



**UNIVERSITAT  
ROVIRA i VIRGILI**

**Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia**

**TREBALL DE FI DE GRAU**

---

**ELS TRASTORNS DEL LLENGUATGE EN EDUCACIÓ INFANTIL: DIFICULTATS I  
RELACIÓ AMB EL DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL**

---

**GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL**

Autora: Amanda Fernández Luján

[amanda.fernandezl@estudiants.urv.cat](mailto:amanda.fernandezl@estudiants.urv.cat)

Tutora URV: Fabricia Castro Da Silva

[fabricia.castro@urv.cat](mailto:fabricia.castro@urv.cat)

El Vendrell, 29 de maig de 2026

## AGRAÏMENTS

*“Als infants amb qui he compartit les pràctiques, per tot el que m'han ensenyat sense saber-ho.*

*A la meva tutora de pràctiques, Lola, pel seu acompanyament, per impulsar-me a créixer i confiar  
en mi mateixa, i per convertir-se en el meu lloc segur.*

*A tots els professors i professores de la universitat, per la seva implicació.*

*A la meva tutora del TFG, Fabricia, pel seu suport i orientació al llarg d'aquest treball, ha estat  
essencial.*

*Als meus pares, per la seva confiança incondicional i per fer possible que arribés fins aquí.”*

## RESUM

Aquest Treball de Fi de Grau analitza el Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge (TDL) en l'etapa d'educació infantil i la seva relació amb el desenvolupament socioemocional dels infants de 0 a 6 anys. El treball parteix de la idea que les dificultats del llenguatge no afecten únicament la comunicació sinó també a la regulació emocional, la conducta, la participació social i les relacions amb els altres infants.

L'objectiu general ha estat analitzar les dificultats associades al TDL en educació infantil i la seva relació amb el desenvolupament social i emocional. En aquest sentit, Vygotsky (1978) destaca la importància del llenguatge en la regulació del pensament i de la conducta. Alhora, Barrachina i Sanz Torrent (2021) remarquen la necessitat d'una resposta educativa ajustada i integrada dins del context escolar. El marc teòric s'ha fonamentat en diferents autors de referència entre els quals destaquen Barrachina i Sanz Torrent (2021), Bisquerra (2003), Conti-Ramsden i Botting (2004), Mendoza (2001), Vygotsky (1978), Monfort i Juárez (2001), Carr et al. (1994) i Iturra-Osorio et al. (2024), entre d'altres.

Per donar resposta a aquests objectius, s'ha dut a terme un estudi descriptiu amb metodologia quantitativa, basat en una revisió teòrica i en un qüestionari adreçat a 28 professionals d'educació infantil en actiu a Catalunya, entre els quals hi ha tutors i tutores, professionals de SIEI i membres de l'EAP. Els resultats mostren com la majoria dels professionals perceben una relació directa entre les dificultats del llenguatge i les dificultats emocionals i conductuals dels infants a la vegada que evidencien mancances de recursos i eines pràctiques per intervenir davant el TDL dins l'aula ordinària.

A partir d'aquestes necessitats detectades, s'ha elaborat una guia pràctica dirigida a mestres d'educació infantil que recull diferents estratègies i recursos, prenent ser un recurs accessible i aplicable a qualsevol centre educatiu, amb l'objectiu de contribuir a una resposta educativa més inclusiva i ajustada a les necessitats de cada infant.

**Paraules clau:** Trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL), desenvolupament socioemocional, inclusió, detecció precoç, paper docent, intervenció educativa.

## RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado analiza el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) en la etapa de educación infantil y su relación con el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de 0 a 6 años. El trabajo parte de la idea de que las dificultades del lenguaje no afectan únicamente a la comunicación, sino también a la regulación emocional, la conducta, la participación social y las relaciones con otros niños y niñas.

El objetivo general ha sido analizar las dificultades asociadas al TDL en educación infantil y su relación con el desarrollo social y emocional. En este sentido, Vygotsky (1978) destaca la importancia del lenguaje en la regulación del pensamiento y de la conducta. Al mismo tiempo, Barrachina y Sanz Torrent (2021) remarcan la necesidad de una respuesta educativa ajustada e integrada dentro del contexto escolar. El marco teórico se ha fundamentado en diferentes autores de referencia, entre los que destacan Barrachina y Sanz Torrent (2021), Bisquerra (2003), Conti-Ramsden y Botting (2004), Mendoza (2001), Vygotsky (1978), Monfort y Juárez (2001), Carr et al. (1994) e Iturra-Osorio et al. (2024), entre otros.

Para dar respuesta a estos objetivos, se ha llevado a cabo un estudio descriptivo con metodología cuantitativa, basado en una revisión teórica y en un cuestionario dirigido a 28 profesionales de educación infantil en activo en Cataluña, entre los que se encuentran tutores y tutoras, profesionales de SIEI y miembros del EAP. Los resultados muestran cómo la mayoría de los profesionales perciben una relación directa entre las dificultades del lenguaje y las dificultades emocionales y conductuales de los niños y niñas, al mismo tiempo que evidencian carencias de recursos y herramientas prácticas para intervenir ante el TDL dentro del aula ordinaria.

A partir de estas necesidades detectadas, se ha elaborado una guía práctica dirigida a maestros y maestras de educación infantil que recoge diferentes estrategias y recursos, con la finalidad de ser un recurso accesible y aplicable a cualquier centro educativo, con el objetivo de contribuir a una respuesta educativa más inclusiva y ajustada a las necesidades de cada niño y niña.

**Palabras clave:** Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), desarrollo socioemocional, inclusión, detección precoz, papel docente, intervención educativa.

## **ABSTRACT**

This Final Degree Project analyses Developmental Language Disorder (DLD) in Early Childhood Education and its relationship with the socio-emotional development of children aged 0 to 6 years. The study is based on the idea that language difficulties affect not only communication, but also emotional regulation, behaviour, social participation and relationships with other children.

The main objective of this study was to analyse the difficulties associated with DLD in Early Childhood Education and their relationship with social and emotional development. In this regard, Vygotsky (1978) highlights the importance of language in the regulation of thought and behaviour. At the same time, Barrachina and Sanz Torrent (2021) emphasise the need for an adjusted and integrated educational response within the school context. The theoretical framework is based on different reference authors, including Barrachina and Sanz Torrent (2021), Bisquerra (2003), Conti-Ramsden and Botting (2004), Mendoza (2001), Vygotsky (1978), Monfort and Juárez (2001), Carr et al. (1994), and Iturra-Osorio et al. (2024), among others.

To address these objectives, a descriptive study using a quantitative methodology was carried out, based on a theoretical review and a questionnaire administered to 28 Early Childhood Education professionals working in Catalonia, including classroom teachers, SIEI professionals and members of the Educational Psychology Advisory Team (EAP). The results show that most professionals perceive a direct relationship between language difficulties and children's emotional and behavioural difficulties. At the same time, they reveal a lack of resources and practical tools to support intervention for DLD within mainstream classrooms.

Based on these identified needs, a practical guide aimed at Early Childhood Education teachers was developed. It includes different strategies and resources and is intended to be an accessible and applicable tool for any educational setting, contributing to a more inclusive educational response that is better adapted to the needs of each child.

**Keywords:** Developmental Language Disorder (DLD), socio-emotional development, inclusion, early detection, teacher's role, educational intervention.

## ÍNDIX

<b>1. Introducció.....</b>	<b>6</b>
1.1. Justificació.....	7
1.2. Objectius de l'estudi.....	8
<b>2. Marc teòric.....</b>	<b>8</b>
2.1. El desenvolupament del llenguatge en la primera infància.....	8
2.1.1. La importància del llenguatge en el desenvolupament de l'infant.....	8
2.1.2. Etapes del desenvolupament del llenguatge entre els 0 i els 6 anys.....	9
2.1.3. El llenguatge com a eina d'interacció social.....	11
2.2. Definició del trastorn del llenguatge.....	12
2.2.1. Principals trastorns del llenguatge i les seves característiques en educació infantil....	13
2.2.2. Normativa vigent en relació amb el trastorn del llenguatge en educació infantil.....	15
2.3. Relació entre el trastorn del llenguatge en el desenvolupament socioemocional i la conducta dels infants.....	17
2.3.1. La conducta com a forma de comunicació.....	17
2.3.2. Principals conductes disruptives associades a les dificultats comunicatives i les seves conseqüències.....	18
2.4. El paper docent i la intervenció educativa davant les dificultats del llenguatge.....	21
2.4.1. Detecció de dificultats del llenguatge a l'aula.....	22
2.4.2. Estratègies educatives per afavorir la comunicació.....	23
2.4.3. Gestió de conductes associades a les dificultats del llenguatge.....	27
<b>3. Marc metodològic.....</b>	<b>29</b>
3.1. Punt de partida/Pregunta de recerca/Hipòtesi.....	29
3.2. Objectius de l'estudi.....	31
3.3. Mapa conceptual del treball.....	31
3.4. Disseny.....	33
3.4.1. Temporalització i fases de la investigació.....	34
3.4.2. Mostra.....	34
3.4.3. Instruments de recollida de dades.....	35
<b>4. Resultats i anàlisi dels qüestionaris.....</b>	<b>36</b>
4.1. Proposta: guia pràctica.....	42
<b>5. Conclusions.....</b>	<b>44</b>
<b>6. Propostes de millora.....</b>	<b>46</b>
<b>7. Referències.....</b>	<b>47</b>
<b>8. Annexos.....</b>	<b>51</b>
Annex 1. Preguntes i respostes del qüestionari.....	51
Annex 2. Guia d'estratègies i recursos per a mestres d'educació infantil.....	59

## ÍNDIX D'IMATGES

Imatge 1. Mapa conceptual del treball de fi de grau.....	32
Imatge 2. Portada de la guia pràctica.....	45

## ÍNDIX DE GRÀFICS

Gràfic 1. Diagnòstic del TDL a l'aula.....	37
Gràfic 2. Anàlisi dels indicadors més freqüents del TDL.....	38
Gràfic 3. Primer pas d'actuació davant el TDL.....	39
Gràfic 4. Relació entre dificultats del llenguatge i dificultats emocionals.....	39
Gràfic 5. Conductes més freqüents en infants amb TDL.....	40
Gràfic 6. Estratègies de facilitació lingüística.....	41
Gràfic 7. Disposició de recursos i estratègies segons els professionals.....	42
Gràfic 8. Disposició de recursos materials segons els professionals.....	42
Gràfic 9. Disposició de protocols o guies d'intervenció segons els professionals.....	43

## ÍNDIX DE TAULES

Taula 1. Trastorns de la comunicació segons el DSM-5 i les seves característiques diagnòstiques.....	14
Taula 2. Principals conductes associades a les dificultats comunicatives: característiques i conseqüències.....	20
Taula 3. Conseqüències socials i emocionals de les dificultats del llenguatge.....	21
Taula 4. Principals estratègies d'intervenció davant les conductes associades al trastorn del llenguatge.....	28
Taula 5. Objectius de l'estudi.....	31
Taula 6. Temporalització seguida durant el treball de fi grau.....	34

## 1. Introducció

El desenvolupament del llenguatge és un dels processos més significatius durant la infància, ja que té un paper clau en el desenvolupament de les funcions psicològiques superiors. Tal com assenyala Vygotsky (1978), el llenguatge permet a l'infant regular la seva conducta, organitzar el pensament i construir significats a partir de la interacció social. Entre els 0 i els 6 anys aquesta dimensió és especialment rellevant perquè els infants consoliden les seves habilitats comunicatives que els ajudaran a expressar les seves necessitats, pensaments i emocions, relacionar-se amb els altres i establir les bases dels seus futurs aprenentatges. En aquest sentit, Bigas (2000) destaca la importància del llenguatge oral en educació infantil com a base de la comunicació i la construcció dels primers aprenentatges.

Aquesta idea queda recollida en el *Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil*, que estableix que aquesta etapa ha de garantir el desenvolupament global dels infants, tenint en compte no només la dimensió cognitiva, sinó també la social i l'emocional (Generalitat de Catalunya, 2023). No obstant això, aquest desenvolupament no sempre es produeix de la manera esperada quan apareixen dificultats en l'adquisició del llenguatge, com és el cas del Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge (TDL). Andreu Barrachina i Sanz Torrent (2021) descriuen que el TDL és un trastorn del neurodesenvolupament amb una elevada prevalença durant la infància i que, malgrat la seva freqüència, continua sent insuficientment conegut socialment i en alguns àmbits educatius.

Cal tenir present que aquest trastorn no afecta exclusivament el desenvolupament del llenguatge. Estudis recents com el d'Iturra-Osorio, Allende-Valenzuela i Vargas Ríos (2024), realitzats amb preescolars hispanoparlants, posen de manifest que els infants amb TDL presenten més dificultats en l'àmbit socioemocional que els infants amb desenvolupament típic. Aquesta evidència reforça la necessitat d'abordar el trastorn des d'una mirada àmplia i inclusiva, que tingui en compte tant les dificultats comunicatives com les possibles repercussions en la interacció social, el benestar emocional i la participació escolar de l'infant.

Davant aquesta realitat, l'objectiu general de l'estudi és analitzar les dificultats associades al trastorn del desenvolupament del llenguatge en educació infantil i la seva relació amb el desenvolupament social i emocional.

Per donar resposta a aquests objectius, s'ha dut a terme un estudi de caràcter descriptiu amb metodologia quantitativa, ubicat en el context de l'educació infantil a Catalunya. L'instrument principal de recollida de dades ha estat un qüestionari en línia dirigit a 28 professionals en actiu,

entre els quals hi ha 21 tutors i tutores d'educació infantil (0-3 i 3-6 anys), 5 professionals de SIEI i 2 membres de l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP).

Pel que fa a l'estructura del document, el treball s'organitza en quatre apartats. En primer lloc, el marc teòric recull els fonaments conceptuals sobre el desenvolupament del llenguatge, la definició i caracterització del TDL, la seva relació amb el desenvolupament socioemocional i el paper docent en la intervenció. En segon lloc, el marc metodològic descriu el disseny de l'estudi, la mostra i els instruments utilitzats. En tercer lloc, s'exposen i analitzen els resultats obtinguts al qüestionari, connectant-los amb els continguts teòrics. Finalment, es presenta la guia pràctica elaborada com a proposta d'aquest treball, seguida de les conclusions i les propostes de millora.

### **1.1. Justificació**

L'elecció d'aquest tema respon, en primer lloc, a la seva rellevància educativa i social dins l'etapa d'educació infantil. El Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil, estableix en el seu article 10 que l'equip docent ha d'establir mesures de prevenció, detecció i intervenció en les necessitats educatives dels infants (Generalitat de Catalunya, 2023). Aquesta responsabilitat implica que el docent ha de ser capaç d'identificar dificultats com el TDL i de donar-hi resposta de manera ajustada, cosa que no sempre és possible sense la formació i les eines adequades. En aquest sentit, Barrachina i Sanz Torrent (2021) subratllen que una intervenció eficaç en TDL requereix la implicació activa del docent, no només del logopeda, i que l'escola és l'espai privilegiat on les dificultats es fan visibles i on la intervenció pot ser més natural i significativa.

En segon lloc, la tria del tema està molt vinculada a la meua experiència durant el segon període de pràctiques en un centre d'educació infantil, on es va poder vivenciar de prop la realitat d'un infant que presentava dificultats en el desenvolupament del llenguatge i que, alhora, mostrava conductes de frustració, dificultats en les relacions amb els companys i en l'expressió de les seves necessitats i emocions. Aquesta experiència, juntament amb les converses mantingudes amb la coordinadora del SIEI del centre i la tutora del grup, van fer visible que darrere de determinades conductes poden existir necessitats comunicatives no resoltes.

Finalment, el present treball vol ser una aportació útil i pràctica per als professionals d'educació infantil. Malgrat que el TDL és un trastorn molt present a les aules, molts centres no disposen d'eines concretes per ajudar els docents a detectar-lo i intervenir-hi. Per aquest motiu, s'ha elaborat una guia pràctica com a proposta final del treball, amb l'objectiu d'oferir recursos accessibles i aplicables al dia a dia de l'aula que contribueixin a una atenció més inclusiva i ajustada a les necessitats de cada infant.

## **1.2. Objectius de l'estudi**

L'objectiu general d'aquest treball és *Analitzar les dificultats associades al trastorn del desenvolupament del llenguatge en educació infantil i la seva relació amb el desenvolupament social i emocional.*

Per assolir aquest objectiu general, s'han formulat els següents objectius específics:

1. Conèixer la importància de la detecció precoç i el paper de l'escola davant el TDL per prevenir l'agreujament de les dificultats.
2. Analitzar els possibles impactes socioemocionals dels infants amb TDL.
3. Identificar les necessitats de recursos dels professionals d'educació infantil per atendre de manera inclusiva infants amb TDL.
4. Dissenyar una guia pràctica per a mestres d'educació infantil que integri estratègies de detecció precoç, facilitació lingüística i acompanyament socioemocional d'infants amb TDL.

## **2. Marc teòric**

### **2.1. El desenvolupament del llenguatge en la primera infància**

El desenvolupament del llenguatge en la primera infància representa un procés essencial per al desenvolupament global de l'infant. Durant els primers anys de vida el llenguatge es converteix en una eina clau per a la comunicació, la construcció del pensament i la interacció amb l'entorn, procés que es produeix progressivament i està vinculat als factors maduratsius i a les experiències comunicatives i socials que vivencia l'infant.

En aquest sentit, comprendre quin és el procés del desenvolupament del llenguatge és fonamental per poder interpretar el desenvolupament normatiu i detectar les possibles dificultats que poden donar-se a l'etapa. Barrachina i Sanz Torrent (2021) subratllen que el coneixement del desenvolupament lingüístic típic és el punt de partida imprescindible per identificar quan aquest procés es desvia de la norma i requereix atenció especialitzada.

#### **2.1.1. La importància del llenguatge en el desenvolupament de l'infant**

El llenguatge no es pot entendre únicament com un sistema de comunicació, sinó que també té un paper important en la regulació de la conducta i en la manera que l'infant comprèn el món que l'envolta.

D'acord amb Vygotsky (1978), el llenguatge actua com una eina mediatra en el desenvolupament de les funcions psicològiques superiors, ja que permet organitzar el pensament i donar significat a les experiències a partir de la interacció amb els altres.

El desenvolupament lingüístic no depèn només de factors individuals, sinó també de les experiències comunicatives que l'infant viu en el seu entorn. En la mateixa direcció, Bruner (1985) defensa que l'infant participa de manera activa en situacions compartides amb els altres i, a partir d'aquí, construeix el llenguatge. A la vegada, el llenguatge té un paper molt rellevant en l'àmbit emocional i conductual, ja que quan els infants disposen de recursos lingüístics adequats poden expressar amb més facilitat les seves necessitats, emocions o pensaments, fet que acostuma a reduir situacions de frustració i facilita la convivència (Mendoza, 2001).

Per una altra part, Bigas (1996,2000), remarca que el llenguatge oral permet a l'infant intervenir en situacions d'interacció, joc i descoberta, per la qual cosa el docent ha d'oferir contextos i espais que ho facilitin de manera global i ajustada. D'acord amb aquesta idea, Barrachina i Sanz Torrent (2021) afegeixen que els infants amb dificultats lingüístiques necessiten oportunitats planificades per participar en interaccions comunicatives significatives i que el docent és l'agent clau en la creació d'aquests contextos.

### **2.1.2. Etapes del desenvolupament del llenguatge entre els 0 i els 6 anys**

El desenvolupament del llenguatge durant els primers anys de vida segueix un procés en què l'infant avança de formes inicials i més senzilles de comunicació a un ús cada vegada més complex i estructurat del llenguatge oral. Encara que hi ha una seqüència evolutiva orientativa, cal tenir en compte que cada infant segueix el seu propi ritme d'adquisició del llenguatge, ja que es tracta d'un procés influït per factors biològics, cognitius i socials (Bruner, 1983; Serra et al., 2000).

Acosta i Moreno (1999) recorden que l'entorn familiar i social és clau: tenir més o menys oportunitats de parlar, escoltar paraules i interactuar amb altres persones influeix molt en el desenvolupament del llenguatge i deixa una empremta duradora. Barrachina i Sanz Torrent (2021) remarquen que el coneixement dels "hitos evolutius"<sup>1</sup> és indispensable per al docent, ja que li permet detectar precoçment les possibles dificultats en el procés d'adquisició del llenguatge.

A continuació s'anomenen i descriuen les diferents etapes del desenvolupament del llenguatge en infants:

#### **a) Etapa preverbal (0-12 mesos)**

Durant els primers mesos de vida la comunicació es manifesta a través de formes preverbals com: el plor, les vocalitzacions, el somriure o la mirada.

---

<sup>1</sup> Fites o assoliments esperables que apareixen progressivament en el desenvolupament del llenguatge dels infants.

Tot i que encara no hi ha paraules, aquestes conductes tenen una clara funció comunicativa i permeten a l'infant interactuar amb els altres, construir significats compartits i expressar les seves necessitats. Per a Owens (2003), el nadó és un interlocutor actiu des del primer dia de vida, capaç d'imitar expressions facials, de respondre preferentment a la veu humana i de sincronitzar els seus moviments corporals amb els patrons prosòdics de la parla que l'envolta.

Bruner (1985) sosté que les primeres interaccions es donen a través de formats d'acció compartida que faciliten l'accés al llenguatge i destaca especialment la importància de l'atenció conjunta<sup>2</sup> com a base per al desenvolupament lingüístic posterior. En la mateixa direcció, Narbona i Chevie-Muller (2003) distingeixen en aquesta etapa el pas de la vocalització reflexa al balboteig canonical, que cap als sis o set mesos incorpora seqüències consonant-vocal repetides amb entonació. Del Ríó (1987) posa l'accent en la interacció diàdica<sup>3</sup> precoç com el primer marc on es construeix la intencionalitat comunicativa.

### **b) Primeres paraules i expansió lèxica (12-24 mesos)**

Entre els 12 i els 24 mesos es produeix una evolució notable del vocabulari i de la intencionalitat comunicativa. En aquest moment l'infant normalment utilitza paraules aïllades amb un significat més ampli, concepte que es coneix com a "holofrase". *Per exemple*: un infant que diu "aigua" per significar "vull aigua". Aquestes produccions els permeten demanar, rebutjar o compartir el seu interès per elements del seu entorn i mostren com el llenguatge es comença a consolidar dins de la vida quotidiana. (Fernández Martín et al., 2014).

Serra et al. (2000) descriuen que cap als 18 mesos molts infants viuen una "explosió lèxica" que els porta de les 50 paraules a un centenar en molt poques setmanes. Aguilar-Mediavilla i Serra-Raventós (2004), en el marc del seu treball sobre el perfil fonològic de nens d'educació infantil amb TDL, mostren que les dificultats de vocabulari en aquesta etapa poden ser un senyal precoç de risc per al TDL. Barrachina i Sanz Torrent (2021) sostenen que el nombre de paraules que l'infant produeix als 24 mesos és un dels millors indicadors de com es desenvoluparà el seu llenguatge posterior.

### **c) Combinació de paraules i primeres estructures (2-3 anys)**

Entre els 2 i els 3 anys el llenguatge avança notablement amb l'aparició de les primeres combinacions de paraules i enunciat formats entre dos o tres elements. Encara que hi ha

---

<sup>2</sup> Capacitat de compartir el focus d'interès amb una altra persona.

<sup>3</sup> Intercanvi comunicatiu que es produeix entre **dues persones**, habitualment entre **adult i infant**, tot i que també pot donar-se entre dos infants .

simplificacions i omissions el llenguatge comença a organitzar-se en estructures més estables permetent així que l'infant s'expressi de manera més clara.

Acosta i Moreno (1999) consideren que en aquesta etapa la comprensió sol avançar per davant de la producció. En aquest procés, Narbona i Chevie-Muller (2003) destaquen l'aparició dels primers morfemes gramaticals (plurals, articles, verbs amb flexió) com un indicador evolutiu clau. A més, Puyuelo i Rondal (2003) afegeixen que les dificultats morfo-sintàctiques persistents en aquest tram (omissió d'articles, conjugació verbal escassa) constitueixen senyals d'alerta prioritàries que el docent ha de recollir i comunicar. D'acord amb aquesta idea, Barrachina i Sanz Torrent (2021), remarquen que és en aquest moment quan molts infants amb TDL comencen a mostrar cada vegada més diferències respecte als altres infants, i que la intervenció primerenca en aquest punt té el màxim impacte.

#### **d) Consolidació i complexitat creixent (3-6 anys)**

Entre els 3 i els 6 anys el llenguatge és cada vegada més elaborat tant en l'àmbit comprensiu com en l'expressiu. Les frases són cada vegada més llargues i complexes, així com el vocabulari que s'enriqueix de manera que l'infant comença a tenir la capacitat de participar en les converses, fer preguntes, explicar vivències, etc.

Vygotsky (1978) destaca el paper del llenguatge en la regulació de la conducta i l'organització del pensament, seguint aquesta perspectiva, Mendoza (2001) adverteix que un infant de cinc anys que no hagi assolit un nivell mínim d'estructuració gramatical és un candidat d'alt risc per a dificultats d'aprenentatge i de relació. Segons Barrachina i Sanz Torrent (2021), si en aquest moment encara no s'ha iniciat una intervenció, les dificultats del TDL tendeixen a mantenir-se en el temps i poder afectar en l'àmbit escolar, social i emocional.

D'altra banda, Serra et al. (2000) recorden que als 6 anys la majoria d'infants haurien de tenir un domini bàsic de la morfosintaxi de la seva llengua materna; qualsevol desviació significativa respecte a aquesta fita demana valoració especialitzada.

Tot i això, cal tenir en compte que les etapes descrites s'han d'entendre com una orientació que pot ser variable ja que es tracta d'un procés que no segueix el mateix ritme en tots els infants.

#### **2.1.3. El llenguatge com a eina d'interacció social**

El llenguatge no és únicament un codi per transmetre informació, sinó que constitueix la base sobre la qual l'infant construeix la seva vida social, regula la seva conducta i accedeix al món emocional propi i dels altres.

Des d'una perspectiva sociocultural, Vygotsky (1978) defensa que el llenguatge té el seu origen en la comunicació social i que, progressivament, es transforma en una eina de pensament intern. Això implica que abans de ser pensament, el llenguatge és relació. D'acord amb Serra et al. (2000), la seva funció social es posa en joc molt abans que l'infant domini l'estructura gramatical: des de ben petits, la vocalització, la mirada i el gest compartit ja els permeten construir significats amb els altres. En aquest mateix sentit, Bruner (1985) denomina aquests primers intercanvis com a "formats", destacant que és en aquests espais d'interacció on l'infant comença a aprendre com funciona una conversa.

No obstant això, quan aquesta eina no està prou desenvolupada, la interacció social es pot veure directament compromesa. Aquesta situació pot generar malentesos, frustració i dificultats en la relació amb els iguals, fet que pot desencadenar conductes desajustades o una menor participació en el grup per part de l'infant. Mendoza (2001) i Acosta i Moreno (1999) coincideixen que l'infant amb TDL no està aprenent lentament, sinó que es tracta d'un perfil comunicatiu diferent que necessita contextos facilitadors i estratègies ajustades per poder participar i aprendre.

## 2.2. Definició del trastorn del llenguatge

Abans d'aprofundir en el TDL, resulta útil descriure els conceptes de **dificultat** i **trastorn**, ja que sovint s'utilitzen de manera intercanviable.

Pel que fa al terme **dificultat**, el Diccionari de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC, s. f.) el defineix com la «qualitat de difícil» o una «cosa que ofereix obstacles per a la seva realització». En el context del desenvolupament lingüístic, Gallego Ortega (2000) utilitza el terme "dificultades del llenguatge oral" per referir-se a qualsevol diferència respecte al procés d'adquisició normatiu que genera limitacions per comunicar-se, independentment de la seva causa o intensitat. En canvi, Mendoza (2001) distingeix entre retard del llenguatge (quan el desenvolupament segueix el patró típic però a un ritme més lent) i trastorn del llenguatge (quan el perfil d'adquisició és qualitativament diferent al normatiu i persistent en el temps).

El terme **trastorn**, en canvi, implica una condició més específica, persistent i amb impacte funcional. L'Organització Mundial de la Salut (OMS), a través de la Classificació Internacional de Malalties (CIE-11), el defineix com un conjunt de símptomes clínicament significatius que produeixen un deteriorament notable en el funcionament personal, familiar, social, educatiu o professional de l'individu (Organització Mundial de la Salut, 2018). Aquesta delimitació és important perquè no qualsevol dificultat del llenguatge implica un trastorn, però tot trastorn del llenguatge es manifesta com una dificultat persistent i de gran impacte en la vida de l'infant.

El **trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL)** es defineix com una alteració persistent en l'adquisició i l'ús del llenguatge que afecta la capacitat de comprendre i/o produir missatges de manera adequada. Segons el *DSM-5*, aquest trastorn es caracteritza per dificultats significatives en diferents dimensions del llenguatge, com el vocabulari, l'estructura gramatical i el discurs, que es manifesten des de les primeres etapes del desenvolupament i interfereixen en la comunicació eficaç, la participació social i els aprenentatges escolars (American Psychiatric Association, 2014).

Bishop et al. (2017), en el projecte CATALISE, van establir consens internacional sobre la definició i els criteris diagnòstics del TDL en el qual van subratllar que el TDL requereix un impacte funcional significatiu en la vida quotidiana de l'infant per ser diagnosticat. En consonància amb aquesta perspectiva, Barrachina i Sanz Torrent (2021) descriuen el TDL com una condició del neurodesenvolupament amb una gran prevalença en la infància, i que la seva detecció i resposta educativa adient depenen molt del nivell de formació del professorat. A més, Aguado et al. (2013), afegeixen que les dificultats del TDL no afecten només la forma del llenguatge, sinó també el seu ús pragmàtic en contextos comunicatius reals.

### **2.2.1. Principals trastorns del llenguatge i les seves característiques en educació infantil**

En l'etapa d'educació infantil poden aparèixer diverses dificultats en l'adquisició del llenguatge oral que afecten diferents dimensions de la comunicació.

Segons Monfort i Juárez (2001), aquestes dificultats no sempre es presenten de manera aïllada, sinó que sovint poden coexistir. Barrachina i Sanz Torrent (2021) recorden que a l'aula d'infantil el docent pot trobar perfils molt variats de TDL, des d'infants amb dificultats predominantment expressives fins a infants amb dificultats importants de comprensió, fet que requereix una resposta educativa diferenciada.

Amb l'arribada del *DSM-5*, la classificació dels trastorns del llenguatge ha experimentat canvis significatius, ja que desapareixen categories específiques com el trastorn expressiu o el trastorn mixt receptiu-expressiu, que passen a agrupar-se sota la denominació general de trastorn del llenguatge. Aquest canvi suposa una simplificació diagnòstica, tot i que alguns autors sostenen que també pot dificultar la precisió en la intervenció educativa en agrupar perfils molt diversos dins d'una mateixa categoria.

En aquest context, el *DSM-5* situa els trastorns del llenguatge dins dels trastorns de la comunicació, que formen part dels trastorns del neurodesenvolupament (American Psychiatric Association,

2014). Aquesta classificació inclou el trastorn del llenguatge, el trastorn fonològic, el trastorn de la comunicació social (pragmàtic) i el trastorn de la fluïdesa d'inici en la infància (tartamudesa).

Els tres primers es caracteritzen per dèficits en el desenvolupament i en l'ús del llenguatge, la parla i la comunicació social, respectivament, mentre que el trastorn de la fluïdesa es manifesta per alteracions en el ritme i la producció motora de la parla, com repeticions, prolongacions o bloquejos (American Psychiatric Association, 2014). A això s'hi afegeix que, aquests trastorns presenten un inici precoç i poden comportar dificultats funcionals persistents que afecten la comunicació, la participació social i els aprenentatges dels infants, aspectes especialment rellevants en el context educatiu (American Psychiatric Association, 2014).

Tal com es mostra a la Taula 1, cadascun d'aquests trastorns presenta característiques específiques, tot i que en la pràctica educativa és habitual que es manifestin de manera interrelacionada, fet que requereix una mirada global i ajustada a les necessitats de cada infant.

<b>Trastorn</b>	<b>Codi DSM-5</b>	<b>Criteris/Característiques principals</b>
<b>Trastorn del llenguatge</b>	<b>315.32 (F80.2)</b>	Dificultats persistents en la comprensió i/o expressió del llenguatge: vocabulari reduït, estructura gramatical limitada i deteriorament del discurs. Provoca limitacions en la comunicació, participació social i aprenentatge. Inici en el desenvolupament i no atribuïble a altres condicions.
<b>Trastorn fonològic</b>	<b>315.39 (F80.0)</b>	Dificultat persistent en la producció dels sons de la parla que afecta la intel·ligibilitat. Interfereix en la comunicació i la participació social. No atribuïble a causes estructurals o neurològiques.
<b>Trastorn de la fluïdesa d'inici en la infància (tartamudesa)</b>	<b>315.35 (F80.81)</b>	Alteracions en la fluïdesa: repeticions, prolongacions, bloquejos, tensió en la parla. Pot generar ansietat i dificultats en la comunicació i la participació social. Inici en la infància.
<b>Trastorn de la comunicació social (pragmàtic)</b>	<b>315.39 (F80.89)</b>	Dificultats en l'ús social del llenguatge: problemes per adaptar el llenguatge al context, seguir normes conversacionals i comprendre significats implícits. Afecta la participació social i les relacions.
<b>Trastorn de la comunicació no especificat</b>	<b>307.9 (F80.9)</b>	Dificultats de comunicació significatives que no compleixen tots els criteris dels trastorns anteriors o no hi ha prou informació per a un diagnòstic específic.

*Taula 1. Adaptat de: American Psychiatric Association (2014). Trastorns de la comunicació segons el DSM-5 i les seves característiques diagnòstiques. Elaboració pròpia.*

### 2.2.2. Normativa vigent en relació amb el trastorn del llenguatge en educació infantil

El marc normatiu vigent en educació infantil a Catalunya estableix les bases per garantir una educació orientada al desenvolupament integral dels infants, incorporant de manera interrelacionada les dimensions comunicativa, social i emocional.

En el cas dels infants amb trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL), aquest marc adquireix una rellevància especial, ja que orienta tant la detecció precoç com la intervenció educativa en **contextos inclusius**. Amb la finalitat de facilitar-ne la comprensió i destacar els aspectes més rellevants en relació amb l'objecte d'aquest treball, a continuació es presenten els principals decrets i articles que fonamenten l'atenció al **llenguatge**, les **emocions** i la **inclusió** en l'etapa d'educació infantil:

El **Decret 21/2023, de 7 de febrer**, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil, estableix en l' **article 2** (Principis generals) que **“l'educació infantil contribueix al desenvolupament integral i harmònic dels infants”**. Aquesta concepció implica entendre el desenvolupament com un procés global en què el llenguatge, les emocions i les relacions socials es troben profundament interconnectats.

D'acord amb aquesta visió, el decret concreta en l' **article 4** (Objectius generals) que els infants han de ser capaços **“d'evocar i expressar espontàniament idees, sentiments, emocions i vivències mitjançant diferents llenguatges”**. Aquesta formulació apunta que el llenguatge no es limita a la transmissió d'informació, sinó que es transforma en una eina essencial per a l'expressió emocional i la construcció de la identitat. En la mateixa direcció, els **articles 6 i 7** (Elements i desplegament del currículum) reforcen aquesta idea en establir que els infants han de **“manifestar habilitats per comunicar-se i interactuar a través de diferents llenguatges”**, destacant així la dimensió social i comunicativa del llenguatge.

Pel que fa als principis pedagògics, recollits en l' **article 3**, el Decret defensa una **visió globalitzada de l'aprenentatge**, en la qual es tenen en compte les diferents dimensions del desenvolupament de l'infant. Aquest enfocament resulta especialment rellevant en el cas del trastorn del llenguatge, ja que implica entendre aquestes dificultats no com un aspecte aïllat, sinó com un element que pot incidir en el desenvolupament socioemocional.

D'altra banda, el decret incorpora de manera explícita el principi d'inclusió. Així, en l' **article 2** (Principis generals) es recull la necessitat de garantir l'equitat i d'avançar cap a una educació inclusiva, mentre que es destaca que el sistema educatiu ha de **“vetllar per la detecció i la**

**intervenció precoç de les necessitats educatives**”, fet que permet intervenir de manera ajustada i prevenir possibles dificultats associades en l'àmbit socioemocional.

Aquesta perspectiva es concreta en l'**article 12** (Atenció educativa en el marc d'un sistema educatiu inclusiu), on s'estableix la necessitat d'oferir una resposta educativa ajustada a la diversitat de l'alumnat, garantint la seva participació i aprenentatge. En relació amb això, el **Decret 150/2017** reforça aquest plantejament en establir que el sistema educatiu ha de garantir la presència, la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat, promovent una escola inclusiva que doni resposta a les necessitats educatives de cada infant.

A més, el paper del docent esdevé fonamental en aquest procés. Tal com recull l'**article 10** (Tutoria i equip educatiu), l'equip docent ha d'establir “**mesures de prevenció, detecció i intervenció en les necessitats educatives dels infants**”. Aquesta responsabilitat implica no només identificar les dificultats, sinó també generar contextos educatius inclusius que afavoreixin la participació, la comunicació i el benestar emocional dels infants.

Finalment, en el marc estatal, la **Llei Orgànica 3/2020 (LOMLOE)** consolida els principis d'equitat i inclusió educativa, establint la necessitat de garantir el màxim desenvolupament personal, social i emocional de tot l'alumnat. En particular, la LOMLOE reforça la importància de la **detecció primerenca** de les necessitats educatives especials, reconeixent que les dificultats del llenguatge poden constituir una necessitat de suport educatiu que ha de ser atesa de manera preventiva des de l'etapa infantil. Barrachina (2012), afegeix que la inclusió dels infants amb TDL requereix formació docent específica i coordinació sistemàtica entre el tutor, l'especialista en audició i llenguatge (AL) i l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP). Aquest plantejament reforça la idea que el desenvolupament del llenguatge ha de ser entès des d'una perspectiva global, vinculada tant a l'aprenentatge com al benestar emocional i a la participació social dels infants.

Quant a la inclusió, el **Decret 150/2017**, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa als alumnes en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, defineix la inclusió educativa com un procés que garanteix la **presència, la participació i l'aprenentatge de tot l'alumnat** a l'escola ordinària, a partir de l'eliminació de les barreres que limiten l'accés a l'educació, establint que les mesures de suport han de ser "universals, addicionals o intenses" en funció de les necessitats.

Des d'una perspectiva més àmplia, la **UNESCO (2009)** defineix la inclusió com «un procés que permet abordar i respondre a la diversitat de les necessitats de tots els aprenents». Ainscow (2001) afegeix que la inclusió no consisteix només a ubicar l'infant en una aula ordinària, sinó a transformar les pràctiques i les estructures educatives per donar resposta efectiva a la diversitat. Per als infants amb TDL, aquesta perspectiva implica que la resposta educativa no pot limitar-se a la

intervenció logopèdica puntual, sinó que ha d'incloure adaptacions metodològiques, suports comunicatius i una atenció docent ajustada dins de l'aula ordinària.

### **2.3. Relació entre el trastorn del llenguatge en el desenvolupament socioemocional i la conducta dels infants**

Des d'una perspectiva pragmàtica, el llenguatge s'entén com una eina que permet demanar, rebutjar, expressar necessitats, negociar, compartir significats i participar en la interacció social.

Iturra-Osorio et al. (2024), en un estudi amb preescolars hispanoparlants, van demostrar que els infants amb TDL presentaven puntuacions significativament inferiors en les dimensions socioemocionals en comparació amb el grup control, que les dificultats de comunicació influeixen en com l'infant entén les seves emocions i es relaciona amb els altres. Aquesta perspectiva és compartida per Conti-Ramsden i Botting (2004), que confirmen en un estudi longitudinal britànic, que els infants amb TDL presenten un risc significativament augmentat de les dificultats emocionals i conductuals si no es produeix una intervenció precoç.

En aquest context, Barrachina i Sanz Torrent (2021) subratllen que les dificultats pragmàtiques associades al TDL (com iniciar converses, mantenir el torn o interpretar les intencions dels altres) són les que tenen un impacte més directe en la qualitat de les relacions amb els iguals. Aquesta idea connecta amb la proposta de Mendoza (2001), que descriu la relació entre TDL i **dificultats socioemocionals** com un cercle: les dificultats lingüístiques limiten la participació social i, alhora, aquesta reducció de la participació empobreix les oportunitats de pràctica lingüística, perpetuant d'aquesta manera les dificultats inicials.

#### **2.3.1. La conducta com a forma de comunicació**

Quan un infant no pot expressar amb claredat allò que vol, allò que necessita o allò que sent, és habitual que la conducta acabi ocupant el lloc que hauria de tenir la paraula. Des d'aquesta perspectiva, aquestes conductes no s'haurien d'interpretar únicament com a problemes disciplinaris, sinó també com a intents de comunicació que no han trobat una via lingüística eficaç (Peralta Montecinos, s. f.). En aquest sentit, la idea que tota conducta té un valor comunicatiu queda recollida en el principi formulat per Paul Watzlawick, Janet Beavin Bavelas i Don D. Jackson (1967) "no és possible no comunicar-se". L'infant que pega, que es retira o que es bloqueja està comunicant un estat intern que el seu sistema lingüístic no li permet expressar d'una altra manera.

Tomasello (2008) subratlla que la comunicació intencional és la base sobre la qual es construeix el llenguatge i la vida social. Quan aquesta capacitat està afectada, l'infant recorre a alternatives

conductuals més immediates. Carr et al. (1994), des del marc de la comunicació funcional, van demostrar que una gran part de les conductes problemàtiques en infants amb dificultats de comunicació compleixen funcions identificables: demanar atenció, evitar una demanda, obtenir alguna cosa desitjada o alleujar un malestar. Identificar la funció de cada conducta (en lloc de simplement suprimir-la) és el primer pas d'una intervenció ajustada.

En aquest sentit, les aportacions sobre comunicació no verbal també resulten útils. Knapp (1982) recorda que la comunicació humana no pot ser compresa només a partir de la conducta verbal, ja que verbal i no verbal formen part d'un mateix procés interactiu. Això permet entendre que en infants amb dificultats lingüístiques, els gestos, les postures, els moviments, les expressions facials o les respostes conductuals intenses es poden entendre com a indicadors significatius del que no poden expressar amb les seves paraules. (Knapp, 1982).

### **2.3.2. Principals conductes disruptives associades a les dificultats comunicatives i les seves conseqüències**

Les dificultats comunicatives poden afavorir l'aparició de conductes disruptives enteses com aquells comportaments que alteren el funcionament i la convivència a l'aula i que interfereixen en l'aprenentatge propi i dels altres. Kauffman (2001) les defineix com a patrons de comportament que se surten de les expectatives socials i educatives de l'entorn en què es produeixen i que persisteixen en el temps generant malestar significatiu. Les dificultats lingüístiques no provoquen sempre directament conductes disruptives, però sí que poden actuar com a factor de risc (Carr et al., 1994).

D'acord amb aquesta idea, Nitsch i Schelling (2003) afegixen que establir límits clars i coherents en l'entorn educatiu pot reduir les conductes disruptives en infants amb dificultats de comunicació, ja que la previsibilitat de l'entorn i l'estructura afavoreixen la seva regulació conductual.

#### **a) L'agressivitat**

En els fragments dels llibres *Enseñando a expresar la ira* i *El niño agresivo (s.f.)*, l'agressivitat no es presenta com una emoció en si mateixa, sinó com una possible forma externa d'expressar el malestar i que sorgeix de la incapacitat per gestionar una situació de manera ajustada.

Tremblay (2000) va demostrar en un estudi longitudinal que els nivells màxims d'agressió física (pegar, mossegar, empènyer) es produeixen precisament en els anys preescolars, quan el llenguatge no és prou madur per gestionar conflictes verbalment. Coincidint amb aquesta idea, Garaigordobil i Oñederra (2010) subratllen que l'agressivitat en edats primerenques indica una manca de recursos de regulació emocional i de resolució de conflictes verbals; quan coincideix amb TDL, el risc

s'amplifica. Carr et al. (1994) van mostrar que moltes conductes agressives en infants amb dificultats de comunicació compleixen una funció comunicativa identificable: demanar atenció, evitar una tasca o alleujar un malestar.

### **b) Frustració comunicativa**

Una de les conseqüències més habituals de les dificultats lingüístiques és la frustració comunicativa, que apareix quan l'infant no pot expressar allò que vol, no troba les paraules adequades o no comprèn el que succeeix al seu voltant, i també quan percep que els altres no l'entenen.

Brinton i Fujiki (1999) van descriure un patró recurrent en infants amb TDL: davant la incapacitat de fer-se entendre, l'infant viu una experiència repetida de fracàs comunicatiu que genera una reactivitat emocional creixent davant qualsevol situació de comunicació exigent. Mendoza (2001) afirma que la frustració reiterada pot conduir a una autoimatge negativa i a una reducció de la iniciativa comunicativa, que actua alhora com a causa i com a manteniment de la dificultat.

### **c) Retraïment i abandonament de la comunicació**

Una altra resposta freqüent és l'abandonament de la comunicació. Davant aquestes situacions infant pot optar per retirar-se, callar-se o deixar d'intentar participar. En concordància amb això, Rice et al. (1991) van mostrar que els infants amb TDL iniciaven significativament menys interaccions amb els iguals que els infants amb un desenvolupament típic del llenguatge. Aquest retraïment és el resultat acumulat de malentesos, fracassos comunicatius i de l'anticipació del fracàs (Peralta Montecinos, s. f.).

### **d) Conductes de cerca d'atenció**

Quan l'infant no pot accedir a l'altre a través d'una demanda verbal ajustada, pot intentar aconseguir presència, resposta o reconeixement mitjançant accions disruptives que tinguin un efecte immediat en l'entorn. Carr et al. (1994) van demostrar que la cerca d'atenció és una de les funcions comunicatives més habituals en infants amb TDL: si la paraula no funciona com a vehicle d'accés a l'adult, la conducta disruptiva pot convertir-se en un substitut eficaç a curt termini. Coincidint amb aquesta idea, Mendoza (2001) defensa que moltes conductes que s'interpreten com a «desafiants» en infants amb TDL tenen realment una base comunicativa no resolta.

### **e) Impulsivitat i dificultat d'inhibició**

En l'àmbit de la regulació conductual, els infants amb TDL sovint mostren dificultats per controlar la impulsivitat i inhibir respostes immediates, especialment en situacions que requereixen

autoregulació. Barkley (1997) va establir que la regulació verbal interna<sup>4</sup> juga un paper important en l'autocontrol. En infants amb TDL, la debilitat d'aquest mecanisme de regulació verbal pot traduir-se en una menor capacitat d'inhibir respostes impulsives, especialment en situacions de conflicte o d'alta demanda emocional.

Conducta	Característiques	Conseqüències
<b>Agressivitat</b>	Pegar, mossegar, empènyer, llançar objectes, cridar. Conductes amb funció comunicativa (demanar atenció, evitar tasques o expressar malestar).	Deteriorament del vincle amb els iguals, rebuig social i risc d'espiral d'agressivitat.
<b>Frustració comunicativa</b>	Plors sobtats, rabioles, reaccions desproporcionades, bloqueig comunicatiu davant dificultats d'expressió o comprensió.	Reducció de la participació, ansietat anticipatòria i disminució de la iniciativa comunicativa.
<b>Retraïment i abandonament de la comunicació</b>	Evitació de la interacció, silenci davant preguntes, minimalisme comunicatiu, retirada del joc col·lectiu.	Aïllament social creixent i menor exposició a models lingüístics.
<b>Cerca d'atenció</b>	Interrupcions freqüents, conductes de provocació, moviment excessiu, crits com a substitut de la demanda verbal.	Deteriorament del clima d'aula i risc d'etiquetatge negatiu per part d'adults i iguals.
<b>Impulsivitat i dificultat d'inhibició</b>	Dificultat per esperar el torn, respostes motores ràpides sense mediació verbal, dificultat per respectar normes.	Conflictes freqüents amb iguals i percepció de l'infant com a «difícil de gestionar».

*Taula 2: Adaptació de: Kauffman (2001), Carr et al. (1994), Tremblay (2000), Garaigordobil i Oñederra (2010), Brinton i Fujiki (1999), Mendoza (2001), Rice et al. (1991) i Barkley (1997). Principals conductes associades a les dificultats comunicatives: característiques i conseqüències. Elaboració pròpia.*

### **2.3.2.1. Principals conseqüències socials i emocionals de les dificultats del llenguatge**

Les dificultats del llenguatge no es limiten a l'àmbit estrictament comunicatiu, sinó que tenen un impacte ampli i interrelacionat tant en la dimensió social com en l'emocional de l'infant. Així com s'ha exposat en els apartats anteriors, aquestes conseqüències no apareixen de manera aïllada, sinó que es retroalimenten constantment: les dificultats comunicatives poden generar experiències socials negatives, i aquestes, al seu torn.

<sup>4</sup> Discurs intern que permet planificar i frenar la conducta.

A continuació es presenta una taula que recull, per una part, les principals conseqüències socials i, de l'altra, les principals conseqüències emocionals associades al TDL en l'etapa d'educació infantil.

Conseqüències socials	Conseqüències emocionals
Dificultats per iniciar i mantenir interaccions amb els iguals	Dificultats per identificar i nomenar les pròpies emocions
Problemes per respectar torns de paraula i seguir dinàmiques conversacionals	Respostes emocionals reactives (plor, ràbia, agressivitat)
Malentesos freqüents en la comunicació amb infants i adults	Ansietat comunicativa davant situacions lingüísticament exigents
Menor participació en activitats col·lectives (assemblea, joc simbòlic, conversa)	Anticipació del fracàs i evitació de situacions comunicatives
Tendència a l'aïllament o retraïment social	Baixa autoestima i autoimatge negativa
Dificultats per establir i mantenir relacions d'amistat	Sentiments de frustració i inseguretat
Rebuig o incomprensió per part dels iguals	Major risc de simptomatologia ansiosa o depressiva (a llarg termini)
Interrupció dels cicles d'interacció i aprenentatge compartit	

*Taula 3: Adaptació de: Mendoza (2001), Barrachina (2012), Conti-Ramsden i Botting (2004), Bisquerra (2003), Shapiro (1997). Conseqüències socials i emocionals de les dificultats del llenguatge. Elaboració pròpia.*

#### **2.4. El paper docent i la intervenció educativa davant les dificultats del llenguatge**

Davant les dificultats del llenguatge en l'etapa d'educació infantil, el paper del docent adquireix una especial rellevància, entenent l'escola com un dels principals espais de comunicació, relació i desenvolupament dels infants i és on moltes dificultats es fan visibles en situacions quotidianes com les converses, el joc, la comprensió de consignes o la participació a l'aula.

Bishop et al. (2017), en el projecte CATALISE, subratllen la importància de la identificació precoç del TDL i de la col·laboració entre professionals per garantir una atenció ajustada. El docent no només té una funció vinculada als aprenentatges sinó que, com consideren Barrachina i Sanz Torrent (2021), se situa com un agent actiu en la detecció, la intervenció i la coordinació: la intervenció amb infants amb TDL no pot quedar només en el treball del logopeda en sessions individuals, sinó que ha d'estar present en tot el dia a dia de l'aula, incorporant estratègies de suport al llenguatge en les rutines, el joc i les activitats habituals.

Diversos autors com Monfort & Juárez, 2001 i Axpe-Caballero et al., 2024, remarquen la importància de generar contextos lingüísticament rics i promoure estratègies inclusives que permetin donar resposta a la diversitat comunicativa. A Catalunya, el marc normatiu preveu la col·laboració amb els Equips d'Assessorament Psicopedagògic (**EAP**) i, en els casos que ho requereixin, amb el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (**CREDA**), que es coordinen amb el tutor per donar resposta ajustada a les necessitats de l'infant. Convé destacar que, el Decret 150/2017 posa l'accent en una educació basada en la **inclusió** i l'atenció a les necessitats de tot l'alumnat, reforçant la necessitat d'una intervenció preventiva, coordinada i integrada dins l'aula ordinària (Generalitat de Catalunya, 2017).

#### **2.4.1. Detecció de dificultats del llenguatge a l'aula**

La detecció de dificultats del llenguatge en l'etapa d'educació infantil és fonamental per poder intervenir de manera precoç i afavorir el desenvolupament global de l'infant. Bigas i Correig (2001), defensen que l'aula ofereix múltiples oportunitats per valorar l'ús del llenguatge en situacions reals, com ara converses, jocs o activitats dirigides.

La detecció no implica necessàriament un diagnòstic, sinó la identificació d'indicadors d'alerta que poden ser indicis de dificultats en el desenvolupament del llenguatge. Segons Monfort i Juárez (2001), és important adoptar una mirada global de l'infant, tenint en compte no només el llenguatge, sinó també la seva conducta, la interacció amb els altres i la resposta davant situacions comunicatives.

Entre els principals **indicadors d'alerta** en educació infantil, es poden destacar:

- Dificultats per expressar-se oralment o per construir frases.
- Vocabulari reduït en comparació amb altres infants de la mateixa edat.
- Problemes per comprendre consignes o missatges senzills.
- Dificultats en la pronunciació o en la producció de sons.
- Poca iniciativa comunicativa o escassa participació en converses.
- Conductes de frustració, evitació o agressivitat davant situacions comunicatives.
- Estratègies compensatòries (gestos, onomatopeies, imitació) en lloc de producció verbal espontània.

És important tenir en compte que alguns infants poden desenvolupar estratègies compensatòries, com l'ús de gestos o conductes alternatives, que poden indicar la necessitat de suport en el desenvolupament lingüístic (Monfort & Juárez, 2001). Axpe-Caballero et al. (2024) insisteixen a la

necessitat de no confondre una variació del ritme evolutiu normal amb un trastorn del llenguatge, i per això la detecció ha d'anar acompanyada sempre d'una valoració professional especialitzada.

Quan el docent identifica indicadors d'alerta persistents, ha de seguir un **protocol d'actuació** gradual i coordinat, que en el cas del context educatiu català es pot resumir en les fases següents (Generalitat de Catalunya, 2017; Barrachina i Sanz Torrent 2021):

- 1. Observació sistemàtica a l'aula:** el tutor recull dades descriptives de les dificultats observades en situacions comunicatives quotidianes (converses, joc, assemblees, consignes), amb registres escrits o graelles d'observació.
- 2. Comunicació amb la família:** l'escola informa la família de les observacions i recull informació sobre la comunicació de l'infant en el context familiar i social.
- 3. Derivació a l'Equip d'Assessorament Psicopedagògic (EAP):** si les dificultats persisteixen i s'accentuen, el tutor pot sol·licitar la valoració de l'EAP, que coordina la resposta des de l'àmbit educatiu.
- 4. Valoració per part de l'especialista en audició i llenguatge (AL) o del CREDA:** el Centre de Recursos Educatius per a Deficients Auditius (CREDA) pot fer una valoració logopèdica especialitzada per confirmar o descartar la presència d'un TDL.
- 5. Diagnòstic i elaboració del Pla Individualitzat (PI):** si es confirma el TDL, s'elabora un Pla Individualitzat (PI) que incorpora els objectius, les mesures de suport, les adaptacions metodològiques i els professionals implicats (tutor, AL, EAP, família).
- 6. Coordinació i seguiment:** la resposta educativa s'avalua periòdicament per ajustar les mesures als progressos de l'infant, garantint una atenció continuada i coherent.

#### **2.4.2. Estratègies educatives per afavorir la comunicació**

La intervenció educativa ha de partir de situacions quotidianes i significatives en què l'infant pugui participar, expressar-se i construir significat a través de la interacció amb els altres (Bruner, 1985). Barrachina i Sanz Torrent (2021) i Monfort i Juárez (2001) coincideixen que les estratègies més eficaces per als infants amb TDL s'integren de manera natural en el context de l'aula i no es limiten a exercicis de llengua aïllada. A més, Acosta i Moreno (1999) afegixen que les estratègies han de ser accessibles a tots els infants, de manera que formin part d'un model universal de suport comunicatiu que beneficia el conjunt del grup.

A continuació es presenten les principals tipologies d'estratègies reconegudes per la literatura especialitzada:

- a) Estratègia OWL: Observar, Esperar, Escoltar (Hanen)**

Weitzman i Greenberg (2002) proposen l'estratègia OWL com a punt de partida de qualsevol intervenció:

1. El docent **observa** l'infant (quin tema l'interessa, quin és el seu nivell comunicatiu).
2. El docent **espera** (dona espai perquè l'infant iniciï la comunicació, sense omplir els silencis precipitadament).
3. El docent **escolta** (respon de manera contingent al que l'infant ha dit o intentat dir).

Barrachina i Sanz Torrent (2021) esmenten que el canvi d'un estil directiu a un estil responsiu és un dels canvis més efectius que pot fer el docent, tot i que també és dels més difícils, perquè sovint és l'adult qui porta la iniciativa en la comunicació a l'aula.

*Per exemple:* durant l'assemblea, en lloc de fer preguntes tancades ("De quin color és?"), fer preguntes obertes ("Què veus aquí?") i esperar fins a 5 segons aproximadament abans de replantejar la pregunta.

### **b) Estratègies lingüístiques naturals: modelatge, expansió i recast**

Weitzman i Greenberg (2002) i Monfort i Juárez (2001) descriuen tres tècniques de facilitació lingüística de baix cost i alt impacte:

1. **Modelatge:** el docent produeix un enunciat lleugerament per sobre del nivell de l'infant. Exemple: l'infant diu "cotxe" i el docent respon "Sí, un cotxe vermell molt ràpid".
2. **Expansió morfosintàctica:** el docent recull el que l'infant ha dit i l'amplifica gramaticalment. Exemple: l'infant diu "nena caigut" i el docent respon "Sí, la nena s'ha caigut".
3. **Recast:** el docent reformula de manera correcta l'emissió de l'infant sense demanar-li que la repeteixi. Exemple: l'infant diu "jo vol llet" i el docent respon "Vol llet? Ara te la porto" (incorporant la forma correcta de manera natural i sense corregir).

Aquestes tècniques permeten oferir models correctes sense interrompre ni corregir de manera que generi ansietat, mantenint la naturalitat de la conversa. Coincidint amb aquesta visió, Barrachina i Sanz Torrent (2021) remarquen que l'ús consistent d'aquestes tècniques pel docent accelera l'adquisició morfosintàctica en infants amb TDL.

### **c) Suports visuals a l'aula**

Monfort i Juárez (2001) recomanen l'ús sistemàtic de suports visuals com: horaris pictogràfics, referents físics per a cada activitat, taulers d'emocions, mapes de l'aula, etc. I en la mateixa direcció,

Nitsch i Schelling (2003) afegixen que un entorn visualment estructurat redueix l'ansietat en infants amb dificultats lingüístiques.

*Per exemple:* horari visual de la jornada (amb dibuixos o fotografies), tauler d'emocions (cares expressives amb etiquetes), pictogrames per a les normes de l'aula, objectes o senyals visuals per indicar els torns de paraula (peluix, pilota).

#### **d) Sistemes Augmentatius i Alternatius de Comunicació (SAAC) i PECS.**

Von Tetzchner i Martinsen (2001) defineixen els SAAC com qualsevol forma de comunicació que complementa o substitueix el llenguatge oral quan aquest no és suficient. Barrachina i Sanz Torrent (2021) destaquen que a l'aula d'infantil els SAAC no han de ser exclusius dels infants diagnosticats sinó que introduir-los per a tot el grup normalitza el seu ús i redueix l'estigma. A l'aula d'educació infantil inclouen pictogrames, taulers de comunicació, agendes visuals i aplicacions digitals que redueixen la càrrega lingüística i permeten a l'infant expressar-se i participar.

El sistema PECS (Picture Exchange Communication System), de Bondy i Frost (1994), entrena la iniciativa comunicativa a través de l'intercanvi de targetes amb imatges.

*Per exemple:* l'infant lliura la targeta de l'objecte que vol a l'adult, que li'l dona i diu el nom en veu alta. Com es fa a l'aula: crear un "tauler de peticions" a l'assemblea amb pictogrames de les coses que es pot demanar (ajuda, anar al bany, no entenc), permetent que qualsevol infant l'usi. Monfort i Juárez (2001) confirmen que l'ús de SAAC no inhibeix el llenguatge oral sinó que sovint l'estimula.

#### **e) Conte dialogat**

Bruner (1985) subratlla que la narració d'històries és una de les activitats lingüístiques més riques de l'etapa infantil.

La tècnica del conte dialogat consisteix que el docent no llegeixi el conte de manera lineal, sinó que s'hi aturi per comentar, preguntar, anticipar i deixar espai a l'infant per tal que participi. Bigas (1996) descriu el procés en quatre passes:

1. Presentar la portada i activar coneixements previs ("Què creus que passarà?").
2. Fer pauses per preguntar ("Qui és aquest personatge? Que pots dir d'ell?").
3. Demanar que l'infant completi frases ("I la nena va...").
4. Al final, demanar un resum senzill ("Quin és el personatge que t'ha agradat més?").

#### **f) Joc simbòlic i joc estructurat amb suport lingüístic**

Monfort i Juárez (2001) subratllen que el joc és el context on les estratègies de facilitació lingüística tenen l'impacte més alt.

En relació amb això, Barrachina i Sanz Torrent (2021) proposen el "**joc dirigit**": el docent s'incorpora al joc simbòlic de l'infant, adopta el paper que li assignen i utilitza el joc com a oportunitat per aplicar modelatge, expansió i recast de manera natural.

*Per exemple:* si l'infant juga a "cuinar", el docent pot dir "Ara poso la sal a la sopa" (modelatge), "Sopa calenta, molt bona!" (expansió lèxica) o si l'infant diu "jo vol foc", el docent respon "Encens el foc per escalfar la sopa" (recast).

**Parelles de joc facilitades:** Barrachina i Sanz Torrent (2021) i Acosta i Moreno (1999) recomanen organitzar parelles o grups petits heterogenis (un infant amb TDL amb un o dos amb bon nivell lingüístic) per maximitzar l'exposició a models lingüístics naturals. La decisió de les parelles ha de ser intencionada i supervisada pel docent.

#### **g) Assemblea adaptada**

L'assemblea és un dels moments de màxima exigència lingüística per a l'infant amb TDL, ja que implica comprendre consignes, seguir converses, participar i organitzar el discurs davant del grup. Partint d'aquest plantejament, Barrachina i Sanz Torrent (2021) proposen adaptar-la amb les següents estratègies:

1. Reduir el temps d'assemblea
2. Fragmentar-la en formats més curts
3. Introduir suports visuals
4. Substituir les preguntes obertes de format narratiu lliure i substituir-les per preguntes tancades o d'elecció (sí/no, opció A/B).

Bigas (1996) recomana que el docent identifiqui quin tipus de preguntes l'infant amb TDL pot respondre sense bloquejar-se i les utilitzi primer, passant poc a poc cap a formats més complexos.

*Per exemple:* en lloc de "Explica com van anar les vacances", dir "Et vas anar a la platja o a la muntanya?" i ampliar progressivament: "I com vas anar? En avió o en cotxe?".

#### **h) Instruccions multinivell: verbal + gestual + visual**

Narbona i Chevrie-Muller (2003) i Monfort i Juárez (2001) recomanen que les instruccions del docent es donin en tres canals simultanis:

1. **Verbal** (paraules clares, frases curtes, ritme lent),

2. **Gestual** (gesticulació, indicació directa de l'objecte o espai)
3. **Visual** (pictograma, targeta o referent físic).

Acosta i Moreno (1999) subratllen que donar consignes més curtes i senzilles és un dels ajustaments amb major impacte per a l'infant amb TDL.

*Per exemple:* en lloc de dir "Ara tots agafem la nostra ampolla, la posem a la taula i la omplim amb la gerra que hi ha a la cantonada", primer dir "Agafa l'ampolla" (senyalant-la), després mostrar el pictograma, després esperar que ho faci i per últim donar el següent pas de manera seqüencial.

### **i) Estratègies de gestió emocional integrades**

Bisquerra (2003) i Shapiro (1997) coincideixen que ensenyar als infants a identificar i nomenar les emocions és una estratègia complementària essencial per als infants amb TDL.

Exemples de materials concrets:

1. "El semàfor de les emocions" (vermell = estic molt enfadat, groc = estic una mica nerviós, verd = estic bé);
2. "El racó de la calma" (espai a l'aula amb recursos sensorials i visuals perquè l'infant pugui autoregular-se).

Muñoz (2008) i Samalin (2003) afegeixen que la validació emocional verbal del docent (*Per exemple:* "Veig que estàs enfadat perquè no has pogut acabar el dibuix") és en si mateixa un model de vocabulari emocional que l'infant pot incorporar progressivament.

### **2.4.3. Gestió de conductes associades a les dificultats del llenguatge**

La gestió de les conductes associades al TDL requereix una mirada que integri tant la dimensió comunicativa com l'emocional. En aquest sentit, moltes de les conductes que es manifesten en aquests infants poden entendre's com a intents de comunicació quan el llenguatge no és suficient per expressar necessitats, pensaments o emocions (Mendoza, 2001).

Per això, abans d'intervenir és fonamental analitzar la funció de la conducta i el significat que té per a l'infant, identificant si necessita demanar ajuda, evitar una situació, captar l'atenció o expressar algun malestar. Alhora, cal tenir en compte que aquestes respostes estan influïdes per l'estat emocional, ja que les emocions condicionen la manera com l'infant interpreta i afronta les situacions (Bisquerra, 2003).

Des d'aquesta perspectiva, i en coherència amb els principis de l'**educació inclusiva**, la intervenció educativa ha de centrar-se en la comprensió de les necessitats de l'infant i en l'adaptació de l'entorn, evitant respostes basades en la sanció o l'exclusió (UNESCO, 2009; Decret 150/2017).

Des d'aquesta mirada, la conducta s'ha d'interpretar com una forma de comunicació i per tant abans d'intervenir és necessari analitzar i comprendre què està intentant expressar l'infant amb aquella conducta ja sigui demanar ajuda, evitar una situació, captar l'atenció o expressar qualsevol pensament o emoció. (Mendoza, 2001).

Davant aquestes situacions, la intervenció educativa ha de centrar-se en facilitar la comunicació a partir d'estratègies o recursos com per exemple l'utilització de frases curtes i clares, assegurar la comprensió de les consignes, l'ús de suports visuals, gestos, pictogrames o altres sistemes que també ajuden a reduir la frustració associada a la dificultat (Monfort i Juárez, 2001).

Paral·lelament, és fonamental treballar de manera explícita les habilitats socials i emocionals a través de la identificació de les emocions, posar-hi nom i oferir estratègies alternatives a la conducta problemàtica (com demanar ajuda o esperar torn), actuacions que milloraran l'autoregulació de l'infant. En aquest sentit, la creació de rutines estables i d'un entorn previsible és especialment beneficiosa, ja que redueix la incertesa i facilita la comprensió del que l'infant espera.

El mestre doncs, no pren únicament el paper de corregir la conducta sinó que la ha de interpretar, li dona un sentit i ofereix models adequats (actitud empàtica, pacient i ajustada a les necessitats de l'infant).

<b>Estratègia/model</b>	<b>Principis clau</b>	<b>Aplicació a l'aula</b>
<b>Suport Positiu a la Conducta (PBS)</b>	Sugai i Horner (2002) proposen un enfocament proactiu que prioritza la prevenció sobre la reacció. Nitsch i Schelling (2003) insisteixen que els límits clars i previsibles afavoreixen la seguretat emocional per a l'infant amb TDL.	Establir rutines clares i predictibles; utilitzar suports visuals d'anticipació; ensenyar explícitament habilitats socials i emocionals (esperar torn, demanar ajuda, expressar desacord); aplicar conseqüències coherents i consistents.
<b>Entrenament en Comunicació Funcional (FCT)</b>	Durand i Merges (2001) van demostrar que la manera més eficaç de reduir una conducta disruptiva és fer-la substituir per una conducta comunicativa alternativa amb la	Determinar la funció de la conducta, es tria una alternativa comunicativa funcionalment equivalent, s'ensenyà i es practica

	mateixa funció. Carr et al. (1994) confirmen que l'FCT redueix significativament les conductes agressives quan es combina amb SAAC.	en context natural. Ex: demanar ajuda amb una targeta PECS en lloc de llançar objectes, o usar un gest per indicar "para".
<b>Anàlisi funcional de la conducta (ABC)</b>	Carr et al. (1994) van establir que qualsevol conducta s'ha d'analitzar en funció dels antecedents (A), la conducta (B) i les conseqüències (C). Aplicar el model ABC permet identificar per a quina funció serveix la conducta i dissenyar una intervenció que abordi la causa. Mendoza (2001) insisteix en la necessitat d'analitzar la conducta disruptiva des d'aquesta perspectiva funcional.	El docent registra sistemàticament els episodis (quan ocorren, en quin context, quina resposta rep) per detectar patrons.
<b>Gestió emocional integrada a l'aula</b>	Bisquerra (2003) proposa que el treball de les emocions ha de ser part de la vida quotidiana de l'aula. Samalin (2003) recorda que la validació emocional és un acte comunicatiu terapèutic que redueix la intensitat de la resposta disruptiva.	El docent nomina les emocions que observa en l'infant, ofereix un model alternatiu ("pots demanar-me ajuda") i celebra els intents de comunicació verbal o no verbal.

*Taula 4: Adaptació de: Bisquerra (2003), Sugai i Horner (2002), Carr et al. (1994), Durand i Merges (2001), Bisquerra (2003) i Mendoza (2001), Nitsch i Schelling (2003), Monfort i Juárez (2001) i Samalin (2003). Principals estratègies d'intervenció davant les conductes associades al trastorn del llenguatge.*

### 3. Marc metodològic

#### 3.1. Punt de partida/Pregunta de recerca/Hipòtesi

Pel que fa al punt de partida, aquest va iniciar-se al setembre coincidint amb l'inici del període de Pràcticum II en una escola d'alta complexitat. El grup assignat va ser un I5 amb quatre infants amb necessitats educatives especials (NEE) entre els quals hi havia un infant que presentava dificultats significatives en el desenvolupament del llenguatge que eren compatibles amb un possible trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL), tot i que encara no disposava d'un diagnòstic definit.

De manera freqüent aquest infant manifestava diferents conductes disruptives a l'aula, com per exemple crits, oposició o conductes de crida d'atenció, que sovint eren interpretades únicament com a problemes de conducta i no com una possible conseqüència de les seves dificultats comunicatives.

Tot i això, una situació concreta viscuda amb aquest infant va generar un gran interès davant aquesta realitat i va suposar un punt d'inflexió en la manera d'entendre aquestes conductes.

En un moment de gran desregulació emocional, l'infant va agredir un company, va començar a cridar i a llançar cadires a terra. En aquell moment la tutora, la vetlladora i jo no vam saber com reaccionar ja que no en teníem les eines suficients i mai no havíem viscut aquesta situació. En aquell moment, la coordinadora del SIEI del centre va intervenir intentant establir una comunicació calmada amb l'infant i ajudant-lo a verbalitzar allò que sentia. A mesura que l'infant es va sentir escoltat, comprès i acompanyat emocionalment, la seva conducta va anar moderant-se progressivament fins a recuperar la calma.

Posteriorment, la coordinadora va explicar que aquestes conductes no s'havien d'interpretar com actes de "mala conducta", sinó com una forma de comunicació davant la dificultat de l'infant per expressar adequadament les seves necessitats, emocions o frustracions a través del llenguatge oral. Aquest fet va despertar un gran interès per comprendre la relació existent entre les dificultats del llenguatge, el desenvolupament socioemocional i la conducta en l'etapa d'educació infantil.

A més, durant els quatre anys de grau, tot i haver tractat aspectes relacionats amb el desenvolupament infantil i l'atenció a la diversitat, no s'ha aprofundit especialment en la relació entre el TDL i les dificultats emocionals o conductuals que poden aparèixer a l'aula, fet que va augmentar encara més l'interès per investigar aquesta temàtica.

En relació amb la pregunta de recerca i amb el títol de l'estudi, s'ha plantejat la següent pregunta:

- **Existeix una relació entre el trastorn del desenvolupament del llenguatge i les dificultats socioemocionals en infants d'educació infantil?**

A partir d'aquesta pregunta, s'ha extret la següent hipòtesi:

“Existeix una relació entre el TDL i l'aparició de dificultats socioemocionals i conductuals en infants d'educació infantil i el professorat manifesta mancances en la seva detecció i intervenció.”

Per donar resposta a la pregunta plantejada, s'ha realitzat una recerca bibliogràfica a partir de diferents fonts científiques i acadèmiques, així com documents normatius relacionats amb el desenvolupament del llenguatge, el TDL, el desenvolupament socioemocional i l'educació inclusiva.

Per tant, la informació recollida en el marc teòric del treball s'ha elaborat a partir de llibres, articles científics, revistes especialitzades i documents oficials, amb la finalitat d'aproximar-se a la

comprensió del TDL i de les possibles repercussions socials, emocionals i conductuals que poden aparèixer en l'etapa d'educació infantil.

### 3.2. Objectius de l'estudi

A continuació, es presenten els objectius general i específics que orienten el desenvolupament d'aquest Treball de Fi de Grau i concreten els aspectes que es pretenen analitzar al llarg de la investigació.

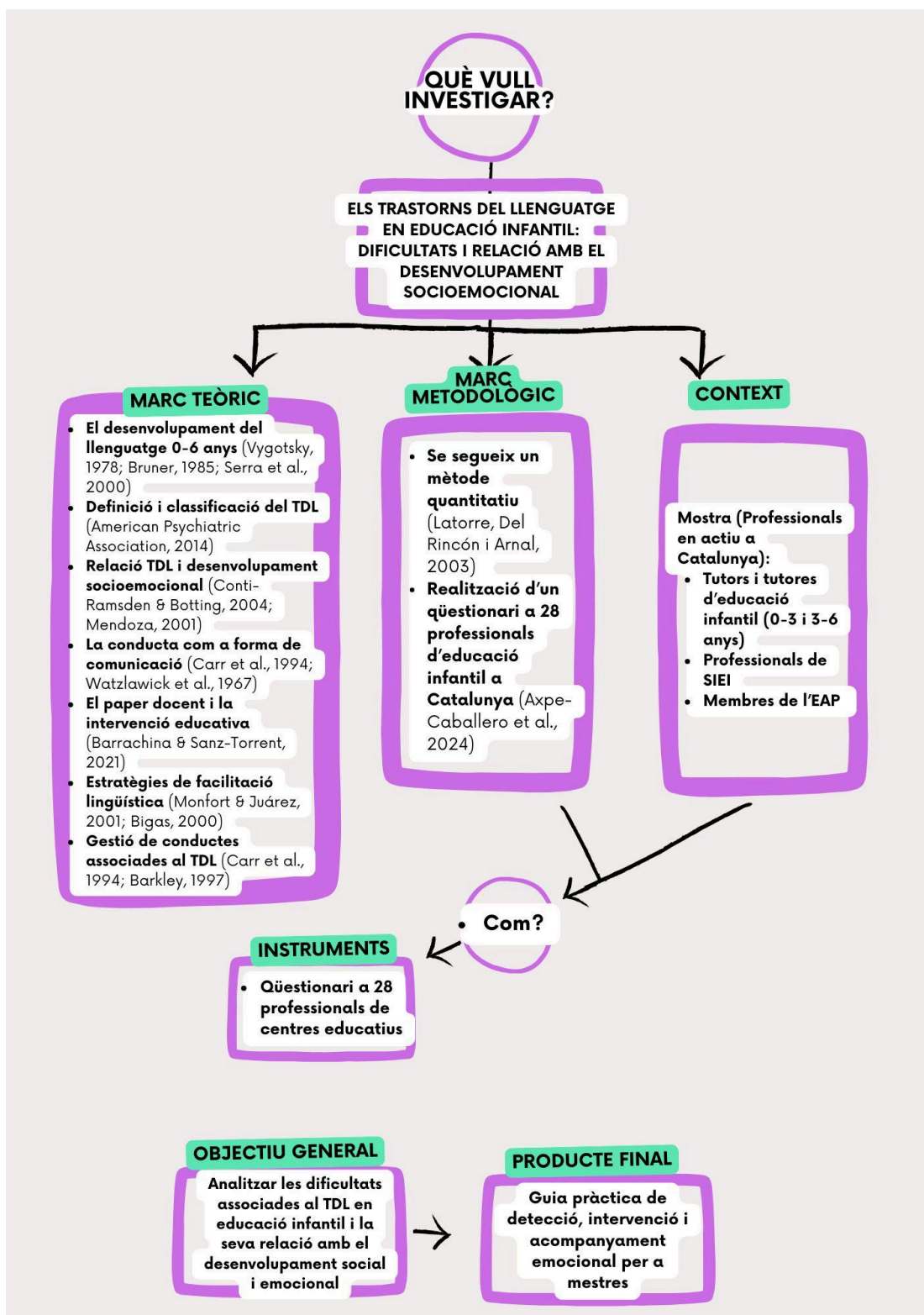
Objectiu general	Objectius específics
<p>Analitzar les dificultats associades al trastorn del desenvolupament del llenguatge en educació infantil i la seva relació amb el desenvolupament social i emocional.</p>	<p>1. Conèixer la importància de la detecció precoç i el paper de l'escola davant el TDL per prevenir l'agreujament de les dificultats.</p>
	<p>2. Analitzar els possibles impactes socioemocionals dels infants amb TDL.</p>
	<p>3. Identificar les necessitats de recursos dels professionals d'educació infantil per atendre de manera inclusiva infants amb TDL.</p>
	<p>4. Dissenyar una guia pràctica per a mestres d'educació infantil que integri estratègies de detecció precoç, facilitació lingüística i acompanyament socioemocional d'infants amb TDL.</p>

*Taula 5. Objectius de l'estudi*

### 3.3. Mapa conceptual del treball

La següent figura presenta el mapa conceptual del Treball de Fi de Grau que sintetitza els principals continguts i relacions abordades al llarg del treball. Segons Novak i Gowin (1988), els mapes conceptuals constitueixen una eina útil per organitzar i representar visualment les relacions entre conceptes, facilitant així la comprensió global de l'estructura i dels eixos principals del treball.

Des d'un enfocament similar, Cañas i Novak (2009) destaquen que els mapes conceptuals afavoreixen l'organització significativa de la informació i permeten establir connexions entre els continguts de manera més clara i estructurada.



Imatge 1. Mapa conceptual del treball de fi de grau

### 3.4. Disseny

Aquest estudi segueix una metodologia quantitativa, utilitzant el qüestionari com a instrument principal de recollida de dades. Latorre, Del Rincón i Arnal (2003) posen de manifest que, la investigació quantitativa en educació permet obtenir dades objectives i comparables sobre un fenomen determinat, facilitant la identificació de patrons i tendències en una mostra de participants. D'acord amb aquesta idea, Buendía, Colás i Hernández (1998) sostenen que aquest enfocament és especialment adequat quan l'objectiu és descriure la realitat educativa a partir de les percepcions d'un col·lectiu professional, com és el cas d'aquest estudi.

El disseny és de tipus descriptiu, ja que no es pretén establir relacions de causa i efecte entre variables, sinó obtenir una visió ajustada de la percepció dels professionals d'educació infantil sobre el TDL i les seves necessitats d'intervenció. Bisquerra (2004) assenyala que els estudis descriptius-quantitatius permeten representar de manera sistemàtica les característiques d'una situació educativa, constituint una base sòlida per prendre decisions i elaborar propostes pràctiques.

De la mateixa manera, Hernández, Fernández i Baptista (2014) remarquen que els estudis descriptius tenen com a finalitat especificar les propietats, característiques i perfils d'un determinat fenomen o col·lectiu, permetent obtenir una aproximació detallada de la realitat que s'investiga.

Pel que fa a la validesa, es distingeixen dos tipus:

- La **validesa interna** es reforça per la coherència entre els objectius plantejats, les preguntes del qüestionari i els continguts del marc teòric, així com per la validació de l'instrument per part de dos professors de la Universitat Rovira i Virgili.
- La **validesa externa** es refereix a la possibilitat de transferir els resultats a contextos similars; tot i que la mostra és limitada i no probabilística, els resultats poden orientar la pràctica de professionals en contextos educatius catalans comparables.

Finalment, Axpe-Caballero et al. (2024) avalen específicament l'ús de qüestionaris dirigits a docents com a eina vàlida per recollir la percepció dels professionals sobre les dificultats del llenguatge i les necessitats d'intervenció en el context educatiu. Així mateix, Buendía, Colás i Hernández (1998) afirmen que el qüestionari és un instrument especialment útil en investigacions educatives descriptives, ja que permet recollir informació de manera sistemàtica sobre les opinions, les percepcions i les experiències dels participants, en aquest cas dels professionals de l'educació.

### 3.4.1. Temporalització i fases de la investigació

Fase	Període	Activitat
<b>Marc teòric</b>		
<b>Fase 1. Indagació i elecció del tema</b>	Setembre- Novembre 2025	Primera tutoria grupal, indagació de diferents temes, elecció final del tema del treball de fi de grau.
<b>Fase 2. Elaboració del marc teòric</b>	Desembre - Març 25-2026	Cerca d'articles i llibres físics, elaboració de l'índex i el marc teòric.  Aplicació de les correccions i recomanacions de millora del marc teòric.
<b>Marc metodològic</b>		
<b>Fase 3. Preparació i recollida de dades + anàlisi</b>	Abril 2026	Elaboració i validació dels instruments Recollida de dades a partir dels qüestionaris Anàlisi de les respostes
<b>Fase 4. Producte pràctic i conclusions</b>	Maig 2026	Realització de la guia d'estratègies i recursos per als mestres d'educació infantil.  Creació del resum executiu i entrega del treball de fi de grau.
<b>Fase 5. Defensa del treball</b>	Juny 2026	Defensa al tribunal del treball de fi de grau.

*Taula 6: Temporalització seguida durant el treball de fi grau. Elaboració pròpia*

### 3.4.2. Mostra

La mostra de l'estudi està formada per 28 professionals d'educació infantil en actiu, dels quals el 50% han estat tutors i tutores de l'etapa 3-6 anys, un 25% de l'etapa 0-3 anys, un 17,9% professionals de SIEI i un 7,1% membres de l'EAP. Pel que fa a l'experiència, el 64,3% comptava amb més de 6 anys de trajectòria en l'etapa, cosa que atorga solidesa a les percepcions recollides.

El perfil de la mostra va ser majoritàriament femení (89,3%), una distribució coherent amb la realitat actual del sector a Catalunya. Per tal de recollir la informació, s'ha elaborat un qüestionari amb preguntes de resposta tancada que ha estat difós a diferents professionals de l'àmbit educatiu.

Aquesta recollida de dades ha permès conèixer la realitat dels centres educatius, les dificultats que detecten els professionals en relació amb el TDL, les estratègies que utilitzen a l'aula i les necessitats o mancances que consideren presents en la seva pràctica educativa.

Cal destacar que la mostra és de caràcter no experimental, ja que l'estudi es basa en l'anàlisi de situacions i contextos educatius reals sense intervenir directament sobre ells. Així doncs, la investigació parteix de les percepcions i experiències dels professionals participants i té la finalitat d'obtenir una visió ajustada de la realitat educativa actual en relació amb el trastorn del desenvolupament del llenguatge en educació infantil.

Una vegada obtinguts els resultats dels qüestionaris, s'ha elaborat una guia pràctica destinada als professionals d'educació infantil com a proposta final amb l'objectiu d'oferir orientacions, estratègies i recursos pràctics per facilitar tant la detecció precoç com la intervenció educativa i l'acompanyament socioemocional dels infants amb dificultats del llenguatge en el context educatiu.

La decisió de crear aquesta guia pràctica neix de la necessitat detectada en els resultats de l'estudi i l'experiència viscuda al Pràcticum II, ja que molts professionals manifesten manca de recursos i estratègies per actuar davant situacions relacionades amb el TDL. Per aquest motiu, es considera important proporcionar un material pràctic i accessible que pugui servir de suport en la tasca docent i contribuir a afavorir una resposta educativa més inclusiva i ajustada a les necessitats dels infants.

Per consultar tots els apartats de la Guia (**vegeu Annex 2**).

### **3.4.3. Instruments de recollida de dades**

L'instrument principal ha estat un qüestionari en línia a través de Google Forms dissenyat a partir del marc teòric del treball de fi de grau, de manera que les preguntes es deriven directament dels continguts de les seccions 2.1 a 2.4.

El qüestionari està format de 14 preguntes tancades (escala Likert 1-5 i selecció múltiple). Axpe-Caballero et al. (2024) avalen l'ús de qüestionaris als docents com a eina vàlida per recollir la percepció dels professionals sobre les dificultats del llenguatge i les necessitats.

Les preguntes que han format el qüestionari són:

1. Quin és el vostre rol professional actual?
2. Quants anys d'experiència teniu treballant amb infants d'educació infantil?
3. Quin és el teu sexe?

4. En quin grau considereu que coneixeu el TDL? (on 1 = gens de coneixement i 5 = molt coneixement)
5. En els últims tres anys, heu tingut infants amb diagnòstic o sospita de TDL (trastorn del desenvolupament del llenguatge) a la vostra aula o servei?
6. Quins dels indicadors d'alerta del TDL heu observat amb més freqüència en infants?
7. Quan observeu indicadors d'alerta del TDL en un infant, quin és el primer pas que seguïu?
8. Heu observat relació directa entre les dificultats del llenguatge i les dificultats emocionals en algun infant?
9. Quines conductes observeu amb més freqüència en infants que presenten dificultats de comunicació o de llenguatge?
10. Quan un infant mostra una conducta disruptiva a l'aula (agressivitat, crits, negativa a participar...), quin és el vostre primer pas?
11. Quines de les següents estratègies de facilitació lingüística utilitzeu habitualment a l'aula?
12. Disposeu de recursos materials a l'aula per afavorir la comunicació d'infants amb dificultats del llenguatge?
13. En quin grau considereu que disposeu de recursos i estratègies suficients per gestionar les conductes disruptives d'infants amb TDL a l'aula?
14. El vostre centre disposa de protocols o guies d'intervenció per a l'atenció a infants amb TDL?

Les preguntes han estat totes de múltiple resposta, ja que d'aquesta manera s'ha pogut promoure una major participació dels professionals degut a la rapidesa amb la qual es poden respondre.

Cal afegir que les preguntes han estat validades per quatre professors de la Universitat Rovira i Virgili:

En primer lloc, del Departament de Pedagogia, la Sra. Yolanda Quintana Mira; Pedagoga amb quatre anys d'experiència professional, la Sra. María del Carmen González André; Doctora en Educació amb trenta-sis anys d'experiència professional, el Sr. Oscar Arán Monillor; Psicòleg amb màster en educació i teràpia psicomotriu i màster en psicologia general sanitària amb vuit anys d'experiència professional, i per últim, la Sra. Mònica Casellas Sanahuja, Doctora en Educació i Pedagogia Terapeutica amb vint-i-dos anys d'experiència professional.

#### **4. Resultats i anàlisi dels qüestionaris**

En aquest apartat s'exposen els resultats recopilats a partir de l'anàlisi de les dades obtingudes als qüestionaris que s'han dut a terme.

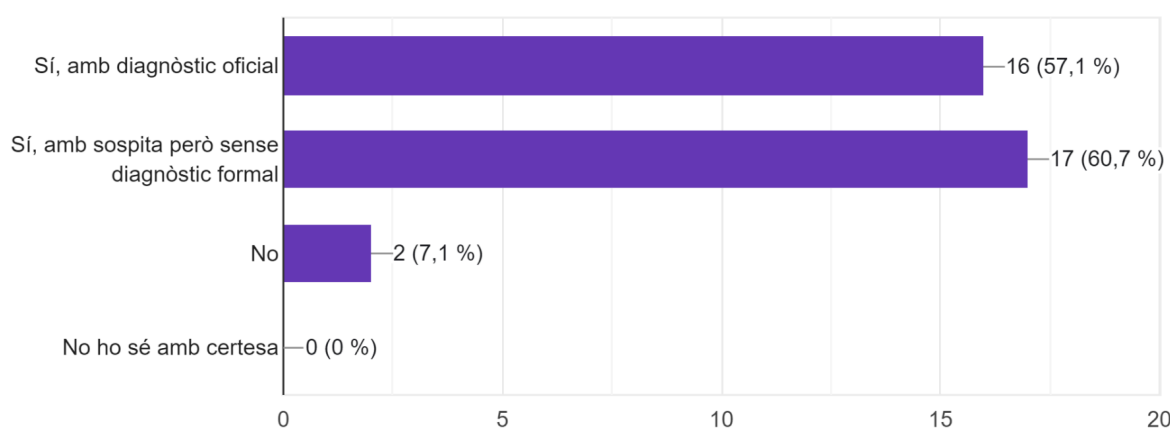
Per mostrar les diferents respostes del qüestionari s'han extret i vinculat els gràfics estadístics de les respostes del qüestionari de Google Forms i s'ha realitzat una conclusió per cadascuna de les respostes més rellevants de l'estudi.

El qüestionari ha estat realitzat per un total de 28 professionals de diferents centres educatius. El 50% han estat tutors i tutores d'Educació Infantil (3-6 anys), el 7,1% membres EAP, el 25% tutors/es d'Educació Infantil (0-3 anys) i el 17,9% restant, professionals de SIEI. La major part dels professionals comptaven amb una experiència consolidada dins l'etapa d'educació infantil: un 42,9% tenia entre 6 i 10 anys d'experiència i un 21,4% més de 10 anys. En menor proporció, un 14,3% disposava d'entre 2 i 5 anys d'experiència i un 21,4% menys de 2 anys. Quant al sexe, es va observar un clar predomini femení (89,3%), amb només tres participants masculins, fet que reflecteix la realitat actual del sector de l'educació infantil a Catalunya.

Algunes de les respostes més destacables són les següents:

En els últims tres anys, heu tingut infants amb diagnòstic o sospita de TDL (trastorn del desenvolupament del llenguatge) a la vostra aula o servei?

28 respuestas

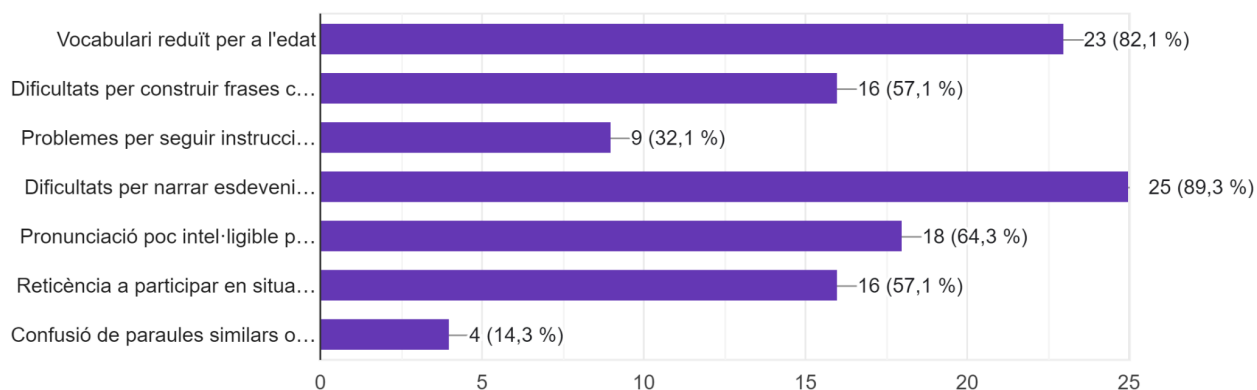


Gràfic 1. Diagnòstic del TDL a l'aula

El 57,1% havia tingut infants amb diagnòstic oficial i el 60,7% amb sospita sense diagnòstic formal. Pràcticament la totalitat de la mostra (92,9%) havia conviscut amb el TDL a l'aula en els últims tres anys. Aquest resultat coincideix amb el que Barrachina i Sanz Torrent (2021) advertien: el TDL és probablement la condició del neurodesenvolupament de major prevalença que el docent d'infantil pot trobar a l'aula.

Quins dels indicadors d'alerta del TDL heu observat amb més freqüència en infants?

28 respuestas



Gràfic 2: Anàlisi dels indicadors més freqüents del TDL

Els indicadors més citats van ser:

- Dificultats per narrar esdeveniments: **89,3%**
- Vocabulari reduït: **82,1%**
- Pronunciació poc intel·ligible: **64,3%**
- Dificultats per construir frases i reticència a participar: **57,1%** cadascun
- Problemes per seguir instruccions: **32,1%**

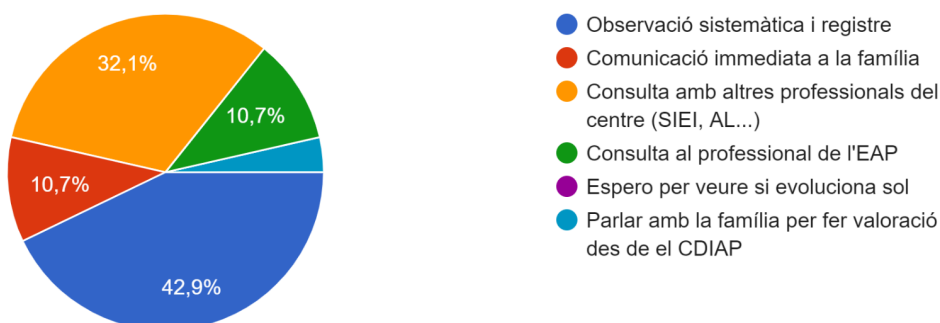
Els tres primers indicadors coincideixen amb els senyals d'alerta descrits al punt 2.4.1 del marc teòric, que mencionava "vocabulari reduït en comparació amb altres infants de la mateixa edat", "dificultats per expressar-se oralment o per construir frases" i "dificultats en la pronunciació". Les dificultats narratives han estat el resultat més seleccionat pels professionals, idea que connecta amb el que Serra et al. (2000) argumentaven sobre el domini morfosintàctic als 6 anys, i amb Mendoza (2001), que advertia que un infant de cinc anys sense un nivell mínim d'estructuració gramatical és d'alt risc.

Per aquest motiu, es considera important que els docents coneguin els principals indicadors d'alerta del TDL i disposin d'eines per detectar-los de manera precoç dins les situacions quotidianes de l'aula, ja que d'aquesta manera es pot afavorir una intervenció adequada i prevenir l'agreujament de les dificultats posteriors en l'àmbit social, emocional i acadèmic.

D'altra banda "confusió de paraules similars" només és reconeguda pel **14,3%**, fet que pot suggerir que els docents identifiquen millor les dificultats expressives i obertes que les semàntiques o més subtils.

Quan observeu indicadors d'alerta del TDL en un infant, quin és el primer pas que seguieu?

28 respuestas



Gràfic 3: Primer pas d'actuació davant el TDL

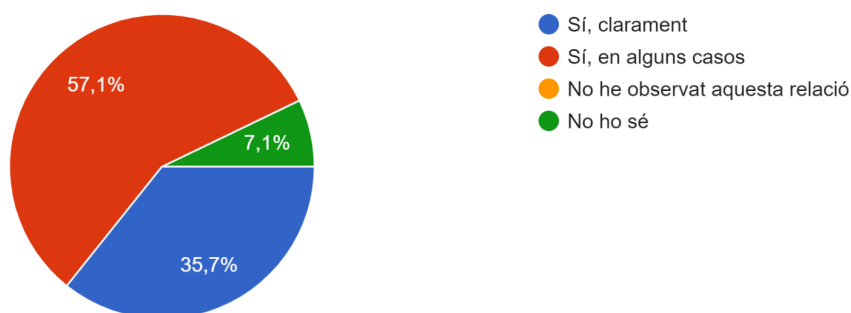
Davant indicadors d'alerta, el 42,9% opta primerament per l'observació sistemàtica i registre, el 32,1% per la consulta a altres professionals del centre, el 10,7% per comunicació immediata amb la família, i el 10,7% per consulta a l'EAP.

Aquest patró és coherent amb el protocol de detecció descrit al punt 2.4.1, que situa l'observació sistemàtica del tutor com a primer pas, seguida de la comunicació amb la família i posteriorment la derivació a l'EAP. Els resultats mostren que els professionals apliquen una seqüència similar a la recomanada per Barrachina i Sanz Torrent (2021) i la Generalitat de Catalunya (2017).

Significativament, cap professional no va marcar "espero per veure si evoluciona sol" com a primera opció, cosa que indica una predisposició que coincideix amb els principis de detecció precoç recollits tant al Decret 21/2023 com per Bishop et al. (2017) al projecte CATALISE.

Heu observat relació directa entre les dificultats del llenguatge i les dificultats emocionals en algun infant?

28 respuestas



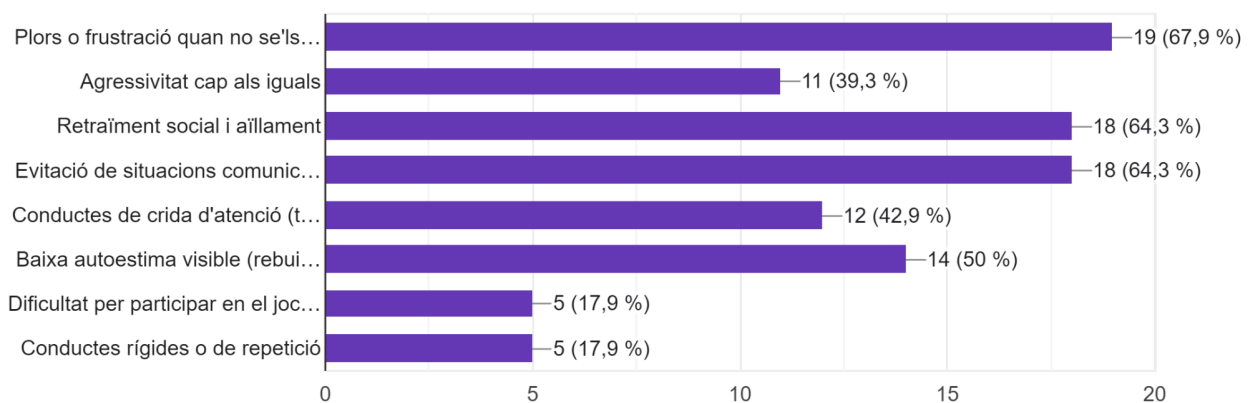
Gràfic 4: Relació entre dificultats del llenguatge i dificultats emocionals

El 35,7% ha observat la relació "**clarament**" i el 57,1% "en alguns casos", de manera que el 92,8% de la mostra confirma haver percebut el vincle entre dificultats del llenguatge i dificultats emocionals.

Aquest resultat valida des de la pràctica docent el que Iturra-Osorio, Allende-Valenzuela i Vargas Ríos (2024) van demostrar amb preescolars hispanoparlants “els infants amb TDL presenten puntuacions significativament inferiors en les dimensions socioemocionals”. A més, confirma l'estudi longitudinal de Conti-Ramsden i Botting (2004), que afirmava un risc augmentat de dificultats emocionals i conductuals sense intervenció precoç. El fet que els docents en actiu percebin exactament el mateix que la literatura científica dona una sòlida coherència interna a tot el treball.

Quines conductes observeu amb més freqüència en infants que presenten dificultats de comunicació o de llenguatge?

28 respuestas



Gràfic 5: Conductes més freqüents en infants amb TDL

Les conductes més freqüents en infants amb dificultats de comunicació identificades pels docents van ser:

- Plors o frustració quan no se'ls entén: 67,9%
- Retraïment social i aïllament: 64,3%
- Evitació de situacions comunicatives: 64,3%
- Baixa autoestima visible: 50%
- Conductes de crida d'atenció: 42,9%
- Agressivitat cap als iguals: 39,3%

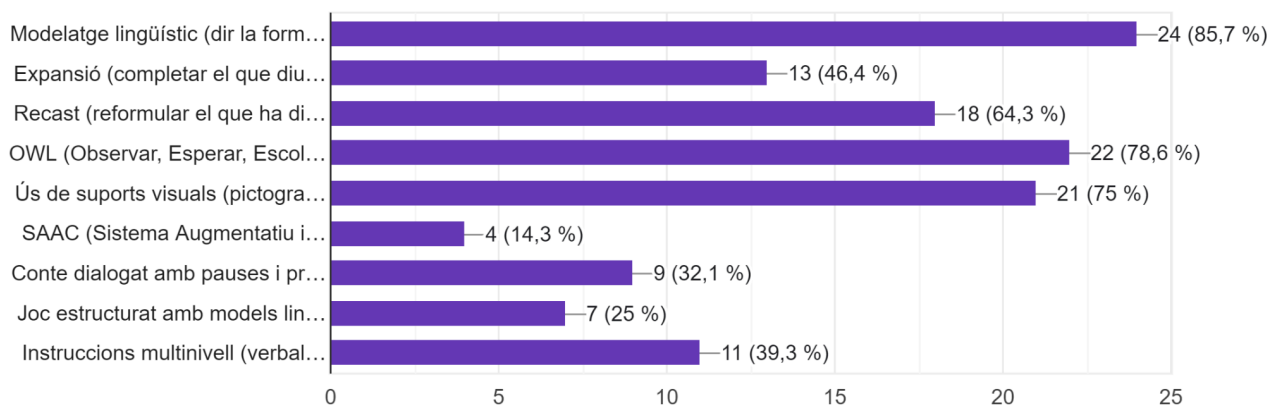
Aquests resultats connecten de manera molt directa amb la *Taula 2*, on es descriuen les principals conductes disruptives associades a les dificultats comunicatives. Les dades obtingudes coincideixen amb el que planteja la teoria: la frustració i el retraïment apareixen com a resposta primària, i l'agressivitat com a conducta de major impacte però menys freqüent.

Concretament, la frustració (67,9%) confirma el que Brinton i Fujiki (1999) descrivien com un "patró recurrent" en infants amb TDL davant la incapacitat de fer-se entendre. El retraïment social (64,3%) coincideix amb les dades de Rice et al. (1991), que mostraven que els infants amb TDL iniciaven significativament menys interaccions amb els iguals. I la baixa autoestima visible (50%) reforça la tesi de Mendoza (2001), que deia que la frustració reiterada condueix a una autoimatge negativa i a una reducció de la iniciativa comunicativa.

Finalment, que el 39,3% hagi observat agressivitat és coherent amb Tremblay (2000), que situava els anys preescolars com el moment de màxima agressió física, quan el llenguatge no és prou madur per gestionar conflictes verbalment, i amb Carr et al. (1994), que van demostrar que moltes conductes agressives en infants amb dificultats de comunicació compleixen funcions comunicatives identificables.

Quines de les següents estratègies de facilitació lingüística utilitzeu habitualment a l'aula?

28 respuestas



Gràfic 6. Estratègies de facilitació lingüística

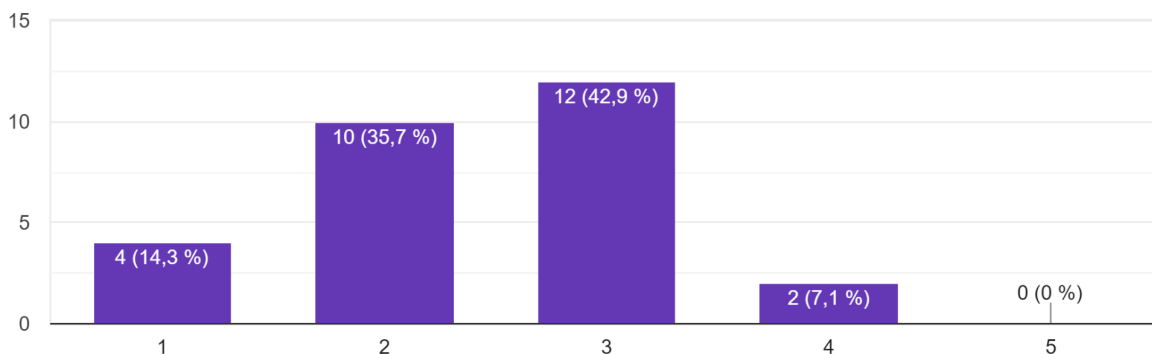
El modelatge lingüístic i el recast, les tècniques que Weitzman i Greenberg (2002) i Barrachina i Sanz Torrent (2021) descriuen com de "baix cost i alt impacte", són les més esteses, cosa molt positiva. L'estratègia OWL, que Barrachina i Sanz Torrent (2021) situava com el canvi més efectiu que pot fer el docent tot i ser dels més difícils, apareix en el segon lloc, la qual cosa indica una bona sensibilitat davant el ritme comunicatiu dels infants.

Però la dada més reveladora és que el SAAC/PECS només és utilitzat pel 14,3%. Al marc teòric, Barrachina i Sanz Torrent (2021) i Monfort i Juárez (2001) insistien que els SAAC no han de ser

exclusius dels infants diagnosticats i que la seva normalització dins l'aula pot estimular el llenguatge oral. La diferència entre la seva eficàcia demostrada i el seu ús en contextos reals és un dels arguments més forts per incloure'ls de manera central a la guia.

En quin grau considereu que disposeu de recursos i estratègies suficients per gestionar les conductes disruptives d'infants amb TDL a l'aula?

28 respuestas



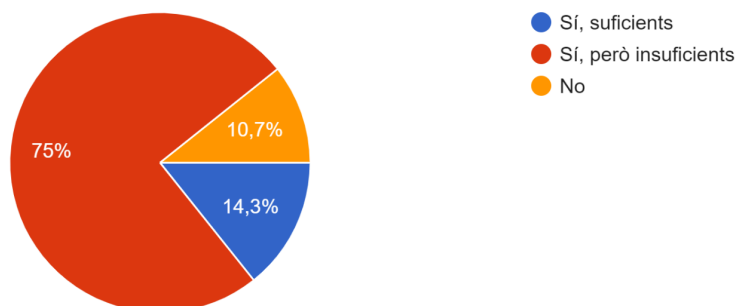
Gràfic 7: Disposició de recursos i estratègies segons els professionals

El 50% dels professionals es va situar entre 1 i 2 sobre 5 (recursos insuficients o molt insuficients) per gestionar conductes disruptives d'infants amb TDL, i la mitjana d'autoeficàcia és de 2,6/5. Cap professional es va situar en 5/5.

Aquesta dada mostra la idea principal d'aquest treball: els professionals reconeixen la relació entre TDL i conducta, identifiquen els indicadors i apliquen algunes estratègies lingüístiques, però se senten insuficientment equipats per gestionar les situacions disruptives que se'n deriven. Barrachina i Sanz Torrent (2021) ja havien subratllat que la intervenció amb infants amb TDL no pot quedar només en el treball del logopeda sinó que ha d'estar present en tot el dia a dia de l'aula, però els resultats mostren que els docents no sempre disposen d'eines per fer-ho.

Disposeu de recursos materials a l'aula per afavorir la comunicació d'infants amb dificultats del llenguatge?

28 respuestas



Gràfic 8: Disposició de recursos materials segons els professionals

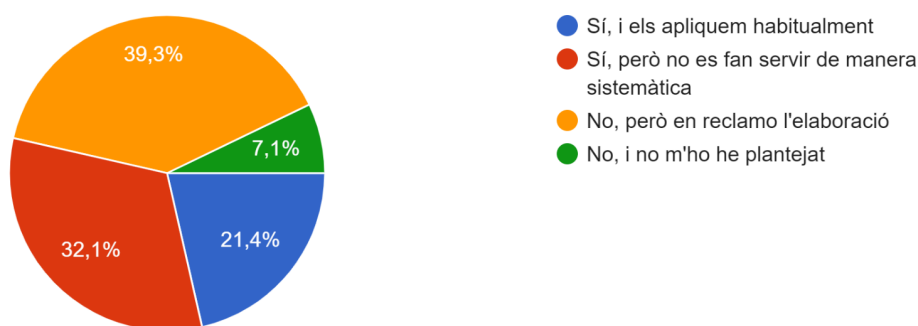
Pel que fa als recursos materials a l'aula, el **75%** declara tenir-ne però **insuficients**, el **10,7%** **no en té**, i només el **14,3%** els considera suficients.

Tot i que la gran majoria de docents reconeix la importància dels suports materials per a la comunicació, quasi tots o bé no en tenen o bé els considera insuficients. Monfort i Juárez (2001) recomanaven l'ús sistemàtic de suports visuals com horaris pictogràfics, taulers d'emocions i mapes d'aula, i Nitsch i Schelling (2003) afegien que un entorn visualment estructurat redueix l'ansietat en infants amb dificultats lingüístiques, per tant, els resultats indiquen que aquesta recomanació teòrica no es materialitza de manera adequada a les aules.

La dada és especialment rellevant si es posa en relació amb l'ús del SAAC, que només un 14,3% de la mostra utilitza habitualment. Barrachina i Sanz Torrent (2021), i Monfort i Juárez (2001) coincidien que els sistemes augmentatius i alternatius de comunicació no haurien de ser exclusius dels infants diagnosticats, sinó que la seva normalització dins l'aula beneficia tot el grup i redueix l'estigma. Per tant, la manca de recursos materials podria explicar el baix índex d'ús d'aquests sistemes.

El vostre centre disposa de protocols o guies d'intervenció per a l'atenció a infants amb TDL?

28 respuestas



Gràfic 9: Disposició de protocols o guies d'intervenció segons els professionals

Els resultats mostren que el 78,6% dels professionals no compta amb una guia d'intervenció funcional i aplicada. Aquesta dada és especialment significativa si es posa en relació amb el Decret 150/2017, que estableix la necessitat de mesures de suport universals, addicionals i intensives per a tot l'alumnat, i amb Barrachina i Sanz Torrent (2021) que subratllava la importància d'una coordinació sistemàtica entre el tutor, l'especialista en AL i l'EAP. Els resultats indiquen que aquesta coordinació no es tradueix en eines pràctiques compartides a escala de centre.

A més, el fet que el 39,3% reclami activament l'elaboració d'una guia no és simplement una mancança detectada sinó que es tracta d'una demanda explícita del professorat que confirma i justifica plenament la proposta pràctica d'aquest treball.

Per visualitzar totes les respostes obtingudes als qüestionaris (**vegeu annex 1**).

#### **4.1. Proposta: guia pràctica**

A partir dels resultats obtinguts al qüestionari i de la revisió del marc teòric, s'ha elaborat una guia pràctica dirigida a mestres i professionals d'educació infantil com a producte final d'aquest treball.

La proposta neix de la necessitat detectada amb els resultats dels qüestionaris on el 78,6% dels professionals enquestats no disposa d'una guia d'intervenció funcional al seu centre, i el 50% considera que té recursos insuficients per gestionar les conductes disruptives associades al TDL. A més, el 39,3% reclama activament l'elaboració d'eines d'aquest tipus, fet que justifica i dona sentit directe a la proposta. Coincidint amb aquesta idea, Barrachina i Sanz Torrent (2021) subratllen que la intervenció no pot quedar exclusivament en mans del logopeda sinó que ha d'estar present en el dia a dia de l'aula a través d'estratègies integrades a les rutines i activitats habituals.

La guia s'ha concebut com un material visual, sintètic i de fàcil consulta, dissenyat amb l'eina Canva en format de dossier imprimible i en versió digital amb accés a recursos i enllaços externs. L'objectiu és que pugui ser utilitzada tant de manera individual com compartida dins l'equip docent d'un centre i serveixi de suport pràctic en els tres moments clau de la intervenció: la detecció, la intervenció lingüística a l'aula i la gestió de conductes associades al TDL.

Quant als continguts, la guia s'organitza en quatre blocs directament derivats del marc teòric i de les necessitats detectades al qüestionari:

El primer bloc aborda les definicions del TDL i la **detecció precoç**, recollint els principals indicadors d'alerta del TDL en l'etapa d'educació infantil i el protocol d'actuació descrit al punt 2.4.1, que inclou l'observació sistemàtica, la comunicació amb la família i la derivació a l'EAP o al CREDA. Aquest bloc respon al fet que, tot i que el 92,9% dels professionals ha tingut infants amb TDL o sospita, el coneixement del trastorn se situa en una mitjana de 3,6 sobre 5, cosa que apunta a un marge de millora en la detecció primerenca.

El segon bloc recull les **estratègies de facilitació lingüística** descrites al punt 2.4.2: l'estratègia OWL, el modelatge, l'expansió, el recast, el conte dialogat, l'assemblea adaptada i les instruccions multinivell. Cada estratègia s'acompanya d'exemples concrets d'aplicació a l'aula ja que, tal com

confirmen Weitzman i Greenberg (2002) i Barrachina i Sanz Torrent (2021), l'eficàcia d'aquestes tècniques es troba en la seva aplicació natural en situacions quotidianes.

El tercer bloc se centra en els **suports visuals i els SAAC**, donant rellevància als pictogrames, els horaris visuals, els taulers d'emocions i el sistema PECS. Com que el 75% dels professionals declara tenir recursos materials insuficients i que el SAAC només és utilitzat pel 14,3% de la mostra, aquest bloc vol normalitzar l'ús d'aquests sistemes per a tot el grup-classe, idea que es relaciona amb el que proposen Barrachina i Sanz Torrent (2021) i Von Tetzchner i Martinsen (2001).

El quart bloc proposa **estratègies per a la gestió de conductes disruptives associades al TDL**, integrant els models de Suport Positiu a la Conducta (PBS), l'Entrenament en Comunicació Funcional (FCT) i l'Anàlisi Funcional de la Conducta (ABC), descrits al punt 2.4.3. del marc teòric. Aquest bloc parteix de la idea que la conducta s'ha d'interpretar com una forma de comunicació (Mendoza, 2001; Carr et al., 1994) i que la intervenció ha de prioritzar la comprensió de la funció de la conducta per sobre de la sanció o conseqüència per corregir-la.

En definitiva, la guia pretén ser una eina que enllaça el coneixement teòric i la pràctica educativa quotidiana, posant a l'abast dels docents els recursos que la literatura especialitzada ja ha demostrat eficaços però que, tal com mostren els resultats d'aquest estudi, encara no arriben de manera sistemàtica a les aules d'educació infantil.



*Imatge 2. Portada de la guia pràctica*

Per consultar tots els apartats de la Guia (vegeu Annex 2).

A continuació, podeu accedir a la visualització completa de la guia a través del següent enllaç:

[Guia pràctica de detecció, intervenció i acompanyament emocional per a mestres](#)

## 5. Conclusions

Aquest treball ha tingut com a objectiu general *Analitzar les dificultats associades al Trastorn del Desenvolupament del Llenguatge (TDL) en l'etapa d'educació infantil i la seva relació amb el desenvolupament social i emocional*. A partir de la revisió teòrica i dels resultats obtinguts mitjançant el qüestionari adreçat a 28 professionals d'Educació Infantil, s'han pogut obtenir diverses conclusions que han permès donar resposta als objectius plantejats i comprendre amb més profunditat la realitat del TDL dins el context escolar.

Pel que fa al primer objectiu específic, *Conèixer la importància de la detecció precoç i el paper de l'escola davant el TDL per prevenir l'agreujament de les dificultats*, els resultats mostren que els professionals consideren fonamental identificar els indicadors d'alerta des dels primers anys de vida. Tal com remarquen Barrachina i Sanz Torrent (2021), l'etapa d'educació infantil és clau perquè és el moment en què moltes dificultats es comencen a fer visibles en situacions quotidianes com el joc, les converses, les rutines o la comprensió de consignes. En relació amb aquesta idea, els resultats obtinguts permeten observar la necessitat que els docents disposin d'eines que els permetin reconèixer precoçment aquests indicadors dins l'aula ordinària per poder afavorir una intervenció més adequada i prevenir possibles dificultats posteriors en l'àmbit social, emocional i acadèmic.

Quant al segon objectiu específic, *Analitzar els possibles impactes socioemocionals dels infants amb TDL*, tant la literatura científica com els resultats del qüestionari demostren que el TDL va molt més enllà de les dificultats de la parla. Les dades recollides mostren que la majoria dels professionals perceben una relació directa entre les dificultats del llenguatge i les dificultats emocionals i conductuals dels infants. Conductes com la frustració, l'agressivitat, el retraïment social o les dificultats per gestionar emocions apareixen de manera habitual associades a situacions en què l'infant no pot expressar allò que necessita, pensa o sent. Aquest plantejament coincideix amb les aportacions de Vygotsky (1978), Mendoza (2001) o Conti-Ramsden i Botting (2004), que posaven de manifest que el llenguatge té un paper fonamental en la regulació emocional, la conducta i la participació social.

En relació amb el tercer objectiu específic, *Identificar les necessitats de recursos dels professionals per atendre de manera inclusiva els infants amb TDL*, els resultats han estat molt significatius. El

78,6% dels professionals no disposa d'una guia d'intervenció al seu centre, el 50% se sent poc equipat per gestionar les conductes disruptives associades al TDL, i el 75% considera que té recursos materials insuficients. Aquestes dades fan visible que malgrat la gran prevalença del TDL a les aules, molts centres no disposen de protocols ni d'eines pràctiques que orientin els docents en la detecció i la intervenció. Aquesta manca de recursos genera inseguretats i, en molts casos, fa que les conductes associades al TDL s'interpretin com a problemes de comportament en lloc de necessitats comunicatives no resoltes. Aquesta realitat mostra la necessitat de continuar avançant cap a una educació inclusiva que garanteixi no només la presència de l'infant a l'aula, sinó també la seva participació i benestar emocional.

Precisament, com a resposta a aquestes necessitats detectades, s'ha pogut donar resposta a l'últim objectiu específic del treball: *Dissenyar una guia pràctica dirigida a mestres d'educació infantil que integri estratègies de detecció precoç, facilitació lingüística i acompanyament socioemocional*. La guia neix directament de les necessitats detectades i vol ser un recurs clar, visual i aplicable a qualsevol centre educatiu, que posi a l'abast dels docents allò que la recerca especialitzada ja ha demostrat que funciona però que, com mostren els resultats, encara no ha arribat de manera generalitzada a les aules.

Cal destacar també la importància del paper docent al llarg de tot aquest procés. Tal com s'ha pogut observar durant la investigació el docent no només és transmissor d'aprenentatges, sinó que també és una figura de suport, observació i mediació comunicativa i la manera com l'adult interpreta i acompanya les dificultats de l'infant influeix directament en la seva autoestima, la seva participació i les seves relacions socials. Per aquest motiu, generar contextos segurs, estructurats i emocionalment acollidors esdevé essencial per afavorir el desenvolupament integral dels infants amb dificultats del llenguatge.

Aquest treball també ha representat un procés de reflexió i aprofundiment sobre la realitat del TDL dins l'etapa d'educació infantil. Al llarg de la investigació, s'ha pogut constatar que el llenguatge i l'atenció a la diversitat esdevenen àmbits estretament vinculats i de gran rellevància dins la pràctica educativa. En aquest sentit, l'estudi ha permès comprendre amb més profunditat que darrere de conductes com els crits, l'agressivitat o l'aïllament social sovint existeixen necessitats comunicatives que no han trobat una altra via d'expressió. Aquesta perspectiva implica una transformació en la manera d'interpretar i d'acompanyar les dificultats dels infants, afavorint una mirada més comprensiva, inclusiva i ajustada a les seves necessitats reals.

Convé destacar que, la investigació posa de manifest que el TDL és una realitat present en el dia a dia a les aules i que aviat, la formació inicial docent no proporciona prou eines específiques per

abordar aquestes situacions dins l'aula ordinària. Aquesta realitat reforça la necessitat de continuar promovent la formació i la sensibilització dels professionals en relació amb les dificultats del llenguatge i l'educació inclusiva.

Així doncs, es pot afirmar que els objectius plantejats al començament del treball s'han assolit satisfactòriament. La investigació ha permès analitzar les dificultats associades al TDL, comprendre la seva relació amb el desenvolupament socioemocional i identificar les necessitats actuals dels professionals d'educació infantil davant aquesta realitat. Igualment, els resultats obtinguts permeten confirmar la idea de partida del treball: *les dificultats del llenguatge poden tenir una repercussió significativa en la regulació emocional, la conducta i les relacions socials dels infants quan no existeix una detecció i una intervenció ajustada.*

Finalment, aquest treball conclou amb la idea que entendre la conducta com una forma de comunicació no és únicament una estratègia d'intervenció educativa, sinó també una manera d'interpretar les necessitats dels infants des del respecte, l'empatia i la voluntat de comprendre abans de corregir. Aquesta mirada resulta essencial per avançar cap a una educació infantil més inclusiva, sensible i ajustada a la diversitat present a les aules.

## **6. Propostes de millora**

En relació amb les propostes de millora, la principal limitació d'aquest treball ha estat el temps. El marge per distribuir i recollir els qüestionaris va ser reduït, cosa que va dificultar arribar a un nombre més gran de professionals i centres. Amb més temps, hauria pogut ampliar la mostra i obtenir una visió més àmplia de la realitat educativa catalana.

D'altra banda, m'hauria agradat poder observar situacions reals a les aules de manera més sistemàtica. L'experiència viscuda al Pràcticum II va ser el punt de partida d'aquest treball, però una sola vivència no és suficient per relacionar la teoria amb la pràctica de manera profunda. Poder accedir a diferents centres i observar com es manifesta el TDL en contextos diversos hauria enriquit molt les conclusions i hauria permès connectar els continguts teòrics amb situacions reals molt més variades.

També m'hauria interessat poder observar directament com els docents apliquen les estratègies de facilitació lingüística i de gestió de conductes a l'aula, per valorar quines resulten més eficaces en cada context i amb cada infant. Conèixer això de primera mà hauria donat un valor afegit important tant al treball com a la guia elaborada.

Finalment, com ja he esmentat a les conclusions, aquest treball m'ha impulsat a continuar aprenent sobre el TDL i l'educació inclusiva, i espero poder aprofundir-hi en un futur a través de formació més especialitzada.

## 7. Referències

### a) Referents

Acosta, V. M., & Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Masson.

Aguado Alonso, G., Cardona Pera, M. C., Sanz Torrent, M., & Andreu Barrachina, L. (2013). *Trastorns del llenguatge oral*. FUOC.

Aguilar-Mediavilla, E., & Serra-Raventós, M. (2004). *AREPA: Anàlisi del retard de la parla*. Universitat de Barcelona.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.

Andreu Barrachina, L., & Sanz Torrent, M. (2021). Del trastorn específic del llenguatge al trastorn del desenvolupament del llenguatge. Fundació Universitat Oberta de Catalunya (FUOC).

Axpe-Caballero, M. Á., Acosta-Rodríguez, V. M., Alonso-Méndez, I., & Delgado-Cruz, A. (2024). *La detección temprana de alumnado con trastornos evolutivos del lenguaje. Una propuesta de intervención para un apoyo educativo diferenciado*. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(4), 11–27.

Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. Guilford Press.

Bigas, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, 5–8.

Bigas, M. (2000). El lenguaje oral en la escuela infantil. En M. Correig Blanchar & M. Bigas (Eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 43-70). Síntesis.

Bigas, M., & Correig, M. (2001). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Síntesis.

- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & the CATALISE Consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: *A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080.
- Bisquerra, R. (2003). Educació emocional i competències bàsiques per a la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. McGraw-Hill.
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1- 19
- Brinton, B., & Fujiki, M. (1999). Social interactional behaviors of children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19(2), 49-69.
- Bruner, J. (1985). *La parla dels infants: Com s'aprèn a fer servir el llenguatge*. Eumo Editorial.
- Cañas, A. J., & Novak, J. D. (2009). *Concept mapping using CmapTools to enhance meaningful learning*. In M. A. Khine & I. M. Saleh (Eds.), *New science of learning: Cognition, computers and collaboration in education* (pp. 25–46). Springer.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). *Communication-based intervention for problem behavior*. Paul H. Brookes.
- Conti-Ramsden, G., & Botting, N. (2004). Social difficulties and victimization in children with SLI at 11 years of age. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(1), 145-161.
- Del Río Pérez, M. J. (1987). La adquisición del lenguaje: un análisis interaccional. *Infancia y Aprendizaje*, 10(39-40), 11–30.
- Durand, V. M., & Merges, E. (2001). Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors., *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 110-119.

- Fernández Martín, F., Arce Calvo, M. T., & Moreno Molina, J. A. (2014). Escuchemos el lenguaje del niño: normalidad versus signos de alerta. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 16(Supl. 23), 101–110. <https://doi.org/10.4321/S1139-76322014000200014>
- Fujiki, M., & Brinton, B. (1999). Pragmatics and social communication in child language disorders. En R. Paul (Ed.), *The handbook of child language disorders* (pp. 493-515). Erlbaum.
- Gallego Ortega, J. L. (2000). *Dificultades de la lengua oral en la educación infantil*. Aljibe.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.<sup>a</sup> ed.). McGraw-Hill Education.
- Iturra-Osorio, D., Allende-Valenzuela, T., & Vargas Ríos, F. A. (2024). *Evaluación de las dimensiones del desarrollo socioemocional, cognitivo y motor en niños chilenos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje y desarrollo típico: Un estudio analítico*. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 16(3), 66–76.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th ed.). Merrill/Prentice Hall.
- Knapp, M. L. (1982). *Nonverbal communication in human interaction* (2nd ed.). Holt, Rinehart and Winston.
- Latorre, A., Del Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Experiencia.
- Mendoza, E. (2001). *El trastorno específico del lenguaje (TEL)*. Pirámide.
- Monfort, M., & Juárez, A. (1993). *Los niños disfásicos*. CEPE.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con dificultades*. CEPE.
- Muñoz, M. (2008). *Inteligencia emocional y pensamiento positivo*. Libro Hobby Club.

- Narbona, J., & Chevrie-Muller, C. (2003). *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos* (2a ed.). Masson.
- Nitsch, C., & Schelling, C. (2003). *Límites a los niños: cuándo y cómo*. Medici.
- Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca.
- Organització Mundial de la Salut. (2018). CIE-11: *Clasificación internacional de enfermedades para las estadísticas de mortalidad y morbilidad (11a rev.)*. <https://icd.who.int/>
- Owens, R. E. (2003). *Desarrollo del lenguaje* (5a ed.). Pearson Educación.
- Peralta Montecinos, J. (s. f.). *Adquisición y desarrollo del lenguaje y la comunicación: Una visión pragmática constructivista centrada en los contextos*.
- Puyuelo, M., & Rondal, J. A. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Masson.
- Rice, M. L., Sell, M. A., & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech- and language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(6), 1299-1307.
- Samalin, N. (2003). *Con el cariño no basta: cómo educar con eficacia*. Medici.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A., & Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Ariel.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta.
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2002). *The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports*. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. MIT Press.
- Tremblay, R. E. (2000). *The development of aggressive behaviour during childhood*. *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), 129-141.
- Von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2001). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Visor.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1981). *Teoría de la comunicación humana*. Herder.

Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings (2nd ed.)*. The Hanen Centre.

## **b) Referents normatius**

Generalitat de Catalunya. (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa als alumnes en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. DOGC. <https://portaljuridic.gencat.cat/ca/document-del-pjur/?documentId=799722>

Generalitat de Catalunya. (2023). *Decret 21/2023, de 7 de febrer, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació infantil*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/8851/1955221.pdf>

Espanya. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO.

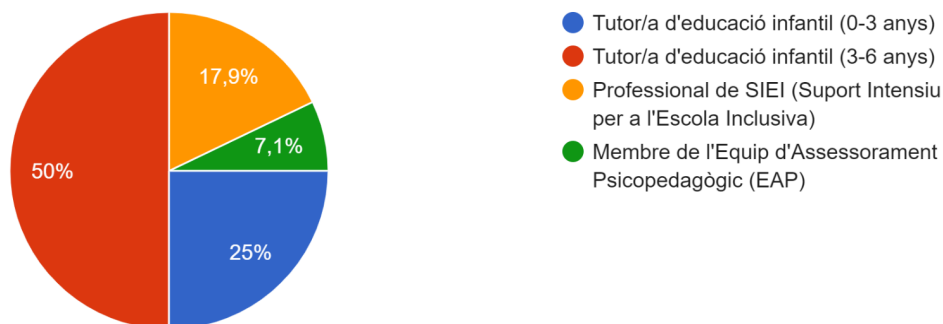
## **8. Annexos**

**Annex 1.** Preguntes i respostes del qüestionari

**Pregunta 1.** Quin és el vostre rol professional actual? (*Selecció única*)

Quin és el vostre rol professional actual?

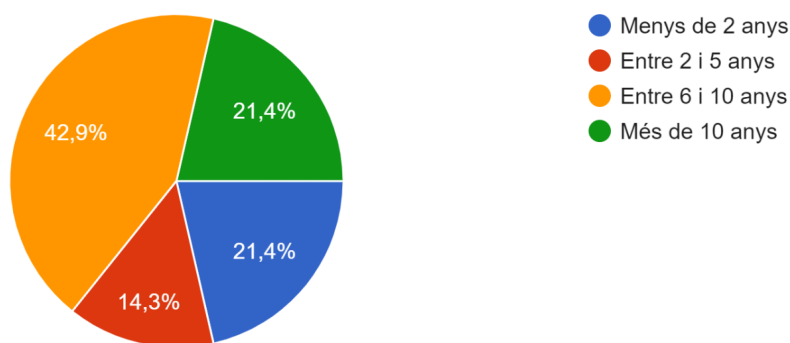
28 respuestas



**Pregunta 2.** Quants anys d'experiència teniu treballant amb infants d'educació infantil? (*Selecció única*)

Quants anys d'experiència teniu treballant amb infants d'educació infantil?

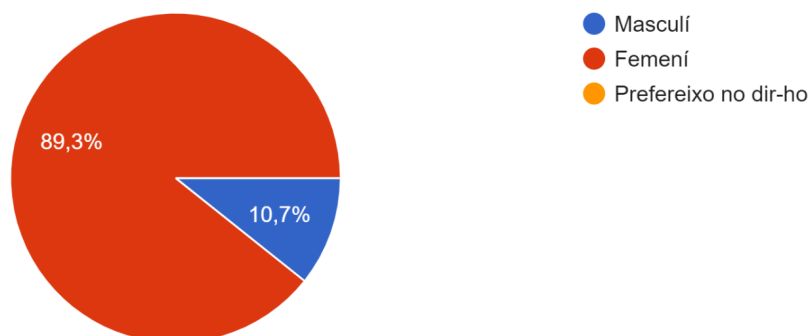
28 respuestas



**Pregunta 3.** Quin és el teu sexe? (*Selecció única*)

Quin és el teu sexe?

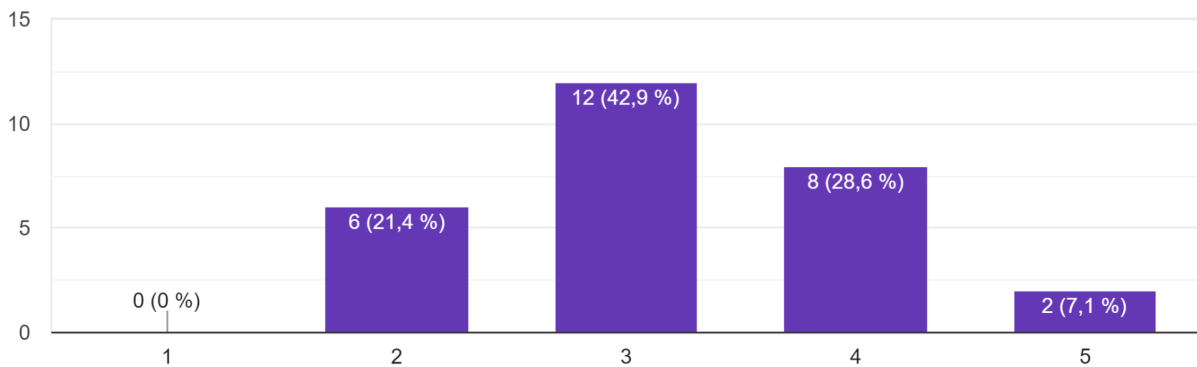
28 respuestas



**Pregunta 4.** En quin grau considereu que coneixeu el TDL (trastorn del desenvolupament del llenguatge)? (Escala Likert 1-5, on 1 = gens i 5 = molt)

En quin grau considereu que coneixeu el TDL? (on 1 = gens de coneixement i 5 = molt coneixement)

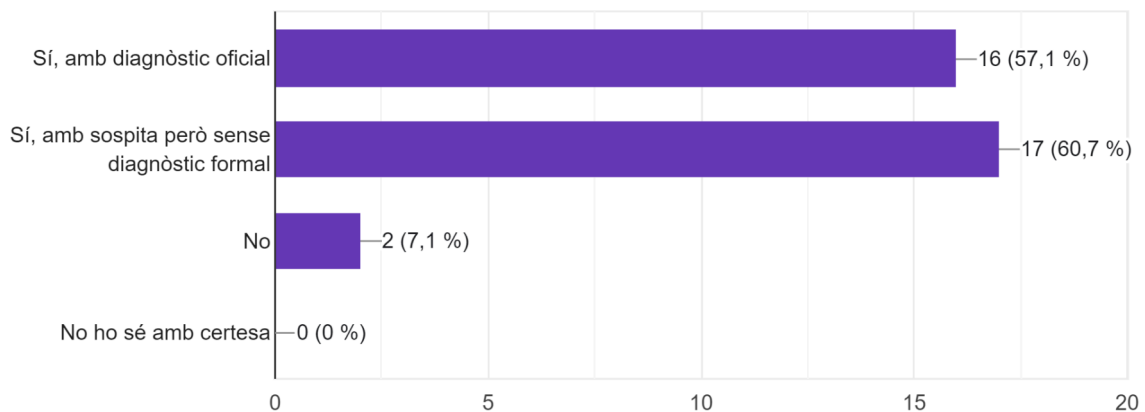
28 respuestas



**Pregunta 5.** En els últims tres anys, heu tingut infants amb diagnòstic o sospita de TDL (trastorn del desenvolupament del llenguatge) a la vostra aula o servei? (Selecció única)

En els últims tres anys, heu tingut infants amb diagnòstic o sospita de TDL (trastorn del desenvolupament del llenguatge) a la vostra aula o servei?

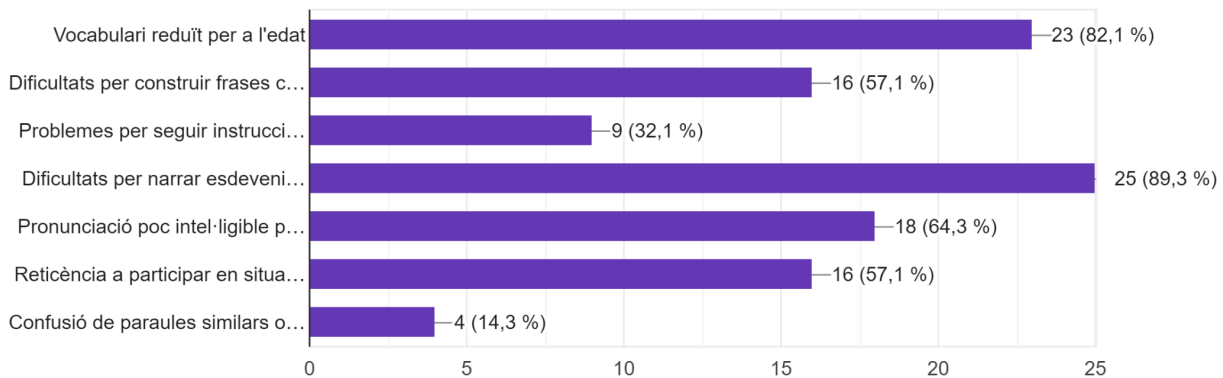
28 respuestas



**6.** Quins dels indicadors d'alerta del TDL heu observat amb més freqüència en infants? (Selecció múltiple)

Quins dels indicadors d'alerta del TDL heu observat amb més freqüència en infants?

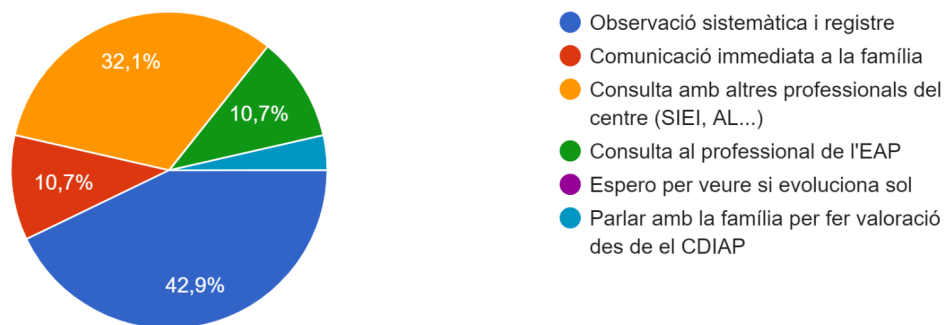
28 respuestas



**Pregunta 7.** Quan observeu indicadors d'alerta del TDL en un infant, quin és el primer pas que seguïu? (*Selecció única*)

Quan observeu indicadors d'alerta del TDL en un infant, quin és el primer pas que seguïu?

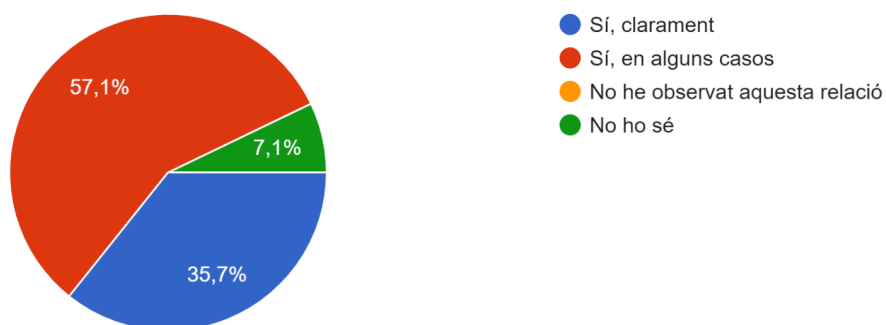
28 respuestas



**Pregunta 8.** Heu observat relació directa entre les dificultats del llenguatge i les dificultats emocionals en algun infant? (*Selecció única*)

Heu observat relació directa entre les dificultats del llenguatge i les dificultats emocionals en algun infant?

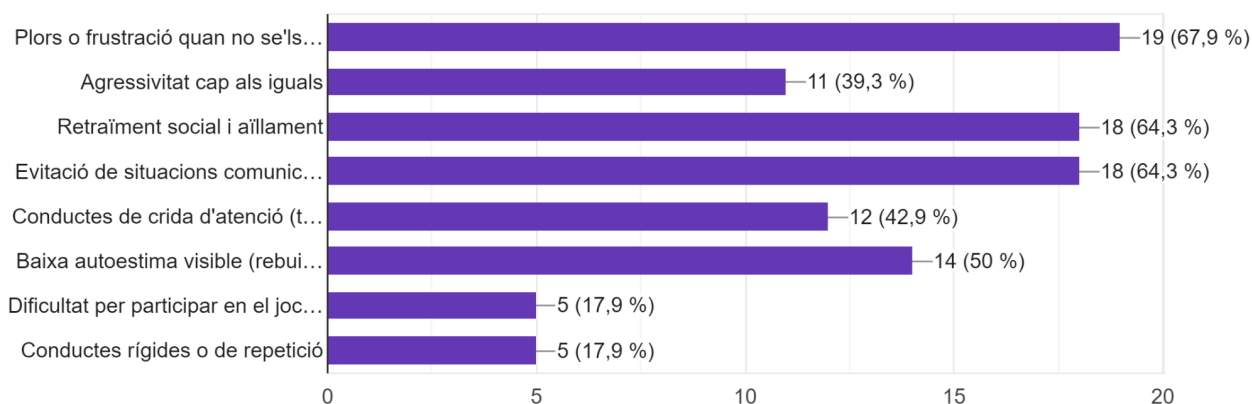
28 respuestas



**Pregunta 9.** Quines conductes observeu amb més freqüència en infants que presenten dificultats de comunicació o de llenguatge? (*Selecció múltiple*)

Quines conductes observeu amb més freqüència en infants que presenten dificultats de comunicació o de llenguatge?

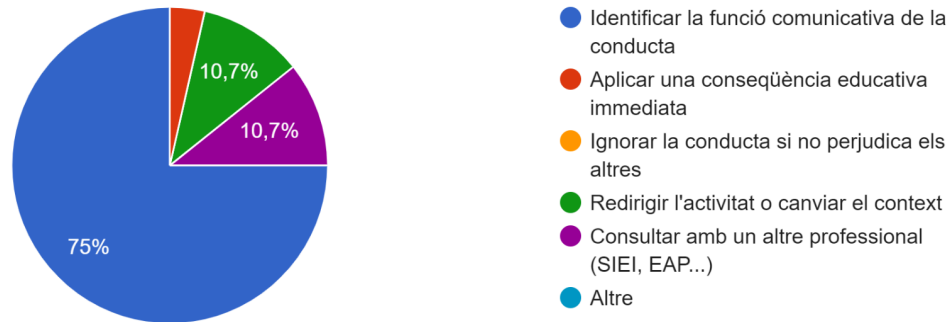
28 respuestas



**Pregunta 10.** Quan un infant mostra una conducta disruptiva a l'aula (agressivitat, crits, negativa a participar...), quin és el vostre primer pas? (*Selecció única*)

Quan un infant mostra una conducta disruptiva a l'aula (agressivitat, crits, negativa a participar...), quin és el vostre primer pas?

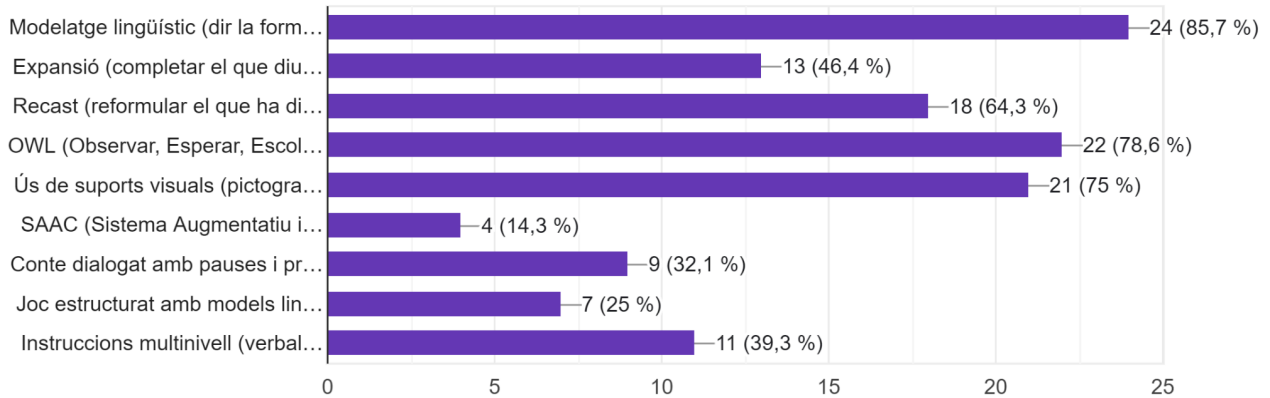
28 respuestas



**Pregunta 11.** Quines de les següents estratègies de facilitació lingüística utilitzeu habitualment a l'aula? (*Selecció múltiple*)

Quines de les següents estratègies de facilitació lingüística utilitzeu habitualment a l'aula?

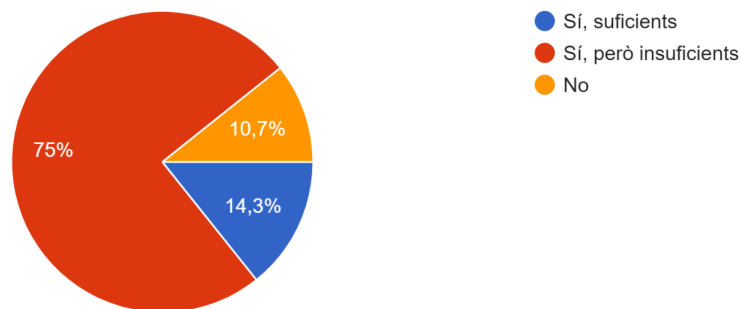
28 respuestas



**Pregunta 12.** Disposeu de recursos materials a l'aula per afavorir la comunicació d'infants amb dificultats del llenguatge? (*Selecció única*)

Disposeu de recursos materials a l'aula per afavorir la comunicació d'infants amb dificultats del llenguatge?

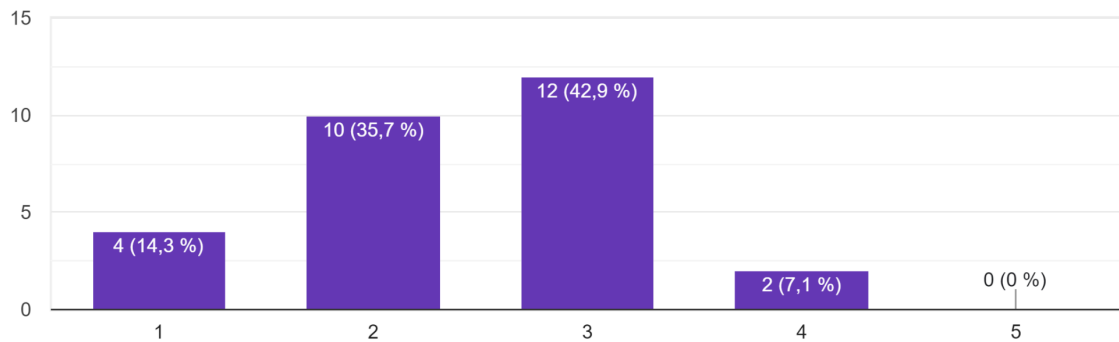
28 respuestas



**Pregunta 13.** En quin grau considereu que disposeu de recursos i estratègies suficients per gestionar les conductes disruptives d'infants amb TDL a l'aula? (*Escala Likert 1-5*)

En quin grau considereu que disposeu de recursos i estratègies suficients per gestionar les conductes disruptives d'infants amb TDL a l'aula?

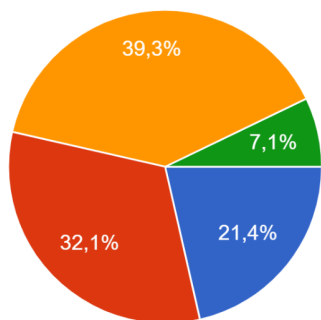
28 respuestas



**Pregunta 14.** El vostre centre disposa de protocols o guies d'intervenció per a l'atenció a infants amb TDL? (*Selecció única*)

El vostre centre disposa de protocols o guies d'intervenció per a l'atenció a infants amb TDL?

28 respuestas



- Sí, i els apliquem habitualment
- Sí, però no es fan servir de manera sistemàtica
- No, però en reclamo l'elaboració
- No, i no m'ho he plantejat

## EL TRASTORN DEL DESENVOLUPAMENT DEL LLENGUATGE A L'AULA D'EDUCACIÓ INFANTIL

Guia pràctica de detecció, intervenció i acompanyament emocional per a mestres

Amanda Fernández Luján



## ÍNDEX

- 1. **Què és el TDL?**.....1
  - a. Com es manifesta?.....2
  - b. Protocol d'actuació.....3
- 2. **Estratègies de facilitació lingüística**.....5
  - a. OWL: Observar, esperar, escoltar.....6
  - b. Estratègies lingüístiques naturals.....7
  - c. Conte dialogat.....9
  - d. Assemblea adaptada.....10
  - e. Instruccions multinivell.....11
  - f. Joc amb suport lingüístic.....12
- 3. **Suports visuals i SAAC**.....13
  - a. SAAC i PECS a l'aula.....14
  - b. Recursos digitals útils.....15
  - c. Suports visuals recomenats per a l'aula.....17
- 4. **Gestió de conductes associades al TDL**.....21
  - a. Què hem de fer?.....22
  - b. Conductes més freqüents.....23
  - c. Estratègies de gestió.....24
  - d. Gestió emocional integrada a l'aula.....27
- 5. **Referències**.....29



### 1. QUÈ ÉS EL TDL?

Segons el DSM-5 i Barrachina (2012)...



És una **alteració persistent en l'adquisició i l'ús del llenguatge** que afecta la capacitat de comprendre i/o produir missatges de manera adequada.



Interfereix en la **comunicació**, la **participació social** i els **aprenentatges** escolars.



**No afecta a la intel·ligència.** L'infant amb TDL té capacitat cognitiva, però el seu sistema lingüístic funciona de manera diferent.



És **més freqüent del que sembla**, probablement és la condició del neurodesenvolupament més prevalent a l'aula d'educació infantil.



**Pot passar desapercebut.** Moltes vegades les dificultats es confonen amb timidesa, immaduresa o problemes de conducta.

### A) COM ES MANIFESTA?

El TDL pot afectar una o diverses dimensions del llenguatge



#### VOCABULARI

Paraules escasses per a l'edat, ús de paraules genèriques



#### GRAMÀTICA

Frases curtes, omissió d'articles o verbs, errors morfològics persistents



#### COMPRESIÓ

Dificultat per seguir instruccions, malentesos freqüents



#### EXPRESSIÓ

Dificultat per narrar esdeveniments o explicar experiències



#### PRONUNCIACIÓ

Parla poc intel·ligible per als 3 anys



#### PRAGMÀTICA

Dificultat per iniciar converses, mantenir el torn o adaptar el llenguatge al context



## B) PROTOCOL D'ACTUACIÓ

(Generalitat de Catalunya, 2017; Barrachina, 2012)

- 1 OBSERVACIÓ SISTEMÀTICA**  
Recull dades descriptives de les dificultats observades (converses, joc, assembles, consignes)
- 2 COMUNICACIÓ AMB LA FAMÍLIA**  
Informem de manera tranquil·la i sense al·larmar. Recull d'informació sobre la comunicació a casa.
- 3 DERIVACIÓ A L'EAP**  
Si les dificultats persisteixen, sol·licita la valoració de l'EAP, que coordina la resposta des de l'àmbit educatiu.
- 4 VALORACIÓ ESPECIALITZADA**  
El CREDA pot fer una valoració logopèdica especialitzada per confirmar o descartar la presència d'un TDL.
- 5 DIAGNÒSTIC I PI**  
Si es confirma el TDL, s'elabora un PI que incorpora els objectius, les mesures de suport, les adaptacions metodològiques i els professionals implicats.
- 6 COORDINACIÓ I SEGUIMENT**  
Seguiment i avaluació periòdica per ajustar les mesures als progressos de l'infant, garantint una atenció continuada i coherent

3

## 2. ESTRATÈGIES DE FACILITACIÓ LINGÜÍSTICA



5

### a) OWL: Observar, Esperar, Escoltar

Weitzman i Greenberg (2002)



#### OBSERVAR

El docent observa a l'infant, quin tema l'interessa, quin és el seu nivell comunicatiu

#### ESPERAR

No omplis els silencis. Dona espai perquè l'infant iniciï la comunicació



#### ESCOLTAR

Respon de manera contingent al que l'infant ha dit o intentat dir

De quin color és?

X



Què veus aquí? +  
esperar ✓

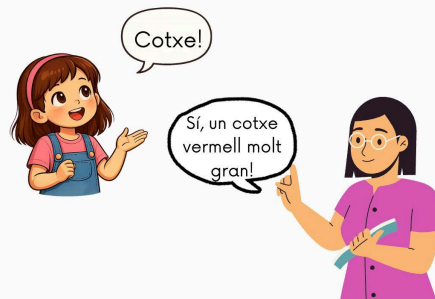
6

### b) ESTRATÈGIES LINGÜÍSTIQUES NATURALS

Weitzman i Greenberg (2002), Barrachina (2012) i Monfort i Juárez (2001),

#### MODELATGE

Produir un enunciat lleugerament per sobre del nivell de l'infant.



7

## EXPANSIÓ

Recull el que l'infant ha dit i amplia-ho gramaticalment de manera natural.



## RECAST

Reformula correctament el que ha dit l'infant sense corregir-lo directament ni demanar-li que ho repeteixi.



8

## c) CONTE DIALOGAT

No llegeixis el conte de manera lineal. Atura't, pregunta, anticipa i deixa espai a l'infant.

Bigas (1996)

- 1 Presenta la portada → "Què creus que passarà?"
- 2 Fes pauses → "Qui és aquest personatge?"
- 3 Demana que completi frases → "I la nena va..."
- 4 Al final (resum senzill) → "Quin personatge t'ha agradat més?"

9

## d) ASSEMBLEA ADAPTADA

Barrachina (2012)

L'assemblea és un dels moments de màxima exigència lingüística. Adapta-la:



Redueix el temps i fragmenta-la en formats més curts



Introdueix suports visuals



Substitueix preguntes obertes per preguntes tancades o d'elecció



Explica com van anar les vacances



Vas anar a la platja o a la muntanya? ✓

10

## e) INSTRUCCIONS MULTINIVELL

Narbona i Chevie-Muller (2003) i Monfort i Juárez (2001)

Dona les consignes en tres canals simultanis:



### VERBAL

Frases curtes, paraules clares, ritme lent



### GESTUAL

Assenyala l'objecte o l'espai mentre parles



### VISUAL

Acompanya amb pictogrames o referents físics



Agafeu l'ampolla i aneu a omplir-la a l'aixeta. ✗



Agafa l'ampolla (senyala-la) + pictograma + espera que ho faci + següent pas ✓

11

## f) JOC AMB SUPORT LINGÜÍSTIC

Barrachina (2012) i Acosta i Moreno (1999)

Incorpora't al joc de l'infant i utilitza-lo com a oportunitat per aplicar modelatge, expansió i recast de manera natural.



Organitza **parelles de joc** heterogènies: un infant amb TDL amb un dos infants amb bon nivell lingüístic, de manera intencionada i supervisada.

12

## 3. SUPORTS VISUALS I SAAC

Barrachina (2012) i Monfort i Juárez (2001)

Els suports visuals i els sistemes augmentatius de comunicació no inhibeixen el llenguatge oral, sinó que sovint l'estimulen. No han de ser exclusius dels infants diagnosticats: introduir-los per a tot el grup normalitza el seu ús i redueix l'estigma.



13

## a) SAAC I PECS a l'aula

Von Tetzchner i Martinsen (2001) i Bondy i Frost (1994)

Els **Sistemes Augmentatius i Alternatius de Comunicació (SAAC)** complementen o substitueixen el llenguatge oral quan aquest no és suficient.

Inclouen pictogrames, taulers de comunicació, agendes visuals i aplicacions digitals



El sistema **PECS (Picture Exchange Communication System)** entrena la iniciativa comunicativa a través de l'intercanvi de targetes amb imatges:



Pots crear un "tauler de peticions" a l'assemblea accessible per a tots els infants

14

## b) Recursos digitals útils

### AraWord/AraWrite

- Processador de textos amb pictogrames automàtics: escrius una paraula o frase i automàticament apareix el seu pictograma

[Enllaç directe - AraWord/AraWrite](#)

[Enllaç directe - Manual AraWord](#)

ex: "cantar" →

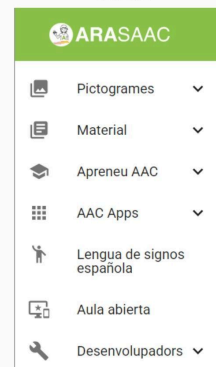


### ARASAAC

- Portal aragonès de comunicació augmentativa.
- Es poden trobar molts recursos com: banc de pictogrames, recursos descargables, eines digitals, materials per escoles i famílies, guies i exemples d'ús...

[Enllaç directe - ARASAAC](#)

Menú:



15

## Recursos digitals útils

### LetMeTalk

- App de comunicació per tauletes o mòbils.
- L'infant toca el pictograma i la app el converteix en veu.



[Enllaç directe - Manual LetMeTalk](#)

### PictoSelector

- Permet cercar, seleccionar i organitzar pictogrames fàcilment per crear materials visuals personalitzats.



[Enllaç directe - PictoSelector](#)

16

## c) SUPORTS VISUALS RECOMENATS PER A L'ÀULA

### HORARI VISUAL DE LA JORNADA

Dibuixos o fotografies que mostren les activitats del dia en ordre. Redueix l'ansietat i facilita la comprensió del que s'espera.



[Enllaç directe - ARASAAC](#)

### TAULER D'EMOCIONS

Cares expressives amb etiquetes de nom de l'emoció. Ajuda l'infant a identificar i comunicar com se sent.



17

### TAULER DE PETICIONS

Pictogrames de coses que es poden demanar: ajuda, anar al bany, no entenc, vull aigua. Permet a qualsevol infant expressar-se sense necessitat de paraules.



Autor dos pictogrames: Sergio Palao. Origen: ARASAAC (<http://www.arasaac.org>). Licència: CC (BY-NC-SA). Autor: Fabiani Eggers. @materialsdigitaldoofabi

[Enllaç directe - ARASAAC](#)

18

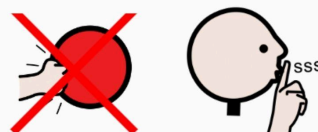
### SENYAL DE TORN DE PARAULA

Un objecte físic (ex: una pilota) que indica qui té el torn. Redueix l'impulsivitat i facilita la participació ordenada.



### PICTOGRAMES DE NORMES

Les normes de l'aula representades visualment. Facilita la comprensió i el seguiment sense dependre del canal verbal.



19

## 4. GESTIÓ DE CONDUCTES ASSOCIADES AL TDL



21

## a) QUÈ HEM DE FER?

1

### PRIMER DE TOT: canvia la mirada!

Quan un infant amb TDL mostra una conducta disruptiva, pregunta't:

"Què m'està intentant comunicar?"



Les conductes de frustració, agressivitat o crida d'atenció no s'han d'interpretar com "mala conducta".

Són **formes de comunicació** quan el llenguatge no és suficient per expressar-se.

22

## b) CONDUCTES MÉS FREQUËNTS



PLORS O RABIOLES SOBTADES



AGRESSIVITAT CAP ALS IGUALS



RETRAÏMENT I SILENCI



CRIDA D'ATENCIÓ



NEGATIVA A PARTICIPAR



IMPULSIVITAT

23

## c) ESTRATÈGIES DE GESTIÓ

### Model ABC:

### anàlisi funcional de la conducta

Carr et al. (1994) i Mendoza (2001)

Quan es produeixi una conducta disruptiva, registra:

A

#### ANTECEDENT

- Què ha passat just abans?
- En quin context?
- Quina era la demanda lingüística?



B

#### CONDUCTA

- Quina conducta concreta ha mostrat l'infant?



C

#### CONSEQÜÈNCIA

- Quina resposta ha rebut?
- Què ha aconseguit amb aquella conducta?



Detectar el patró A-B-C t'ajudarà a identificar la funció de la conducta i a dissenyar una resposta ajustada.

24

## Model FCT: entrenament en comunicació funcional

Durand i Merges (2001) i Carr et al. (1994)

Substitueix la conducta disruptiva per una alternativa comunicativa que compleixi la mateixa funció:

- 1 **Identifica la funció de la conducta**
- 2 **Tria una alternativa comunicativa equivalent** (targeta PECS, gest, pictograma...)
- 3 **Ensenya-la i practica-la en context natural**
- 4 **Reforça cada intent de comunicació, per petit que sigui**





 En lloc de llançar objectes quan no entén □  
Targeta "no entenc" al tauler de peticions




25

## Model PBS: suport positiu a la conducta

Sugai i Horner (2002) i Nitsch i Schelling (2003)

-  **Estableix rutines clares i previsibles:** l'infant sap el que vindrà i s'anticipa sense ansietat
-  **Utilitza suports visuals d'anticipació:** avisa dels canvis amb temps (d'aquí a poc canviarem d'activitat).
-  **Ensenya explícitament habilitats socials:** esperar torn, demanar ajuda, expressar desacord.
-  **Aplica conseqüències coherents i consistents:** el que passa avui ha de passar igual demà
-  **Reforça les conductes positives:** celebra els intents de comunicació verbal o no verbal




 Un entorn previsible, estructurat i reforçador fomenta la comunicació i redueix les conductes disruptives.

26

## d) GESTIÓ EMOCIONAL INTEGRADA A L'AULA

Bisquerria (2003) i Shapiro (1997)

### NOMINA LES EMOCIONS QUE OBSERVES EN L'INFANT

 "Veig que estàs enfadada perquè el teu amic no ha volgut jugar amb tu"



Aquesta validació emocional és en sí mateixa un model de vocabulari emocional que l'infant pot incorporar progressivament.





 **Vermell** □ Estic molt enfadat, necessito parar  
**Groc** □ Estic una mica nerviós, necessito ajuda  
**Verd** □ Estic bé, puc participar

**El racó de la calma:**  
Un espai de l'aula amb recursos sensorials i visuals perquè l'infant pugui autoregular-se quan ho necessiti: coixins, objectes tàctils, pictogrames d'estratègies de calma (respirar, comptar, estirar-se...)



27

## RECORDA!

-  La conducta és comunicació. Abans de corregir, interpreta!
-  El llenguatge és relació. Cada interacció a l'aula és una oportunitat d'intervenció.
-  No estàs sol o sola. Coordina't amb el SIEI, l'AL, l'EAP i les famílies!
-  La guia és un punt de partida. Cada infant és diferent i requereix una mirada ajustada.

28

## REFERÈNCIES

- Acosta, V. M., & Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos*. Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®)* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Andreu Barrachina, L. (Coord.). (2012). *Trastorn del desenvolupament del llenguatge i altres dificultats comunicatives: Identificació i resposta educativa*. UOC
- Bondy, A., & Frost, L. (1994). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 9(3), 1- 19
- Bigas Salvador, M. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 46, 5-8.
- Carr, E. G., Levin, L., McConnachie, G., Carlson, J. I., Kemp, D. C., & Smith, C. E. (1994). *Communication-based intervention for problem behavior*. Paul H. Brookes.
- Durand, V. M., & Merges, E. (2001). Functional communication training: A contemporary behavior analytic intervention for problem behaviors. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 16(2), 110-119.
- Generalitat de Catalunya. (2017). *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa als alumnes en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*. DOGC.
- Monfort, M., & Juárez, A. (2001). *Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con dificultades*. CEPE.
- Narbona, J., & Chevrie-Muller, C. (2003). *El lenguaje del niño: desarrollo normal, evaluación y trastornos (2a ed.)*. Masson.
- Von Tetzchner, S., & Martinsen, H. (2001). *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Visor.
- Weitzman, E., & Greenberg, J. (2002). *Learning language and loving it: A guide to promoting children's social, language, and literacy development in early childhood settings (2nd ed.)*. The Hanen Centre.

29



UNIVERSITAT  
ROVIRA I VIRGILI

Autora: Amanda Fernández Luján

Correu: amanda.fernandezl@estudiants.urv.cat

Tutora URV: Fabricia Castro Da Silva

Correu: fabricia.castro@urv.cat

Link directe per a la visualització completa: [Guia pràctica de detecció, intervenció i acompanyament emocional per a mestres](#)