes onomatopeies ("¡Pchhh!", "¡Pum!", "¡Soy Spiderman!", "¡Volamos!"). Verbalitza en castellà i les seves frases són curtes, funcionals i sempre vinculades al rol del superheroi. Quan un dels nens diu "Vamos a salvar el mundo", G2 ho repeteix: "Vamos a salvar el mundo". La imitació de paraules i sons és evident i el joc de superherois persisteix una estona.

El grup canvia d'activitat: deixen el joc de superherois i van cap a la zona de metges. G2 els segueix uns segons, però quan veu que els companys agafen els estris mèdics (les radiografies de mentida, el material mèdic de joguina, l'ordinador que no funciona), no s'hi acosta. Es queda parat uns segons mirant des de la distància, i tot seguit es dirigeix a una caixa de joguines que conté animals de plàstic. Selecciona els taurons —el seu interès restringit— i s'asseu al terra al costat de la caixa, en una zona perifèrica de l'aula, lluny del grup.

Comença a fer una escena de joc solitari amb els taurons: els fa nedar per terra, els fa "atacar-se" entre ells, fa sons aleatoris ("ssshhh", "¡aaah!"), verbalitza frases breus per construir l'escena ("Este es el grande", "¡Te voy a comer!", "¡Aaah, está atacando!"). Aquestes verbalitzacions són per a si mateix, no dirigides a cap company/a. L'expressió facial és absorta i concentrada, sense rialles compartides, però amb una qualitat plaent visible. Manté aquesta activitat durant uns minuts considerables, sense que ningú s'hi acosti i sense que ell busqui activament la proximitat de cap igual.

A la meitat de la sessió hi ha un episodi rellevant. Un dels nens del grup de superherois ha deixat la disfressa que G2 havia portat (la capa amb la màscara) penjada de la cadira de la mestra. G2 deixa els taurons, va a buscar la disfressa per posar-se-la una altra vegada, però en aquell moment ja la té un altre nen, que se l'està posant. G2 s'atura, intenta agafar-la, l'altre nen no la deixa anar. G2 comença a estirar-la amb força, el nen estira en sentit contrari. G2 crida —no verbalitza paraules, només crida amb força— i es tira a terra plorant. L'episodi de rabieta és intens, la mestra hi acudeix de seguida, s'asseu al seu costat, li pregunta què passa, G2 no respon, però assenyala la disfressa. La mestra ho entén, parla amb l'altre nen, li explica que G2 també vol la disfressa, posa un cronòmetre de la tauleta i diu en veu alta: "Quan sonin els cinc minuts, li deixaràs la disfressa al G2, val?". L'altre nen accepta. La mestra es queda uns segons al costat de G2, que s'asseu al terra i mira el cronòmetre sense moure's, encara enfadat i plorant perquè no ha pogut endur-se la disfressa immediatament. Al cap d'uns minuts recupera la calma, mentre mira el cronòmetre assegut.

Quan sonen els cinc minuts, l'altre nen li dona la disfressa. G2 se la posa de seguida, però el grup de superherois ja ha canviat de joc i ara està a la zona del supermercat. G2 no s'hi suma; en lloc d'això, va a estirar-se a la zona de metges. S'estira al llit-camilla, sense dir res, sense agafar cap estri. Es queda boca amunt mirant el sostre, amb la disfressa de superheroi posada, durant uns minuts. No interactua amb ningú, no manipula res, simplement descansa. Mira amb interès els estris de joguina que té a prop (l'estetoscopi, una xeringa de plàstic, les radiografies penjades), però no els agafa. Aquesta estona té una qualitat clarament autoreguladora: és una pausa entre la intensitat del joc de superherois i l'episodi de rabieta.

Cap al final de la sessió, torna a aixecar-se, dona unes voltes per l'espai sense incorporar-se a cap joc, observa els companys des de la distància i finalment es treu la disfressa i la deixa, sense que ningú li ho hagi dit. La sessió s'acaba i la mestra dona el senyal de recollir.

15/4 – Infant L1

L1 entra a l'espai de joc seguint la seva germana bessona. Es treuen les sabates juntes i la germana es dirigeix directament cap a la caseta, on hi ha una altra nena —l'amiga habitual— que ja ha agafat una nina. L1 segueix la germana, entra a la caseta darrere d'ella, i s'asseu en silenci en un dels coixinets de l'interior. La proximitat amb la germana i l'amiga és sostinguda durant tota la sessió.

La germana i l'amiga comencen un joc de "mares i filles" amb les nines. La germana fa de mare i parla a la nina dient "Ara t'has de dormir, eh", "Ja t'he posat el sopar"; l'amiga fa una segona mare i s'inventa una història sobre anar a comprar al supermercat. L1 les observa des del coixinet sense interactuar, sense agafar cap nina. Quan la germana li allarga una nina dient "Tu tens aquesta", L1 l'agafa i se la queda a la falda, però no la manipula, no la fa moure. La nina queda quieta a la seva falda mentre les altres dues juguen al seu voltant.

Al cap d'una estona, la germana li diu "Vine, posa't això", i li dona una bata d'una de les disfresses. L1 es posa la bata sense oposar-se, però amb una expressió neutra. La germana li diu "Tu ets la metgessa, mira, que aquesta nina està malalta"; L1 agafa l'estetoscopi que li dona la germana i el posa sobre la nina, però sense moure'l, sense fer cap acció pròpia del rol.

L'amiga proposa anar al supermercat a comprar menjar per a la nina. La germana s'aixeca i hi va; L1 les segueix. A la zona del supermercat, les dues nenes

agafen capses de menjar de plàstic, fruites, una caixa de cereals, i les van posant en una cistella mentre verbalitzen "Agafem llet", "i ous", "i pa". L1 agafa també alguns aliments —una poma de plàstic, un trosset de pa— i els posa a la cistella imitant les accions de la germana, però sense verbalitzar, sense mirar les cares de les nenes, sense participar a la conversa simbòlica sobre què cal comprar i per què. La manipulació dels objectes és coincident, però buida de simbolisme: no hi ha intencionalitat de "comprar" perquè la nina ha de menjar, només una repetició mimètica del moviment de l'altra.

Tornen a la caseta amb la cistella i les nines. Ara la germana proposa que L1 sigui la malalta. Li diu "Vine, estira't aquí" assenyalant el llit-camilla de la zona de metges. L1 s'estira sense oposar-se. La germana i l'amiga es posen la bata i comencen a fer-li d'auscultació, li posen l'estetoscopi al pit, agafen les radiografies de mentida i les miren simulant que diagnostiquen. L1 segueix les indicacions amb obediència: quan li diuen "Obre la boca", obre la boca; quan li diuen "Treu la llengua", treu la llengua; quan li donen el xarop simulat amb la xeringa, obre la boca i tanca; quan li diuen "Ara dorm" i la tapen amb una manta, tanca els ulls. Tota la seqüència es desenvolupa sense que L1 mostri cap iniciativa pròpia. L'expressió facial és neutra, però amb una qualitat receptiva: està disposada, accepta totes les consignes, és present.

Aquest paper de "malalta" la situa en una posició còmoda dins del joc grupal: és integrada al joc per les altres, té un rol que no exigeix iniciativa, i pot mantenir-se a prop de la germana sense necessitat de generar acció pròpia. Durant tota l'estona del joc de metges es manté estirada, amb els ulls oberts mirant el sostre o tancats segons la consigna, i no es queixa, no s'avorreix visiblement, no busca canviar d'activitat.

Cap al final de la sessió, la germana i l'amiga decideixen tornar al joc de la cuineta. L1 s'aixeca de la camilla i les segueix. Es queda dreta a la porta de la caseta mirant com elles juguen, sense entrar, sense agafar cap objecte, fins que la mestra dona el senyal de recollir.

22/4/2026 - Infant G2

A l'inici de la sessió, G2 va directament cap a la caixa de les disfresses i agafa la mateixa disfressa de superheroi que es va posar l'última vegada. Es posa la capa i la màscara. Els mateixos tres nens del grup ja s'estan disfressant; un d'ells diu "Hoy somos los vengadores", i G2 ho repeteix de seguida amb una entonació molt similar: "Hoy somos los vengadores".

La sessió comença amb un joc de persecucions entre superherois. G2 corre amb el grup pel poc espai disponible —no hi ha la mateixa llibertat de moviment que a psico, perquè els racons i les joguines ocupen gran part de la sala—, però aprofita els passadissos entre la caseta, la zona de metges i el supermercat per moure's. Imita els moviments dels companys: aixecar els braços, fer sons d'esclats, llançar "raigs d'energia" amb les mans. Aquesta seqüència de joc compartit dura uns minuts. Riu, crida, "lluita" amb els companys. Quan un dels nens li diu "Tú eres el malo, te vamos a atrapar", G2 ho accepta inicalment, s'escapa i s'amaga una petita estona. Verbalitza en castellà frases del rol: "¡No me atrapan!", "¡Soy más fuerte!", "¡Pchhh!"; però, quan l'atrapen entre els tres companys, posa cara d'enfadat i els aparta amb la mà Marxa a un racó i es queda assegut enfadat una estona. El grup de nens el veuen marxar, però decideixen continuar el joc i no fer-li cas a la seva rabieta.

Tot i això, l'estructura de joc no es manté gaire estona més. Un dels nens proposa canviar de joc i anar a la zona de metges per fer "una operació". Els altres dos hi van; G2 s'aixeca i els segueix uns passos, però es queda a la frontera de la zona de metges, observant com els companys agafen els estris. No s'hi suma. En aquest moment, un altre nen entra a l'espai de les disfresses i agafa la disfressa de Spiderman, una de les que G2 té com a preferides. G2 ho veu de seguida, s'aproxima al nen, intenta agafar la disfressa també. L'altre nen reacciona amb sorpresa i diu "No, és meva, l'he agafat jo primer". G2 no respon verbalment, però es queda mirant la disfressa amb intensitat. Comença a apropar-se al cos de l'altre nen, intenta tocar la disfressa. L'altre nen s'aparta. G2 puja el to: comença a vocalitzar fort, no paraules sinó sons d'enuig, i intenta agafar la disfressa amb força. L'altre nen plora. La mestra arriba, frena la situació i posa el cronòmetre de 5 minuts. G2 es queda assegut, mirant el cronòmetre. La rabieta es desactiva més ràpid que l'última vegada, segurament perquè el dispositiu ja li és familiar.

Mentre espera, G2 agafa la caixa dels animals de plàstic que té a prop i comença a manipular els taurons. Aquesta vegada el joc amb els taurons té una qualitat més activa: els fa nedar per la catifa, fa col·lisions entre ells, verbalitza escenes ("¡Aaah!", "¡Te voy a comer!""). El joc és solitari, sense incorporació de cap company, però sostingut i visiblement plaent. Quan sonen els cinc minuts, G2 deixa els taurons, va a buscar la disfressa que ja li toca, se la posa.

El grup dels 3 nens estan fent una "festa" a la zona del supermercat amb el menjar de plàstic. G2 es queda a la zona del supermercat observant. Un dels nens li diu "Ven, ven a la fiesta", i G2 s'acosta, però es queda parat al mig sense saber què fer. Quan un nen li dona un plat de plàstic amb una poma a sobre, G2 l'agafa i el manté a la mà, però no representa la "festa" ni interactua amb la situació. Al cap d'uns segons deixa el plat i marxa.
L'última part de la sessió la passa estirat a la zona de metges, com la setmana anterior. Agafa l'estetoscopi i se'l posa al pit ell mateix, fent un gest d'auscultar-se. És una acció breu, sense desenvolupament simbòlic, però mostra una manipulació activa individual dels objectes. Es queda estirat fins que la mestra avisa per recollir.

29/4/2026 - Infant L1

L1 arriba a l'espai de joc seguint la germana i l'amiga. La rutina d'entrada (treure's les sabates) es repeteix. La germana es disfressa amb una bata blanca i un barret de cuinera, l'amiga es posa una bata d'infermera. La germana dona un davantal de joguina a L1. Es deixa posar el davantal sense oposar-se, sense participar al gest de cordar-se'l, la germana li corda.

El joc d'avui és un híbrid entre cuineta i metges: la germana fa de cuinera del "hospital" i l'amiga fa d'infermera que prepara el menjar per als malalts. L1 no té un rol definit. Es queda al costat de la cuineta agafant utensilis (una cassola de plàstic, una cullera de fusta) i fent moviments mecànics: posa la cassola al foc de mentida, hi posa una poma de plàstic a dins, remena amb la cullera, ho treu, ho torna a posar. Cap d'aquestes accions té continuïtat simbòlica: no està "cuinant" alguna cosa concreta, sinó repetint el gest de la germana sense la dimensió narrativa que aquesta li dona ("Ara faig una sopa, que el bebé està

malalt", "li posaré pasta").

L'amiga li diu "Porta el menjar al bebé malalt", assenyalant una nina que han posat al llit-camilla. L1 agafa la cassola, hi posa la poma a dins, i la porta amb les dues mans fins al llit-camilla. La deixa al costat de la nina i es queda dreta sense saber què fer. L'amiga li diu "Ara dona-li", i L1 acosta la cullera a la boca de la nina. La seqüència es repeteix dues o tres vegades més, amb diferents aliments. L1 segueix totes les indicacions sense aportar variació.

Cap a la meitat de la sessió, hi ha un canvi de joc. La germana proposa que la nina ja està curada i que ara cal "celebrar-ho" amb una festa. Va a buscar més menjar de plàstic al supermercat i comença a omplir la taula amb cassoles i plats. L1 la segueix al supermercat. Allà agafa també menjar de plàstic —fruites, una capsa de cereals, un peix— i el va portant a la taula imitant l'acció de la germana, sense triar específicament res, agafant el que té més a prop. Posa els aliments a la taula i es queda dreta mirant la germana mentre ella decora.

L'amiga, en aquell moment, té una idea: proposa que ara L1 sigui la malalta una altra vegada. "Vine, estira't, tu has de menjar la sopa." L1 accepta sense protestar i va al llit-camilla. S'estira, deixa que la germana i l'amiga li acostin la cassola simbòlica, obre la boca quan li acosten la cullera. La seqüència va bastant mediada per la consigna verbal dels iguals. L1 no fa cap acció pròpia, però compleix totes les que se li proposen.

En un moment de la seqüència, una nena que passa pel costat li agafa la mà i li diu "Ai pobreta, t'has fet pupa?". L1 mira la nena durant menys d'un segon, sense respondre, sense mantenir la mirada. La nena se'n va. L1 continua estirada.

Cap al final de la sessió, la germana i l'amiga abandonen el joc de metges i se'n van a un altre racó. L1 s'aixeca i les segueix, però quan arriba al nou racó (un grup de nenes que estan jugant amb uns bolsos), L1 es queda mirant a certa distància, observant sense interactuar. La germana s'hi incorpora; L1 es queda observant el joc uns minuts i finalment torna a la caseta sola. S'asseu a dins i es queda asseguda, sense agafar res, fins que la mestra avisa per recollir.

6/5/2026 - Infant G2

La sessió comença amb una dinàmica diferent: el grup de superherois està desfet avui, perquè un dels nens no ha vingut. G2 entra a la caixa de disfresses, però es queda uns segons mirant les opcions sense decidir-se. Finalment agafa una disfressa de Hulk —una samarreta verda i una màscara—, però no se la posa de seguida. Es queda dret amb la disfressa a la mà, mirant els companys, esperant.

Un dels nens del grup s'apropa a la caixa també i agafa una disfressa de Batman. G2 reacciona immediatament: es posa la disfressa de Hulk i corre cap a aquest nen dient "¡Hulk te aplasta!". El nen riu i li respon "¡Batman al ataque!". Comencen un joc de persecucions entre els dos. El joc és més contingut, més intermitent: es persegueixen, es queden parats, es persegueixen una altra vegada.

Cap a la meitat d'aquesta seqüència, en un moment de la persecució, G2 atrapa el company per darrere amb força excessiva, i el company s'enfada i li diu "Ai, m'has fet mal, para". G2 s'atura immediatament, mira el company a la cara, deixa anar la força, i diu "Perdón". El nen accepta la disculpa amb un gest i

continuen jugant, ara amb més contenció corporal.

El joc dura uns minuts més, fins que el nen es cansa i se'n va a la zona de metges per jugar amb un altre grup. G2 es queda sol amb la disfressa de Hulk posada. No s'incorpora a cap altre joc; en lloc d'això, va cap a la zona dels animals de plàstic, agafa els taurons i s'asseu al terra a fer una escena similar a les de setmanes anteriors. La diferència és que avui verbalitza més: "Este es el papá tiburón", "Este es el bebé", "El bebé tiene hambre", "¡El papá lo va a salvar!". L'escena de joc solitari té una qualitat narrativa més clara que en sessions anteriors, amb personatges identificats i una línia argumental simple.

L'episodi de la disfressa torna a aparèixer, però amb una diferència important. En un moment, un altre nen se li acosta i li diu "Me dejas la máscara de Hulk?". G2 dubta uns segons, però finalment es treu la màscara i li dona. L'altre nen se la posa i se'n va. G2 es queda sense màscara, amb només la samarreta verda. No hi ha rabieta.

Cap al final de la sessió, G2 va a la zona de metges, però aquesta vegada no només s'estira: agafa l'estetoscopi i juga a posar-se'l sobre el pit. Després agafa una radiografia de mentida i la mira durant uns segons. No s'incorpora a cap joc compartit. La sessió s'acaba amb G2 estirat al llit-camilla, amb la disfressa de Hulk encara posada (sense màscara), mirant el sostre i descansant.

13/5/2025 - Infant L1

En aquesta sessió la germana bessona està malalta i no ha vingut. L1 entra a l'espai sola, sense la referència habitual. Es treu les sabates, es queda dreta mirant l'aula i movent-se poc a poc per l'espai. Llavors, quan es queda a prop de la caseta, l'amiga la veu i li diu "Entra, entra". L1 entra a la caseta, s'acosta a les dues nenes que hi ha dins (l'amiga i una altra més), accepta una nina que aquesta li donen, i s'asseu al seu costat. Llavors les dues nenes van a buscar joguines de la cuineta i les porten dins de la caseta, L1 les espera fins que tornen a la caseta, no les segueix. L1 imita els moviments de l'amiga: agafa una cullera, remena el menjar de plàstic, dona "menjar" a la nina. De sobte, l'amiga li diu "Ai, mira, la teva nina té gana, com es diu?". L1 no respon, però mira la nina a la cara durant dos segons. L'amiga somriu i continua la seva acció. Romanen una estona les tres dins la caseta desenvolupant aquest joc. En aquesta estona, L1 va imitant algunes accions i també hi ha moments que simplement observa la seva activitat.

Cap a la meitat de la sessió, l'amiga proposa anar a comprar menjar al supermercat. L1 la segueix. Al supermercat, L1 agafa una caixa de cereals que l'amiga no havia agafat, la mira durant uns segons, i la posa a la cistella. No mira l'amiga per buscar aprovació, la tria és pròpia.

Tornen a la caseta i deixen tot el menjar dins. Ara, dins d'aquest espai hi ha altres nens i nenes que juguen a representar a mares, pares, filles i gatets; L1 les observa però no interacciona ni es suma directament al joc. De sobte, una altra nena entra a la caseta i demana a L1 si algú vol fer de malalt o malalta a la zona de metges. L1 la mira a la cara mentre fa aquesta pregunta, i s'acosta de manera autònoma a la porta de la caseta. La nena que ha fet la pregunta li diu a L1 "Vols jugar amb nosaltres?", L1 assenteix i la segueix fins a la zona de metges. L1 va al llit-camilla com en sessions anteriors, s'estira, accepta totes les consignes (obre la boca, treu la llengua, deixa que la tapin) que li fan els nens i nenes que participen al joc. El rol de malalta s'ha consolidat com a posició

còmoda dins del joc grupal, una posició on pot ser present sense haver de generar acció pròpia.

Al cap d'una estona, la amiga de L1 surt de la caseta i va cap a la zona de metges, li diu "Ara estàs curada, vols ballar?" i li agafa la mà. Les dues es posen unes disfresses de princeses (L1 imita el vestuari de l'amiga), i van juntes cap a una zona oberta on l'amiga comença a fer girs. L1 no balla, però la mira; després fa dos o tres girs també amb un somriure subtil. L'amiga riu i continua ballant mentre L1 s'ho va mirant i de tant en tant fa algun moviment també.

Seguidament, L1 marxa mentre l'amiga continua ballant una estona més, torna sola a la caseta i s'asseu al coixinet a descansar. No busca contacte visual amb cap igual ni interacciona amb les persones que estan dins la caseta, simplement es queda asseguda uns pocs segons, parada, mirant a terra. Quan la mestra dona el senyal de recollir, L1 s'aixeca i comença a recollir.

10.8. Buidatge de dades quantitatives de les graelles d'observació

ÀMBIT	Mitjana Psico	Mitjana Espai	% Psico	% Espai
INTERACCIÓ SOCIAL	1,79	1,24	59,6%	41,4%
COMUNICACIÓ	2,10	1,21	70,1%	40,3%
JOC	1,67	1,44	55,6%	47,9%
REGULACIÓ EMOCIONAL	1,70	1,00	56,7%	33,3%

ÀMBIT	INDICADOR	PARÀMETRE	7/4 G2	14/4 L1	21/4 G2	28/4 L1	5/5 G2	12/5 L1	9/4 G2	15/4 L1	22/4 G2	29/4 L1	6/5 G2	13/5 L1
INTERACCIÓ SOCIAL	Aproximació	S'apropa espontàniament a altres infants	3	1	3	2	3	3	1	1	2	1	1	1
INTERACCIÓ SOCIAL	Aproximació	Es col·loca a prop (menys d'1 metre)	3	2	3	3	3	3	1	3	2	3	1	3
INTERACCIÓ SOCIAL	Aproximació	Ajuda un altre infant	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	0	0
INTERACCIÓ SOCIAL	Compartir materials	Ofereix o cedeix material	2	0	1	0	0	1	0	0	0	0	2	0
INTERACCIÓ SOCIAL	Compartir materials	Accepta compartir objectes	3	3	3	3	3	3	1	3	1	3	1	3
INTERACCIÓ SOCIAL	Iniciativa social	Inicia autònomament un joc	2	1	3	2	3	3	1	2	1	2	1	1
INTERACCIÓ SOCIAL	Iniciativa social	Proposa participar en el joc	3	0	3	0	3	2	1	0	0	0	1	0
INTERACCIÓ SOCIAL	Resposta als iguals	Accepta propostes de joc	3	2	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3
INTERACCIÓ SOCIAL	Resposta als iguals	Ignora propostes de joc	1	0	1	0	0	0	2	0	3	1	0	0
INTERACCIÓ SOCIAL	Resposta als iguals	Rebutja activament propostes	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
INTERACCIÓ SOCIAL	Imitació	Reprodueix accions d'altres infants	3	3	3	3	3	3	2	3	1	3	1	3
COMUNICACIÓ	Mirada social	Mira la cara d'un altre infant	3	1	2	1	2	2	1	0	1	1	2	2
COMUNICACIÓ	Mirada social	Manté el contacte visual	1	0	1	0	1	2	0	0	0	0	2	1
COMUNICACIÓ	Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals	1	*NA*	3	*NA*	3	*NA*	1	*NA*	1	*NA*	1	*NA*
COMUNICACIÓ	Comunicació verbal	Fa peticions o comentaris durant el joc	1	*NA*	3	*NA*	3	*NA*	0	*NA*	0	*NA*	0	*NA*
COMUNICACIÓ	Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se	3	1	3	1	3	1	1	1	3	1	2	1
COMUNICACIÓ	Comunicació gestual	Utilitza el cos per influir	3	0	3	0	3	1	1	0	1	0	2	0
COMUNICACIÓ	Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	1	2
COMUNICACIÓ	Atenció conjunta	Quan un infant assenyala, dirigeix la mirada	*NA*	*NA*	*NA*	3	3	*NA*	*NA*	3	*NA*	3	*NA*	3
JOC	Participació	Participa activament en el joc	3	1	3	2	3	3	1	2	1	2	2	2
JOC	Participació	Es manté en l'activitat 2+ minuts	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	3	3
JOC	Tipus d'interacció	Joc desocupat	1	0	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1
JOC	Tipus d'interacció	Joc d'espectador	2	3	2	1	2	2	2	2	3	2	0	3
JOC	Tipus d'interacció	Joc solitari independent	1	0	1	0	2	1	2	0	3	1	2	0
JOC	Tipus d'interacció	Joc paral·lel	1	1	2	1	1	2	0	1	1	3	0	2
JOC	Tipus d'interacció	Joc associatiu	3	0	3	1	3	2	1	2	1	2	1	2
JOC	Nivell evolutiu	Joc sensoriomotor	3	1	3	2	3	2	2	1	2	1	3	2
JOC	Nivell evolutiu	Joc de construcció	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
JOC	Nivell evolutiu	Joc pre-simbòlic	2	0	1	0	2	1	0	0	0	1	1	1
JOC	Nivell evolutiu	Joc simbòlic	2	0	2	1	3	2	2	1	2	1	3	2
JOC	Imitació	Reprodueix accions	3	3	3	3	3	3	2	1	1	3	1	3
JOC	Imitació	Reprodueix paraules o sons	1	*NA*	1	*NA*	2	*NA*	2	*NA*	1	*NA*	*NA*	*NA*
REGULACIÓ EMOCIONAL	Benestar	Somriu/plaer en interacció	3	2	3	2	3	3	1	0	1	1	2	2
REGULACIÓ EMOCIONAL	Benestar	Somriu/plaer de manera independent	3	1	2	2	2	3	1	0	2	0	3	0
REGULACIÓ EMOCIONAL	Malestar	Mostra frustració o s'enfada	1	0	1	0	2	0	1	0	2	0	1	0
REGULACIÓ EMOCIONAL	Malestar	Plora, crida o fa mal	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0
REGULACIÓ EMOCIONAL	Regulació	Recupera la calma després de conflicte	3	*NA*	2	*NA*	3	*NA*	1	*NA*	1	*NA*	3	*NA*

ÀMBIT	INDICADOR	PARÀMETRE	Mitjana Psico	Mitjana Espai de joc	Diferència	% Psico	% Espai de joc	% Diferència
INTERACCIÓ SOCIAL	Aproximació	S'apropa espontàniament a altres infants	2,50	1,17	1,33	83,3%	38,9%	44,4%
INTERACCIÓ SOCIAL	Aproximació	Es col·loca a prop (menys d'1 metre)	2,83	2,17	0,67	94,4%	72,2%	22,2%
INTERACCIÓ SOCIAL	Aproximació	Ajuda un altre infant	0,33	0,33	0,00	11,1%	11,1%	0,0%
INTERACCIÓ SOCIAL	Compartir materials	Ofereix o cedeix material	0,67	0,33	0,33	22,2%	11,1%	11,1%
INTERACCIÓ SOCIAL	Compartir materials	Accepta compartir objectes	3,00	2,00	1,00	100,0%	66,7%	33,3%
INTERACCIÓ SOCIAL	Iniciativa social	Inicia autònomament un joc	2,33	1,33	1,00	77,8%	44,4%	33,3%
INTERACCIÓ SOCIAL	Iniciativa social	Proposa participar en el joc	1,83	0,33	1,50	61,1%	11,1%	50,0%
INTERACCIÓ SOCIAL	Resposta als iguals	Accepta propostes de joc	2,83	2,67	0,17	94,4%	88,9%	5,6%
INTERACCIÓ SOCIAL	Resposta als iguals	Ignora propostes de joc	0,33	1,00	-0,67	11,1%	33,3%	-22,2%
INTERACCIÓ SOCIAL	Resposta als iguals	Rebutja activament propostes	0,00	0,17	-0,17	0,0%	5,6%	-5,6%
INTERACCIÓ SOCIAL	Imitació	Reprodueix accions d'altres infants	3,00	2,17	0,83	100,0%	72,2%	27,8%
COMUNICACIÓ	Mirada social	Mira la cara d'un altre infant	1,83	1,17	0,67	61,1%	38,9%	22,2%
COMUNICACIÓ	Mirada social	Manté el contacte visual	0,83	0,50	0,33	27,8%	16,7%	11,1%
COMUNICACIÓ	Comunicació verbal	Utilitza paraules per dirigir-se als iguals	2,33	1,00	1,33	77,8%	33,3%	44,4%
COMUNICACIÓ	Comunicació verbal	Fa peticions o comentaris durant el joc	2,33	0,00	2,33	77,8%	0,0%	77,8%
COMUNICACIÓ	Comunicació gestual	Utilitza gestos per comunicar-se	2,00	1,50	0,50	66,7%	50,0%	16,7%
COMUNICACIÓ	Comunicació gestual	Utilitza el cos per influir	1,67	0,67	1,00	55,6%	22,2%	33,3%
COMUNICACIÓ	Atenció conjunta	Segueix la mirada d'un altre infant	2,83	1,83	1,00	94,4%	61,1%	33,3%
COMUNICACIÓ	Atenció conjunta	Quan un infant assenyala, dirigeix la mirada	3,00	3,00	0,00	100,0%	100,0%	0,0%
JOC	Participació	Participa activament en el joc	2,50	1,67	0,83	83,3%	55,6%	27,8%
JOC	Participació	Es manté en l'activitat 2+ minuts	2,50	2,67	-0,17	83,3%	88,9%	-5,6%
JOC	Tipus d'interacció	Joc desocupat	0,67	0,83	-0,17	22,2%	27,8%	-5,6%
JOC	Tipus d'interacció	Joc d'espectador	2,00	2,00	0,00	66,7%	66,7%	0,0%
JOC	Tipus d'interacció	Joc solitari independent	0,83	1,33	-0,50	27,8%	44,4%	-16,7%
JOC	Tipus d'interacció	Joc paral·lel	1,33	1,17	0,17	44,4%	38,9%	5,6%
JOC	Tipus d'interacció	Joc associatiu	2,00	1,50	0,50	66,7%	50,0%	16,7%
JOC	Nivell evolutiu	Joc sensoriomotor	2,33	1,83	0,50	77,8%	61,1%	16,7%
JOC	Nivell evolutiu	Joc de construcció	0,50	0,00	0,50	16,7%	0,0%	16,7%
JOC	Nivell evolutiu	Joc pre-simbòlic	1,00	0,50	0,50	33,3%	16,7%	16,7%
JOC	Nivell evolutiu	Joc simbòlic	1,67	1,83	-0,17	55,6%	61,1%	-5,6%
JOC	Imitació	Reprodueix accions	3,00	1,83	1,17	100,0%	61,1%	38,9%
JOC	Imitació	Reprodueix paraules o sons	1,33	1,50	-0,17	44,4%	50,0%	-5,6%
REGULACIÓ EMOCIONAL	Benestar	Somriu/plaer en interacció	2,67	1,17	1,50	88,9%	38,9%	50,0%
REGULACIÓ EMOCIONAL	Benestar	Somriu/plaer de manera independent	2,17	1,00	1,17	72,2%	33,3%	38,9%
REGULACIÓ EMOCIONAL	Malestar	Mostra frustració o s'enfada	0,67	0,67	0,00	22,2%	22,2%	0,0%
REGULACIÓ EMOCIONAL	Malestar	Plora, crida o fa mal	0,33	0,50	-0,17	11,1%	16,7%	-5,6%
REGULACIÓ EMOCIONAL	Regulació	Recupera la calma després de conflicte	2,67	1,67	1,00	88,9%	55,6%	33,3%