

Adriana Romeo Boada

**EL QUE ELS ULLS NO VEUEN, PROPOSTES PER UNA
EDUCACIÓ PATRIMONIAL INCLUSIVA AL REIAL
MONESTIR DE SANTES CREUS**

TREBALL DE FI DE GRAU

Dirigit per Manuel Fandos Garrido

Grau de Pedagogia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona, juny de 2021.

Abstract

L'educació patrimonial enriqueix l'aprenentatge de l'alumnat, ja que es desenvolupa en espais culturals i històrics específics, aporta interdisciplinarietat en les activitats, fomenta l'esperit crític i es vincula amb l'interès de l'alumnat. Tenint en compte que l'educació patrimonial es produeix en col·laboració amb els centres educatius i que el sistema educatiu és inclusiu, és necessari que les propostes educatives en aquests espais siguin inclusives. Tanmateix, les activitats patrimonials no garanteixen l'accessibilitat física i de contingut a tot tipus d'alumnat. Com que hi ha matisos i informació que els estudiants amb ceguesa i discapacitat visual no poden captar a través del canal visual, la recerca es centra en aquest perfil per aportar alternatives a les activitats educatives i fer-les més accessibles.

Mitjançant l'estudi de cas en el Reial Monestir de Santes Creus, s'analitza el disseny general i inclusiu de les seves activitats patrimonials. En el treball de camp s'utilitza una rúbrica d'avaluació i una escala de Likert. També s'entrevista a dues educadores del monument per conèixer les seves percepcions i experiències en aquest àmbit. Després de l'anàlisi sota el paradigma interpretatiu, s'han obtingut uns resultats que indiquen que les activitats requereixen adaptacions. Més concretament, cal potenciar la multisensorialitat, la creativitat i la representació d'escenes.

...

The heritage education enriches the students' learning, because it develops in particular cultural and historical spaces, brings an interdisciplinary approach to activities, promotes critical thinking and links with the students' attention. Considering the heritage education takes place in collaboration with educational centres and the inclusive educational system, it is necessary that the educational proposals in these spaces must be inclusive. However, heritage activities do not guarantee the physical and content accessibility for all types of students. As there are nuances and information that pupils with blindness and visual impairment cannot perceive through the visual channel, the research focuses on this profile in order to provide alternatives to heritage activities and make them more accessible.

Through the case study in the Royal Monastery of Santes Creus, its activities' general and inclusive design are analyzed. A heading and a Likert scale are used in the field research. Also, two educators are interviewed to know their perceptions and experiences. After the interpretative analysis, the obtained results show that the activities need adaptations. More specifically, multisensorial, creativity and scene representation need to be enhanced.

Índex

1. Introducció	6
2. Justificació i definició del problema	7
2.1. Estat de la qüestió	8
2.2. Problema de recerca	9
3. Objectius de recerca	10
4. Marc teòric	11
4.1. Vinculació del currículum amb l'entorn i el patrimoni	11
4.1.1. Educació infantil	11
4.1.2. Educació primària	12
4.1.3. Educació secundària obligatòria	13
4.2. Educació fora de l'aula	14
4.2.1. Entorns que eduquen	14
4.2.2. Educació patrimonial	15
4.3. L'alumnat amb ceguesa o dificultat de visió	17
4.3.1. Definició	17
4.3.2. Procés d'aprenentatge	18
4.3.3. Serveis i recursos per l'aprenentatge	20
4.3.4. Aprenentatge de les ciències socials, medi natural i cultural	23
4.4. Projectes d'accessibilitat al patrimoni	25
4.4.1. La cultura a l'abast de tothom	25
4.4.2. Disseny Universal per l'Aprenentatge	26
4.4.3. Estratègies, recursos i materials específics en l'educació patrimonial	27
4.4.4. Avaluació i requisits de les activitats patrimonials	28
4.5. Síntesi del marc teòric	29
5. Disseny de la investigació	32
5.1. Tipus de recerca i paradigma	32
5.2. Metodologia de recerca	33
5.3. Fases i accions de recerca	34

5.4. Variables d'estudi	35
5.5. Context d'estudi.....	37
5.6. Mostra-població d'estudi.....	38
6. Tècniques i instruments	39
6.1. Rúbrica d'avaluació	39
6.1.1. Explicació i justificació.....	39
6.1.2. Disseny i validació	39
6.2. Escala de Likert.....	40
6.2.1. Explicació i justificació.....	40
6.2.2. Disseny i validació	40
6.3. Entrevista semiestructurada	41
6.3.1. Explicació i justificació.....	41
6.3.2. Disseny i validació	42
6.4. Síntesi d'instruments	43
7. Treball de camp	45
7.1. Anàlisi del disseny d'activitats	45
7.2. Valoració de l'accessibilitat de les activitats patrimonials.....	48
8. Criteris de rigor i aspectes ètics	49
9. Anàlisi de resultats.....	50
9.1. Anàlisi de les activitats	50
9.1.1. Expedició a Santes Creus.....	50
9.1.2. Traces del temps	51
9.1.3. Mrs. Stone	52
9.1.4. Emoticolors	53
9.1.5. Històries fantàstiques.....	54
9.1.6. Santes Creus, un monestir cistercenc.....	55
9.1.7. Resultats generals d'activitats.....	56
9.2. Anàlisi de les entrevistes	59
10. Discussió de resultats	64

11. Conclusions	66
11.1. Respecte a objectius de recerca.....	66
11.3. Metodologia emprada.....	69
11.4. Valoració general	69
12. Perspectives d'investigació	71
13. Fonts consultades.....	72
14. Annexos.....	78
14.1. Annex 1: principis i pautes del DUA.....	78
14.2. Annex 2: indicadors d'avaluació	78
14.3. Annex 3: maquetes.....	80
14.4. Annex 4: rúbrica d'avaluació.....	83
14.5. Annex 5: escala de Likert	86
14.6. Annex 6: entrevista semiestructurada.....	88
14.7. Annex 7: anàlisi d'activitats.....	90
14.7.1. Expedició a Santes Creus.....	90
14.7.2. Traces del temps	94
14.7.3. Mrs. Stone	99
14.7.4. Emoticolors	104
14.7.5. Històries fantàstiques.....	109
14.7.6. Santes Creus, un monestir cistercenc.....	114
14.8. Annex 8: transcripció de les entrevistes.....	119
14.8.1. Entrevista a educadora 1	119
14.8.2. Entrevista a educadora 2	123

Índex de gràfics

Gràfic 1: resultats anàlisi d'activitats.	58
--	----

Índex de taules

Taula 1: fases i accions de recerca.....	35
Taula 2: instruments de recerca.....	44
Taula 3: fitxa tècnica Expedició a Santes Creus.	45
Taula 4: fitxa tècnica Les traces del temps.	46
Taula 5: fitxa tècnica Mrs. Stone.....	46
Taula 6: fitxa tècnica Emoticolors.....	46
Taula 7: fitxa tècnica Històries fantàstiques.	47
Taula 8: fitxa tècnica Santes Creus, un monestir cistercenc.	47
Taula 9: freqüències absolutes d'Expedició a Santes Creus.	50
Taula 10: freqüències absolutes de Traces del temps.	51
Taula 11: freqüències absolutes de Mrs. Stone.	52
Taula 12: freqüències absolutes de Emoticolors.	53
Taula 13: freqüències absolutes de Històries fantàstiques.....	54
Taula 14: freqüències absolutes de Santes Creus, un monestir cistercenc.....	55
Taula 15: freqüències absolutes de la rúbrica d'avaluació.	56
Taula 16: puntuació obtinguda en l'Escala de Likert.	57
Taula 17: resultats anàlisi d'activitats.....	58
Taula 18: principis i pautes del DUA.	78
Taula 19: rúbrica d'avaluació.	85
Taula 20: escala de Likert.....	87

Índex d'imatges

Imatge 1: aprenentatge de l'alumnat amb ceguesa i discapacitat visual.	20
Imatge 2: tiflotecnologia per l'aprenentatge.....	22
Imatge 3: etapes educatives i entorn, cultura i patrimoni.....	29
Imatge 4: variables d'estudi.	36
Imatge 5: maqueta general del Reial Monestir de Santes Creus.....	37
Imatge 6: categories i subcategories per l'anàlisi.	59
Imatge 7: maqueta del plànol.....	80
Imatge 8: maqueta del claustre.....	80
Imatge 9: maqueta del Palau Reial.	81
Imatge 10: maqueta de l'església.....	81
Imatge 11: maqueta del dormitori.....	82

1. Introducció

L'**educació patrimonial** engloba totes aquelles propostes educatives vinculades amb el patrimoni. Gran part d'aquesta educació patrimonial es duu a terme en **espais culturals, patrimonials i monumentals**. Per aquest motiu, els centres educatius fan sortides i es traslladen a aquests espais per enriquir l'aprenentatge de l'alumnat.

Normativament, el sistema educatiu català és **inclusiu** i, per tant, els grups d'aprenentatge son heterogenis. Així doncs, les educadores patrimonials es troben amb grups molt diversos i cal garantir-los el dret a l'educació i a l'accés a la cultura, siguin quines siguin les seves capacitats. Per aquest motiu, el treball es centra a aportar propostes per millorar l'atenció educativa del perfil d'alumnat amb **ceguesa i discapacitat visual** en el marc de l'oferta educativa i patrimonial del **Reial Monestir de Santes Creus**.

La raó principal per la qual s'ha seleccionat aquest perfil és pel gran paper que té l'observació en espais com el que ens ocupa. L'arquitectura, la disposició dels espais, els colors, les figures i altres elements que s'hi poden trobar es perceben, principalment, per la vista. Per això, el repte de fer accessible la informació visual a aquest perfil és molt gran i es requereixen altres estratègies i recursos per fer-ho possible.

Aquest estudi de cas consta d'una part de **recerca bibliogràfica** i una part de treball de camp. En aquesta segona part, s'**analitzen** els dissenys de les activitats educatives i s'**entrevista** a dues educadores del monument, per tal d'enriquir i contrastar la informació obtinguda. Gràcies a tota aquesta informació, es detecta l'activitat que està menys preparada i es fan unes **propostes de millora**.

El treball és una aportació més en el camí per la inclusió de les persones amb discapacitat visual i ceguesa en l'àmbit cultural i educatiu.

2. Justificació i definició del problema

La Llei d'Educació de Catalunya (Llei 12/2009) afirma que el **sistema educatiu català** és **inclusiu**, i concreta que l'alumnat té dret a una atenció educativa inclusiva i, sempre que sigui necessari, a disposar de pràctiques compensatòries. A més, un dels principis rectors del sistema educatiu català és "el conreu del coneixement de Catalunya i l'arrelament dels alumnes al país, i el respecte a la convivència" (Llei 12/2009, art. 2).

Per aquest motiu, l'aprenentatge i el desenvolupament integral de l'alumnat, independentment de les seves capacitats, no pot anar desvinculat de l'entorn i de la cultura, ja que formen part de la societat en la qual l'alumnat aprèn i creix. Per tant, si cal garantir l'aprenentatge dels i les alumnes, és necessari sortir dels límits físics del centre educatiu i estudiar si aquestes condicions inclusives es tenen en compte en altres contextos com el cultural, que és el que ens ocupa.

En l'àmbit internacional, l'Assemblea General de les Nacions Unides (2006), en l'article 24 de la *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat*, determina que els estats membres han d'assegurar que l'alumnat amb qualsevol mena de discapacitat ha de poder **disposar dels suports i ajustaments** necessaris i adequats a les seves necessitats amb l'objectiu d'afavorir la seva plena inclusió. També, en l'article 30, sobre la participació en la cultura, l'oci i l'esport, s'assenyala que els estats membres han de **garantir l'accessibilitat** quant a format i informació dels materials culturals. També indica que els espais físics (museus, teatres, monuments, poliesportius, etc.) s'han de poder obrir i adaptar, sempre que sigui possible, per tal que les persones amb discapacitat puguin visitar-los.

En aquest sentit, el 2008 l'estat espanyol ratifica l'esmentada Convenció de l'Assemblea General de les Nacions Unides, fet que implica el seu compliment (Gobierno de España, 2008). A més, també té aprovada la *Llei General de drets de les persones amb discapacitat i la seva inclusió social* (Real Decreto Legislativo 1/2013), en la qual reconeix la seva **igualtat d'oportunitats** en tots els àmbits (polític, econòmic, social, educatiu, cultural, laboral, etc.). També determina que s'han de disposar de mesures específiques per aplicar en casos on hi hagi desigualtat i així poder facilitar l'anteriorment exposat. A més, concreta que "tots els entorns, processos, béns, productes i serveis, així com objectes, instruments, eines i dispositius" (Real Decreto Legislativo, 1/2013, pàg. 95639) han de permetre el seu ús i comprensió de la forma més **autònoma** possible, gràcies a l'accessibilitat i disseny universals. Pel que fa a l'educació, també assenyala que el sistema educatiu ha de ser inclusiu i ha de poder oferir els suports necessaris per fer efectiu el procés d'ensenyament i aprenentatge.

2.1. Estat de la qüestió

Com bé s'ha dit anteriorment, cal sortir de l'escola per enriquir l'aprenentatge de l'alumnat. L'entorn ofereix infinites possibilitats i oportunitats per l'aprenentatge interdisciplinari. El present treball es centra en l'aprenentatge de l'alumnat amb ceguesa o discapacitat visual en espais culturals, com són els monuments i museus.

Des del segle XIX que existeixen **museus específics** per a persones amb ceguesa o discapacitat visual, alguns dels pioners van ser: el Museum des Blindenwesens de Viena, el Valentin Haüy de París i el de la Perkins Institution de Massachusetts (Gómez, 2015). Aquests museus estaven vinculats a escoles i centres educatius especialitzats en l'atenció a persones amb discapacitat visual, de tal manera que es produïa una segregació, tant educativa com cultural. Actualment i d'acord amb la normativa esmentada anteriorment, cal que es faci efectiva la inclusió i que l'alumnat i les persones amb ceguesa i discapacitat visual puguin aprendre i formar-se culturalment en les mateixes condicions i espais que qualsevol altra persona.

Per nomenar referents pròxims geogràficament en aquest àmbit, el Museo Tifológico de la ONCE (n.d.), a Madrid, es va concebre com un espai d'accés a la cultura per les persones cegues o amb discapacitat visual. Disposa d'una gran col·lecció de peces per ser tocadetes, espais totalment adaptats i senyalitzacions amb macrocaràcters i Braille. Actualment, les activitats per grups escolars que ofereix són, bàsicament, per sensibilitzar-los sobre aquesta discapacitat i apropar-los a les diferents formes de comunicació i descoberta. Així doncs, són activitats en les quals l'alumnat amb ceguesa o discapacitat visual pot participar-hi, juntament amb la resta de companys i companyes de l'aula.

A Catalunya, el Museu d'Art de Girona (n.d. a) destaca en aquest sentit perquè disposa des de fa temps d'unes instal·lacions i exposicions accessibles, tant pel que fa a mobilitat com pel que fa a contingut. Així, disposen de cartells en Braille, objectes per la percepció hàptica o tàctil, espais ben il·luminats, recorreguts senyalitzats adequadament, etc.

Hi ha diversos estudis de cas sobre l'**accessibilitat cultural** de les persones amb discapacitat visual a museus i altres espais culturals i patrimonials similars (Ruiz, 2004; González, 2008; Gómez, 2015). Aquests estudis de cas són un exemple de com caldria adaptar les activitats per tal que aquest col·lectiu hi pogués participar. Hi ha alguns aspectes en els quals coincideixen: cal que la cultura arribi a tothom i, per això, és necessari adequar les activitats culturals als visitants. Per aquest motiu, proposen que les persones amb discapacitat visual puguin accedir a la informació a través d'altres sentits, com fan en el seu dia a dia. Per tant, la tasca dels gestors del patrimoni,

juntament amb els experts en discapacitat visual, en conservació del patrimoni, etc. és crear recursos i experiències que, utilitzant el tacte, l'oïda i inclús l'olfacte i el gust, facilitin la comprensió del patrimoni.

2.2. Problema de recerca

Tenint en compte les normatives autonòmiques, estatals i internacionals esmentades, es pot creure que actualment els museus, monuments i altres ja han d'estar totalment preparats pel públic amb discapacitat visual. Tanmateix, l'oferta cultural accessible només arriba al 3% a tot Espanya (Fernández, 2013), ja que es produeix un conflicte entre facilitar la inclusió i, alhora, preservar i conservar les peces patrimonials.

Dins d'aquest 3% es pot trobar el Museu d'Art de Girona, com bé s'ha dit abans. Si bé la seva oferta pel públic general és accessible, les activitats dirigides a escoles no disposen d'adaptacions metodològiques per l'alumnat amb ceguesa o discapacitat visual (Museu d'Art de Girona, n.d. b). A més, moltes d'aquestes activitats tenen els colors i l'anàlisi d'elements de quadres com a eix principal; de tal manera que l'alumnat amb ceguesa o discapacitat visual tindria moltes dificultats per seguir l'activitat. Així doncs, dins d'un museu accessible **encara hi ha molts àmbits que son susceptibles de millora en matèria d'inclusió.**

Tenint com a referència tota aquesta informació, sorgeixen algunes preguntes de recerca:

- Com influeix l'espai físic i l'entorn social i cultural en l'aprenentatge de l'alumnat?
- Les activitats educatives i patrimonials que s'ofereixen actualment tenen en compte la diversitat de l'alumnat?
- Quins recursos s'utilitzen actualment en aquestes activitats?
- Les activitats educatives i patrimonials poden ser inclusives o necessàriament han de ser segregadores per atendre a perfils de diversitat determinats?
- Quins aspectes s'han de tenir en compte per dissenyar activitats educatives i patrimonials inclusives i de qualitat?

Així doncs, l'objecte d'aquesta recerca és el **d'avançar en l'accessibilitat cultural dins del marc de les activitats educatives i patrimonials ofertes pel Reial Monestir de Santes Creus i posant el focus d'atenció en l'alumnat amb discapacitat visual o ceguesa.** Es tracta d'aproximar-se cada cop més a poder obrir la cultura i preparar-la per atendre i acollir a persones amb discapacitat i a grups escolars diversos.

3. Objectius de recerca

A continuació es presenten els objectius de recerca d'aquesta investigació.

1. Comprendre la relació de l'espai físic i la seva relació en l'adquisició dels aprenentatges.

- 1.1. Determinar com es produeix l'aprenentatge en la interacció amb l'espai.
- 1.2. Conèixer la vinculació del patrimoni cultural i històric i la seva integració en l'àmbit educatiu formal.

2. Analitzar els recursos educatius per permetre l'accessibilitat de l'alumnat amb dificultats de visió o ceguesa a l'aprenentatge en espais concrets.

- 2.1. Conèixer les estratègies metodològiques que s'utilitzen en el disseny de continguts accessibles per a l'alumnat amb ceguesa i/o dificultats de visió.
- 2.2. Proposar adaptacions metodològiques per fer accessibles les activitats educatives que ofereix el Reial Monestir de Santes Creus.

4. Marc teòric

4.1. Vinculació del currículum amb l'entorn i el patrimoni

El currículum de les diferents etapes que comprèn el sistema educatiu català reconeix l'**entorn**, el **patrimoni** i la **cultura** com a **elements necessaris per a l'aprenentatge**. A mesura que les etapes van evolucionant, els continguts es fan més específics i cada cop aquests elements agafen més sentit.

4.1.1. Educació infantil

Els currículums d'educació infantil de primer i de segon cicle (Generalitat de Catalunya, 2012; 2016) estableixen les àrees curriculars de **descoberta de l'entorn** i **d'entendre el món que ens envolta**, respectivament. Es tracta d'uns aprenentatges que fan referència a conèixer l'entorn més proper, les seves formes, el seu funcionament... Començant per elements com el sol, la pluja, la nit i el dia, incloent-hi també les figures geomètriques que hi ha a l'espai, establir comparacions, etc.

A més, al currículum del segon cicle també s'inclou un apartat específic dedicat a l'entorn. Les **sortides escolars** són una oportunitat per conèixer aquest entorn més pròxim als centres educatius. Aquestes sortides són opcionals i d'elecció lliure; tanmateix, l'equip docent ha de tenir en compte tres elements (Generalitat de Catalunya, 2016):

- Correspondència amb els projectes o continguts concrets que s'estiguin treballant.
- La inclusió de tot l'alumnat, tenint en compte les seves necessitats, les característiques de l'entorn i els recursos disponibles per poder garantir la participació de tot el grup.
- La planificació de la sortida, de tal manera que sigui una activitat profitosa i que enriqueixi el procés d'aprenentatge de tot l'alumnat.

És necessari, doncs, "que l'escola estigui oberta al món de manera que les relacions món-escola siguin molt fluïdes: hem de sortir fora de l'aula i hem de deixar que la realitat entri a l'escola" (Generalitat de Catalunya, 2016, pàg.35). Es tracta de facilitar la comprensió de la realitat, experimentant-la un mateix per poder donar sentit als aprenentatges que es van produint. A més, les àrees curriculars no són ens aïllats i limitats, sinó que s'interrelacionen per **aportar riquesa als aprenentatges**. Així que en una mateixa proposta s'hi poden incloure diversos elements de l'entorn, del llenguatge, de moviment, etc.

4.1.2. Educació primària

El currículum d'educació primària (Generalitat de Catalunya, 2017a) s'estructura en competències bàsiques, àmbits, àrees i dimensions. Es pot entendre com una evolució del currículum del segon cicle d'infantil, amb una concreció més específica de les àrees, que ara s'engloben en àmbits. A dins de cada àrea hi ha diverses dimensions que defineixen unes competències específiques determinades. En la temàtica que ens ocupa, cal destacar dos àmbits: el **coneixement del medi** i l'**artístic**.

L'àmbit del **coneixement del medi** pretén aportar tots aquells aprenentatges que potenciïn el coneixement de l'entorn natural i social, les seves formes de viure-hi, respectar-lo i millorar-lo. Per entendre el món, és necessari poder explorar-lo, conèixer el seu passat, saber actuar amb respecte, etc. Aquest àmbit engloba diversos continguts, entre ells: “cerca i contrast d'informació en diferents suports (textos científics, imatges, gràfics, mapes, plànols...)” i “realització d'un treball d'investigació a partir del plantejament de qüestions i problemes rellevants de l'entorn, mitjançant el treball cooperatiu i a partir de l'experimentació i l'ús de diferents fonts d'informació i de les tecnologies digitals” (Generalitat de Catalunya, 2017a, pàg. 113).

Pel que fa a l'**àmbit artístic**, es centra a promoure les capacitats de l'alumnat per tal que adquireixin les competències necessàries per interpretar i representar l'entorn pròxim i llunyà. S'analitza la realitat, es coneixen realitats diferents i, per tant, s'estableix un pensament més flexible i obert a noves aportacions. L'àmbit artístic engloba continguts com per exemple: “la percepció i exploració sensorial dels elements presents en l'entorn natural, cultural i artístic: els objectes, els materials, els sons...” o bé “interès pel coneixement del patrimoni artístic de Catalunya i el d'altres cultures” (Generalitat de Catalunya, 2017a, pàg. 132-133).

Així doncs, durant l'educació primària l'entorn continua sent un objecte d'estudi i un espai d'aprenentatge en el qual poder desenvolupar activitats per a conèixer més específicament alguns dels seus elements. A més, les orientacions metodològiques dels dos àmbits fan constar la importància de l'aprenentatge basat en la mateixa **experiència**, en **contacte amb la realitat**, establint processos d'investigació en diferents fonts d'informació i amb la construcció cooperativa dels aprenentatges.

4.1.3. Educació secundària obligatòria

Amb el pas de l'educació primària a la secundària, el currículum (Generalitat de Catalunya, 2019) encara es torna més específic i complex. Aquest s'organitza en àmbits i matèries, les quals poden ser comunes o optatives. En aquesta etapa, els dos àmbits que destaquen per la seva relació amb l'entorn i el patrimoni són el **social** i l'**artístic**.

Durant l'ESO, una matèria comuna dins de l'àmbit social és la de Ciències Socials: Geografia i Història. Cal fer especial èmfasi en la **dimensió històrica** de l'assignatura, que es centra en els aprenentatges relacionats amb la comprensió crítica dels esdeveniments passats, les seves conseqüències i evolució fins al present. L'alumnat s'endinsa en el propi procés de generació de **consciència històrica** per entendre millor el **món** i la **societat** en la qual es troba i poder ser crític amb tot allò que ha passat, que està passant i que passarà. En aquest sentit, els espais amb història són un context molt bo per potenciar aquest aprenentatge; ja siguin museus, monuments, inclús representacions.

Dins la matèria de les Ciències Socials: Geografia i Història també hi ha la **dimensió cultural i artística**, en la qual es fomenta que l'alumnat sigui capaç de "conèixer, comprendre, interpretar i valorar críticament diferents manifestacions culturals i artístiques, utilitzar-les com a font d'enriquiment i gaudi, i considerar-les com a part del patrimoni cultural dels pobles" (Generalitat de Catalunya, 2019, pàg. 248). Aquesta dimensió té l'objectiu, doncs, d'aproximar a l'alumnat la cultura, la història, els valors i la diversitat de la societat mitjançant tota classe de manifestacions artístiques, entre les quals trobem els monuments.

Pel que fa a l'**àmbit artístic**, el currículum recull diverses matèries, molt relacionades entre si: música, educació visual i plàstica, arts escèniques i dansa. En aquest àmbit, la dimensió més vinculada al patrimoni i entorn és la de **societat i cultura**. Es focalitza en el gaudi i les emocions relacionades amb l'art i el seu context, i també potencia l'art com un element capaç d'unir i fer participar els membres de la societat.

Per finalitzar, les idees principals que s'extreuen del currículum d'aquesta etapa és, per una banda, que la cultura és producte de la història i, per tant, cal conèixer-la per saber per què la societat actual és com és i; per l'altra banda, que la cultura es pot conèixer a través d'unes manifestacions artístiques que cal entendre, valorar i preservar.

4.2. Educació fora de l'aula

4.2.1. Entorns que eduquen

Les escoles no acostumen a ser alienes al que passa al seu voltant, sinó que obren les portes i permeten que la **comunitat entri a l'escola** i que l'alumnat aprengui a la comunitat. Cada cop més, s'estableixen nombroses xarxes de treball amb organitzacions d'educació formal i no formal de l'entorn per enriquir l'aprenentatge de l'alumnat (OCDE, 2017).

Quan l'alumnat surt de l'aula es troba amb un entorn que li aporta informació i genera unes condicions específiques pel seu desenvolupament. L'entorn, entès com a espai exterior de l'escola, com a nucli poblacional, com a xarxa cultural i com a territori geogràfic, permet un **aprenentatge molt més flexible, potencia la participació activa de l'alumnat, la interdisciplinarietat i l'aprenentatge multisensorial** (Rosan Bosch Studio, 2020).

La OCDE (2017) estableix quines han de ser les característiques dels entorns perquè s'hi pugui generar aprenentatge des d'una perspectiva innovadora. Aquestes característiques estan molt vinculades amb el que indica l'esmentat grup d'arquitectes anterior:

- L'alumnat és el protagonista i, per tant, participa activament en l'activitat.
- L'entorn ha de fomentar l'aprenentatge cooperatiu i ben organitzat.
- Els professionals de l'educació han d'atendre els interessos, emocions i motivacions que l'entorn genera en l'alumnat.
- L'entorn ha de ser flexible per acollir tota la diversitat del grup.
- L'entorn ha d'estar vinculat a activitats i programes que suposin un repte per qui aprèn.
- L'avaluació és un element que genera aprenentatge i, per tant, també ha d'estar present en l'entorn.
- S'ha d'establir connexions entre disciplines diferents.

Com a fruit d'aquest potencial educatiu de l'entorn, sorgeixen diferents iniciatives locals i municipals per fer possible que la ciutat i el poble siguin agents educatius i de canvi: les **Ciutats Educadores** (Associació Internacional de Ciutats Educadores, 2020). Aquestes Ciutats es conceben com “una extensió del dret fonamental de totes les persones a l'educació” (Associació Internacional de Ciutats Educadores, 2020, pàg. 10) i treballen per garantir la **igualtat** i la **no discriminació** entre les persones per qualsevol motiu (cultural, religió, ètnic, gènere, diversitat funcional, edat, etc.). A més, promouen

el **dret a la cultura** i l'entenen com un element que pot propiciar la inclusió de persones i col·lectius en situació de vulnerabilitat. Les Ciutats Educadores han de saber transmetre la seva identitat, han de fer valdre el seu patrimoni i han de ser sostenibles amb el seu entorn i amb la vida que porten implícita.

En un sentit més general, Espinosa, et. al. (2013) argumenten que cal transformar la concepció social dels espais perquè esdevinguin elements educatius i generadors d'aprenentatge. Per això, cal que els espais siguin **llocs per pensar, sentir i viure**. És a dir, la societat necessita ambients en els quals es pugui reflexionar sobre el contingut, els elements i la seva història, on l'aprenentatge sigui real i connectat amb les emocions i on es pugui experimentar i participar de forma activa.

4.2.2. Educació patrimonial

El **patrimoni** (González, 2019) forma part de l'entorn en el qual vivim: el trobem en edificis, monuments, pintures, etc., però també en tradicions, festes, arts, etc., com per exemple la Tàrraco romana o els castells. Es podria definir com tot **testimoni del passat** que la societat decideix **conservar i transmetre** a les generacions futures; és, doncs, una construcció social. Així, el patrimoni passa a formar part de la memòria i identitat d'una societat. L'autora assegura que aquesta és la clau per entendre el patrimoni: no és només un seguit de béns, sinó que és la **relació** que les persones hi estableixen.

L'**educació patrimonial** és el conjunt de processos centrats en el patrimoni com a objecte principal d'estudi; aporta informació sobre el passat i genera uns **aprenentatges** vinculats amb la **identitat** i els **valors culturals i socials** (Álvarez, et. al., 2017). En aquest sentit, altres autors (Cuenca, et. al., 2020) també coincideixen en el fet que l'educació patrimonial no es limita només a transmetre uns fets històrics, sinó que també es treballen altres aspectes com l'**educació emocional** (empatia, respecte, etc.) i la **intel·ligència territorial** (convivència, sostenibilitat, etc.).

Fruit d'aquest treball interdisciplinari, l'educació patrimonial fomenta la ciutadania, centrada sobretot en l'**esperit crític** i la **participació ciutadana**. Es pot considerar, doncs, que la incorporació de l'educació patrimonial en la formació de l'alumnat aporta qualitat i més coneixements per ser ciutadans crítics i actius en la societat (Cuenca, et. al., 2020).

No obstant això, el professorat encara té una visió reduïda i tradicional sobre el patrimoni (Castro i López, 2019). Predomina la concepció únicament històrica del patrimoni i, per tant, es desaprofita l'oportunitat de dur a terme aquest treball interdisciplinari esmentat

anteriorment. És per aquest motiu que els autors destaquen la importància d'una bona formació del professorat en aquest àmbit, ja que es podrien plantejar activitats molt més riques i que connectessin amb altres parts del currículum. Chaparro i Felices (2019) també indiquen que el professorat és conscient de la importància de l'educació patrimonial, tot i que mostren notables carències i **dificultats per incorporar-la en els processos educatius**. Per aquest motiu, la formació específica d'aquest àmbit s'ha de centrar en les possibles aplicacions de les estratègies metodològiques i els recursos educatius

També és molt rellevant la relació que els centres han d'establir amb el seu entorn (Castro i López, 2019), ja que treballar amb la col·laboració d'altres institucions culturals permetrà disposar de més coneixements i experiència en l'àmbit. Tot i aquestes dificultats a superar, cal tornar a remarcar que el professorat concep l'educació patrimonial com quelcom molt positiu i necessari en l'educació de l'alumnat.

Tal és la seva importància que tant el govern espanyol com el català han desenvolupat plans i acords per poder **fer efectiva l'educació patrimonial**. En l'àmbit espanyol, el 2013 es va elaborar el Pla Nacional d'Educació i Patrimoni (Gobierno de España, 2013) que engloba totes les actuacions que es situen en l'educació formal, no formal i informal. El Pla Nacional té l'objectiu de coordinar millor les administracions i institucions que organitzin projectes d'aquest tipus de tal manera que el patrimoni esdevingui una figura de gaudi, que generi interès, que transmeti uns valors i que doni informació sobre el passat i el present.

Pel que fa al govern català, el 2014 es va signar un acord entre el Departament d'Educació i el de Cultura per l'ús del patrimoni per part de la comunitat educativa (Generalitat de Catalunya, 2014). Aquest acord estableix les àrees de col·laboració entre departaments, que es centren en la formació del professorat, en l'adequació d'activitats al currículum competencial, la difusió de les activitats, l'adequació de les activitats a les necessitats educatives, la participació del departament de cultura en la formació d'alguns cicles formatius i escoles d'art i l'intercanvi d'informació i detecció de necessitats.

En part, l'aplicació d'aquest acord s'ha materialitzat amb la creació de la **Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (CoP)**, que és un grup que treballa per millorar l'educació patrimonial. Es centra en la col·laboració de l'escola i el patrimoni, en l'aprenentatge competencial que s'hi duu a terme i en el treball col·laboratiu entre docents amb l'objectiu final d'incrementar la qualitat de les activitats, projectes i experiències d'aprenentatge (Generalitat de Catalunya, n.d. a).

A més, dins del Departament d'Educació també hi ha el servei educatiu dels **Camps i Entorns d'Aprenentatge** (CdA i EdA) (Generalitat de Catalunya, n.d. b). Es reparteixen per tot el territori català i es centren a implementar activitats competencials i interdisciplinàries basades en els "entorns naturals, socials i culturals singulars de Catalunya". Així, podem comprovar que el CdA de Tarragona (Generalitat de Catalunya, n.d. c) dedica la seva oferta educativa a la Tàrraco romana, la Tarragona medieval, la urbana, la marítima i la indústria petroquímica; que són tots els elements més destacables dels quals disposa la ciutat i el seu entorn més pròxim.

4.3. L'alumnat amb ceguesa o dificultat de visió

4.3.1. Definició

Segons l'Organització Nacional de Cecs Espanyols (ONCE, n.d. a), la ceguesa i la deficiència visual no són conceptes exactament iguals, sinó que fan referència al grau d'afectació que tenen en la visió de les persones.

En primer lloc, la **ceguesa** és la falta de visió en un **grau molt alt o total**. Són els casos en els quals la persona pot diferenciar la llum de la foscor sense poder obtenir més informació visual o, directament, no percep cap mena d'informació visual del seu entorn.

En segon lloc, la **deficiència visual** és aquella patologia que afecta de forma **menys greu** a la visió. Conseqüentment, les persones poden veure objectes i inclús llegir textos de caràcters grans utilitzant ajudes concretes. Aquesta pèrdua parcial de la visió es pot manifestar, normalment, de dues maneres: amb la pèrdua de visió central o amb la pèrdua de visió perifèrica. En el primer cas, les persones no poden percebre els objectes que tenen al davant, però sí que veuen els dels costats. En el segon cas, passa el contrari: només veuen la imatge central i el camp de visió queda retallat pels laterals.

A més, la deficiència visual es pot quantificar gràcies a l'avaluació del camp visual i l'agudesa de cadascú, fet que permet establir una classificació segons el grau d'afectació que hi hagi (Marcos, 1999): visió normal, quasi normal, inferior a la normal i baixa visió.

Per últim, cal destacar que les afectacions esmentades poden presentar-se des del naixement (o pocs dies de vida) o, en cas contrari, poden desenvolupar-se i fer-se presents després d'un període més o menys llarg de visió. Aquest fet pot determinar el procés d'aprenentatge de l'alumne/a, ja que podrà disposar de coneixements visuals previs o no (Bueno, et. al., 2000).

Segons dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya, el 2018 hi havia més de 33.800 persones amb discapacitat visual i ceguesa a Catalunya (Idescat, 2018).

4.3.2. Procés d'aprenentatge

Els nens i nenes amb ceguesa o discapacitat visual no poden accedir a la informació del seu entorn de forma visual, així que han d'utilitzar altres sistemes sensorials per poder conèixer l'entorn. Acostumen a emprar el **tacte** i l'**oïda**, tot i que també incorporen sempre que poden el gust i l'olfacte (Ochaita i Espinosa, 1995).

Els autors indiquen que, durant els primers anys de creixement, és important que la família rebi suport professional per poder entendre el desenvolupament de l'infant i interpretar els sistemes d'interacció que desenvolupa el seu fill o filla.

Amb l'inici de l'etapa escolar, cal posar més èmfasi en la intervenció directa amb l'alumnat, ja que és el moment en el qual ha d'aprendre unes determinades **competències específiques** per poder utilitzar els suports tècnics específics que li permetin poder seguir l'aprenentatge al mateix ritme, o similar, que el grup-classe (ONCE, 2016).

La ceguesa i la discapacitat visual tenen un seguit de conseqüències que afecten l'aprenentatge (Santos, 2013, pàg. 14-15):

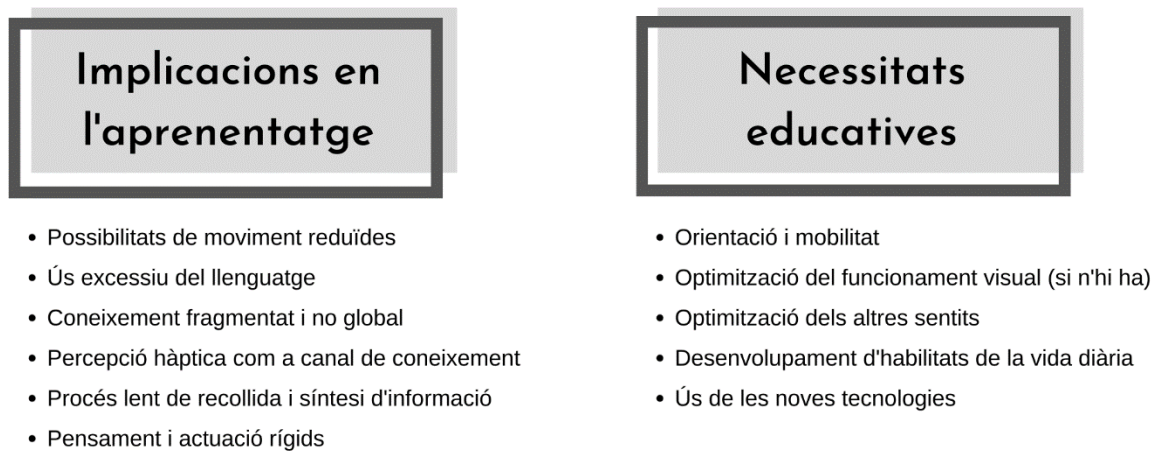
- Possibilitats de **moviment** més reduïdes i, per tant, el coneixement del medi pròxim és limitat. En situacions noves i desconegudes hi ha més dependència d'altres persones.
- Ús excessiu del **llenguatge** per apropar-se més a l'entorn, acostuma a utilitzar vocabulari referent a aspectes visuals que no percep.
- Les vies d'entrada d'informació són el tacte i l'oïda, així que **no s'obté la percepció global** que aporta la visió (relació entre objectes, ubicació, etc.). Això causa una dificultat en l'establiment i comprensió d'algunes relacions lògiques, ja que es coneixen fragmentades i no com un conjunt.
- La **percepció hàptica** o del tacte en moviment és una de les vies d'entrada d'informació i necessita un treball constant.
- Procés de **recollida** d'informació sobre paper i la seva **síntesi** de forma més lenta.
- Dificultats en la generació del "jo" i propensió a desenvolupar un pensament i actuació **rígid**s.

Les característiques del perfil d'alumnat amb ceguesa o discapacitat impliquen que sorgeixin les següents necessitats educatives (Albertí i Romero, 2010, pàg. 104):

- **Optimització del funcionament visual:** només és possible en els casos de discapacitat visual (i no pas en casos de ceguesa), ja que aquest alumnat pot participar en programes d'entrenament visual que li permeti utilitzar millor la resta visual de la qual disposa. La incorporació dels entrenaments visuals en el procés d'aprenentatge és particularment important des dels 0 als 7 anys.
- **Optimització dels altres sentits:** a causa de la clara afectació de la vista, els altres sentits s'han d'utilitzar més per cobrir el buit d'informació. Per aquest motiu, és important centrar-se en el sentit tàctil (tacte directe amb l'objecte, indirecte amb l'ús d'algun altre objecte i percepció de les qualitats de l'objecte) i en l'auditiu (atenció, localització, identificació i discriminació de sons i orientació mitjançant l'audició). També cal treballar l'olfacte (identificació i discriminació d'olors) i el gust (identificació i discriminació de substàncies).
- **Orientació i mobilitat:** treballar aquests aspectes mitjançant diferents tècniques d'orientació i mobilitat permetrà que l'estudiant vagi adquirint més autonomia en el seu desenvolupament dins l'espai físic. Aquest punt inclou l'establiment de punts de referència i d'informació, les estratègies de protecció personal en els desplaçaments, la capacitat de seguir una trajectòria mitjançant el tacte i el bastó i el treball amb una guia vident.
- **Desenvolupament d'habilitats de la vida diària:** s'acostumen a aprendre per imitació, així que els nens i nenes amb ceguesa i discapacitat visual necessiten un aprenentatge guiat per aprendre a fer accions del dia a dia, tant a l'escola com a casa. Es relacionen amb tres grans àrees temàtiques: la cura personal, els àpats i les tasques domèstiques.
- **Ús de noves tecnologies:** l'evolució tecnològica ha aportat molts avenços útils i profitosos per millorar l'aprenentatge i el dia a dia de les persones amb ceguesa i discapacitat visual. Així, cal que hi hagi un suport educatiu per potenciar que l'alumnat aprengui a utilitzar els dispositius dels quals disposa per treure'n el màxim profit.

Així doncs, el procés d'aprenentatge de l'alumnat amb ceguesa i discapacitat visual és particularment diferent perquè es basa en altres canals d'informació. Tenint en compte que no hi hagi cap afectació cognitiva i disposant dels recursos adequats, els nens i nenes amb ceguesa o discapacitat visual poden arribar a l'adolescència amb un "funcionament cognitiu equivalent al de les persones vidents" (Ochaita i Espinosa, 1995, pàg. 154).

A la següent imatge es recullen les implicacions educatives que causa la ceguesa i la discapacitat visual i les necessitats educatives que se'n deriven:



Imatge 1: aprenentatge de l'alumnat amb ceguesa i discapacitat visual.

Font: Santos, 2013; Albertí i Romero, 2010. Elaboració pròpia.

4.3.3. Serveis i recursos per l'aprenentatge

L'alumnat amb ceguesa i/o dificultat de visió és considerat, segons el decret d'educació inclusiva (Generalitat de Catalunya, 2017b), alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE) associades a una discapacitat sensorial. Es tracta d'uns i unes estudiants que, per aprendre, necessiten mesures que no acostumen a aplicar-se en el dia a dia de l'aula. Així, per atendre i incloure adequadament a un/a alumne/a d'aquestes característiques, s'han d'utilitzar mesures i suports universals, addicionals i intensius.

Les **mesures universals** s'adrecen a tot l'alumnat del centre i faciliten la seva inclusió. No obstant això, hi ha casos en els quals aquestes mesures són insuficients i l'alumnat necessita altres suports que s'adaptin més a les seves necessitats.

Per això, les **mesures addicionals** que es podrien utilitzar en cas d'haver un alumne/a a l'aula amb ceguesa o discapacitat visual són l'acció tutorial, el suport del mestre/a d'educació especial o els programes intensius de millora en l'aprenentatge, per exemple, del Braille. Es tracta de suports temporals i flexibles.

Per últim, les **mesures intensives** que s'adeqüen a les característiques del perfil d'alumnat que ens ocupa és, particularment, l'atenció directa dels professionals del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals (CREDV). Aquestes mesures no tenen un límit temporal i s'apliquen de forma regular.

El **decret d'educació inclusiva** estableix que totes les mesures que s'adoptin han de quedar recollides al Pla de suport Individualitzat (PI), així com els resultats de l'avaluació i el seguiment de l'alumne/a en qüestió.

A part d'aquestes mesures, l'alumnat també pot comptar amb el suport dels professionals de l'ONCE que es centren a millorar el procés d'ensenyament i aprenentatge, tant amb els recursos digitals com analògics següents (ONCE, n.d. b; 2016):

- **Transcripcions en Braille:** transcripció en alfabet Braille de textos i suports impresos que no son susceptibles de lectures i transcripcions en una pantalla.
- **Línies Braille:** dispositiu i programari que es vinculen a ordinadors i telèfons intel·ligents i permeten llegir la informació de la pantalla, escriure i interactuar amb les aplicacions.
- **Gravacions sonores:** enregistrament de discursos orals que fan referència a un text escrit en alfabet llatí.
- **Lectors de pantalla:** programes que recullen la informació de les pantalles i la transformen en contingut auditiu o en informació apta per la codificació específica de les Línies Braille.
- **Magnificadors i lupes digitals:** programes que permeten modificar el contingut de la pantalla, amb opcions per canviar la mida de la lletra, el contrast de colors, la tipologia de lletra, ampliar la pantalla en general, etc.
- **Materials en relleu:** reproduccions d'objectes i elements que aporten informació sobre la forma, estructura, etc., s'utilitzen sempre que no es disposi de l'objecte en qüestió o que no s'hi pugui accedir per qüestions de dimensions, disponibilitat, seguretat, etc.
- **Convertidors de text a veu:** programes i aplicacions que exposen oralment i de forma automàtica la informació de les pantalles amb una veu natural i entenedora.
- **Sistemes de reconeixement òptic de caràcters:** dispositius i programaris que permeten escanejar els textos impresos per transformar-los en veu o Línia Braille.
- **Anotadors parlants:** dispositius que compleixen la funció de llibreta o bloc de notes en els quals hi ha un teclat Braille per escriure i es poden consultar les notes mitjançant un sintetitzador de veu o Línia Braille.
- **Programes de conversió de text a Braille:** aplicacions que permeten aquesta transformació de text, també es pot editar, canviar el format i imprimir.

- **Impressores de Braille:** dispositius que permeten plasmar en alfabet Braille el text que es desitgi, marcant en relleu els caràcters mitjançant un sistema de punxons.
- **Teclats en Braille:** dispositius que es connecten a l'ordinador, tauleta electrònica o telèfon intel·ligent que permeten l'entrada de text mitjançant tecles Braille.
- **Teclats de caràcters ampliats:** teclats convencionals amb els continguts més grans i amb més contrast per tal de facilitar l'escriptura a persones amb baixa visió.
- **Teclats virtuals:** teclats a les pantalles que eviten l'ús d'altres dispositius i que es poden utilitzar mitjançant lectors de pantalla, per exemple.
- **Calculadores en Braille i veu:** calculadores amb les tecles en Braille que disposen de veu per comunicar les operacions i els resultats obtinguts.

En definitiva, els recursos i estratègies que s'utilitzen en el procés d'ensenyament i aprenentatge d'alumnat amb discapacitat visual o ceguesa aprofiten les potencialitats de la tecnologia i la posen al servei de les necessitats de l'alumnat. El fruit d'aquesta combinació és la **Tiflotecnologia** que, mitjançant diferents recursos, permet la utilització de les TIC per part d'aquest tipus d'alumnat. La Tiflotecnologia combina els recursos auditius amb els hàptics (tacte en moviment) per tal de poder fer efectiva la interacció amb els dispositius electrònics i continguts digitals. A part d'aquests tipus de recursos, també es poden utilitzar materials tàctils que no estiguin vinculats a la tecnologia, tot i que cada cop son menys (ONCE, n.d. c). A continuació, es mostra un gràfic que recull els diferents recursos tiflotecnològics que existeixen.

Tiflotecnologia per l'aprenentatge

- | | | |
|----------------------------------|--|---------------------------------|
| • Transcripcions en Braille | • Materials en relleu | • Impressores de Braille |
| • Línies Braille | • Convertidors de text en veu | • Teclats en Braille |
| • Gravacions sonores | • Sistemes de reconeixement òptic de caràcters | • Teclats de caràcters ampliats |
| • Lectors de pantalla | • Anotadors parlants | • Teclats virtuals |
| • Magnificadors i lupes digitals | • Programes de conversió de text a Braille | • Calculadores en Braille i veu |

Imatge 2: tiflotecnologia per l'aprenentatge.

Font: ONCE, n.d. b; 2016. Elaboració pròpia.

4.3.4. Aprenentatge de les ciències socials, medi natural i cultural

Malgrat la seva naturalesa interdisciplinària, l'educació patrimonial es vincula més directament amb l'àrea curricular de les ciències socials, el medi natural i el cultural. De fet, segons els currículums d'educació primària i secundària, aquesta àrea té l'objectiu de proporcionar a l'alumnat els coneixements necessaris per entendre l'entorn i el món on viuen i participar en la societat de forma activa i respectuosa (Generalitat de Catalunya, 2017a; 2019). Per tant, és important conèixer les especificitats de les matèries que ens ocupen per poder establir un procés d'ensenyament i aprenentatge més adequat a les característiques de l'alumnat amb ceguesa i discapacitat visual.

Santos (2013) indica que els continguts que poden ser més complicats d'entendre i assolir son, efectivament, els que estiguin relacionats amb la percepció visual d'**elements desconeguts** o **llunyans**. Per exemple, resultarà complicat comprendre la configuració del món a través dels mapes, entendre què és el cel, les estrelles, els planetes, etc., i poder assimilar com son altres paisatges molt diferents del propi (deserts, fons marí, etc.). També indica que les **representacions artístiques** poden presentar problemes perquè, en gran part, s'incorporen als coneixements mitjançant la visió. Seguint aquesta línia, Hermida (1996) sosté que la comprensió del **pas del temps** també és una qüestió que pot originar problemes en el procés d'ensenyament i aprenentatge; sobretot pel que fa a la ubicació de fets històrics, ja que els materials adequats per treballar-ho son escassos. Així doncs, cal que es produeixin una sèrie d'adaptacions metodològiques per poder treballar aquests continguts i adquirir els mateixos coneixements que la resta d'alumnat.

En primer lloc, és necessari planificar un **procés d'aprenentatge multisensorial** (Bermejo, et. al., 2002) per aprofitar les potencialitats dels altres sentits per captar informació. Es tractaria d'una mesura de suport universal, ja que l'alumnat amb visió també pot enriquir el seu aprenentatge. En aquesta línia, el tacte aporta informació sobre la forma i composició de l'objecte mitjançant un aprenentatge analític en el qual l'alumnat percep les parts per poder generar una idea global. L'oïda capta informació sobre el moviment i tot estímul sonor. En aquest cas, l'aprenentatge és global i ha de ser l'alumne/a qui analitzi la informació i en detecti els seus elements. Quant a l'olfacte, s'utilitza la percepció global per accedir a la informació. Hi ha continguts que no van associats a cap olor, però sempre que les condicions ho permetin, és positiu introduir-la. Pel que fa al gust, l'aprenentatge és de tipus analític i s'ha de produir sempre que sigui possible per qüestions d'higiene i seguretat.

En segon lloc, es requereix una **reiteració i diversitat d'experiències directes** (Albertí i Romero, 2010). Es tracta, doncs, de treballar els continguts des de diversos enfocaments i, sempre que es pugui, comprovant la seva veracitat. Els autors esmenten un cas pràctic: estudiar les parts d'una planta presentant diverses plantes i donant l'oportunitat de tocar-les per poder percebre-les i generar una idea mental. Si només es presentés una planta, el coneixement sobre la mateixa quedaria limitat; en canvi, experimentant amb diversos exemplars es podrà obtenir una idea més generalitzada.

En tercer lloc, és imprescindible l'ús de **materials en relleu** (Albertí i Romero, 2010). La percepció hàptica en les persones amb ceguesa o discapacitat visual és primordial en l'accés a la informació. Quan l'aprenentatge s'ubica dins les ciències socials, naturals i culturals, encara es fa més important perquè allò que aporta més informació significativa són els objectes, els espais, els materials, etc. Per tant, cal elaborar i disposar de materials en relleu que facin possible el coneixement d'aquests elements.

En quart lloc, també és òptima la **descripció oral dels aspectes físics** que no es puguin percebre (Santos, 2013). Cal explicar aquests elements amb un llenguatge adaptat als seus coneixements, establint comparacions i fent referència a situacions, objectes, etc. que siguin coneguts.

Per últim, Albertí i Romero (2010) indiquen que la **percepció de les imatges** dels quadres s'ha de fer seguint aquesta seqüència cronològica: representació tridimensional dels objectes per tal de percebre les seves característiques; representació bidimensional dels objectes, posant èmfasi en les textures; per últim, ús de perfils en relleu per a simplificar la figura.

A més, la **dramatització** i l'escenificació de les obres artístiques i fets històrics també pot contribuir a l'aprenentatge artístic i cultural (Santos, 2013). Explicar la situació que mostra l'escena pot facilitar que es produeixi un joc de rol o un diàleg i, com a conseqüència, que s'entengui millor el contingut de l'obra.

Per concloure aquest punt, cal destacar que cada àrea i matèria té uns requeriments específics i que permeten posar més èmfasi en un tipus de metodologia o en una altra. Així doncs, l'aprenentatge de les ciències socials, el medi natural i cultural permet una metodologia molt creativa i amb moltes possibilitats de treball.

4.4. Projectes d'accessibilitat al patrimoni

4.4.1. La cultura a l'abast de tothom

La **cultura** és un “conjunt de símbols, valors, normes, models d'organització, coneixements, objectes, etc., que constitueixen la tradició, el patrimoni, la forma de vida, d'una societat o d'un poble” (DIEC, n.d.). Tal com bé diu aquesta definició, la cultura és part de la identitat d'un col·lectiu. Per aquest motiu, els currículums educatius la incorporen perquè estigui present en el procés d'aprenentatge de l'alumnat, com ja s'ha vist en punts anteriors.

Hi ha moltes manifestacions diferents de la cultura: el cant, les danses, la literatura, el teatre, els museus, els espais històrics, etc. Tanmateix, les característiques pròpies d'aquestes representacions poden suposar un obstacle per a algunes persones, com les que tenen discapacitat visual o ceguesa. Per tant, un espai patrimonial, com per exemple un monument, pot ser un entorn que generi dificultats en la seva comprensió per part de les persones que el visiten.

Per evitar aquesta situació, des de les diferents administracions i organismes internacionals s'ha reconegut **el dret a l'accés i el gaudi de la cultura de les persones amb discapacitat** (Assemblea General de les Nacions Unides, 2006). Per fer-ho efectiu, cal adequar l'accessibilitat al patrimoni per totes les persones.

Així doncs, l'**accessibilitat** és l'adaptació de l'entorn i el contingut d'un element (en aquest cas, patrimonial) per tal que tota persona hi pugui accedir **físicament**, en pugui **gaudir** i pugui **utilitzar-lo** de forma autònoma i segura (Juncà, 2012).

Alonso, et. al. (2009) indiquen tres nivells d'accessibilitat al patrimoni, resultants de certes intervencions en el mateix. Així, el nivell d'accessibilitat restringida és aquella en la qual no s'ha fet cap adaptació de l'espai ni dels serveis que s'ofereixen. El segon nivell és l'accessibilitat amb limitacions, que fa referència a l'accés a un element en particular per part de més persones, però encara no s'atén a tots els perfils de diversitat. Per últim, l'accessibilitat integral és aquella que disposa de serveis i espais adequats per a totes les persones i en possibilita la seva interacció amb el patrimoni.

Les intervencions que han de possibilitar l'accessibilitat han d'estar supervisades i aprovades per tècnics i especialistes en patrimoni i conservació i en els diferents tipus de diversitat. Així que, sovint, és complicat trobar les intervencions adients (Alonso, et. al., 2009). De fet, segons dades del 2013, a Espanya només hi havia un 3% del patrimoni accessible per a tot el públic (Fernández, 2013).

Com a apunt final d'aquest apartat, l'Associació Catalana per a la Integració de les Persones Cegues (ACIC, 2007) afirma que **les barreres físiques dins de l'àmbit cultural s'han reduït molt**; en canvi, **les barreres de comunicació i d'accés a la informació encara existeixen** i s'hi ha actuat poc. Tal com indiquen a la web, "l'accés igualitari a la cultura i a la informació és una realitat força llunyana encara", perquè poder tenir llibertat de moviment dins un espai cultural no implica poder conèixer-lo qualitativament.

4.4.2. Disseny Universal per l'Aprentatge

El **Disseny Universal per l'Aprentatge** (DUA) és un enfocament per possibilitar la inclusió en l'aprenentatge que es basa en la modificació del context per **flexibilitzar** el currículum i oferir **múltiples possibilitats** d'accés al mateix (Sánchez i López, 2020). Així, el DUA comprèn un seguit de metodologies i estratègies flexibles que han de facilitar l'adaptació del currículum a les necessitats de l'alumnat i al seu ritme d'aprenentatge. Utilitzar el DUA en el disseny de les activitats i els processos educatius implica tenir en compte diferents mitjans de representació, d'expressió i de compromís (Figuerola, et. al., 2019). Aquests tres principis engloben diferents pautes d'actuació (vegeu 14.1. *Annex 1: principis i pautes del DUA*), a continuació s'exposen les seves característiques (Alba, 2018).

En primer lloc, els **mitjans de representació de la informació** són tots aquells recursos i accions que han de posar la informació i continguts a l'abast de tot l'alumnat. Cal preveure de quina manera comprèn l'alumnat per poder facilitar un bon processament de la informació rebuda.

En segon lloc, els **mitjans d'expressió** han de permetre la interacció amb els continguts i l'exposició dels aprenentatges. És el principi que es vincula més directament amb les estratègies metodològiques, permetent que l'alumnat pugui expressar i explicar què ha après de la forma que pugui aportar més informació: de manera oral, escrita, gràfica, etc.

En tercer lloc, els **mitjans pel compromís** configuren la xarxa de recursos dels quals ha de disposar l'alumnat per interessar-se en allò que aprèn, per trobar la motivació i implicar-se en el seu propi procés d'aprenentatge. Aquest principi es vincula amb el vessant emocional de l'alumnat, ja que les emocions que es generin al llarg del procés d'ensenyament i aprenentatge seran claus per potenciar o no la implicació.

4.4.3. Estratègies, recursos i materials específics en l'educació patrimonial

El Disseny Universal d'Aprenentatge té molts punts positius, com ja s'ha vist en el punt anterior, i es pot posar al servei de perfils determinats per tal d'adaptar-hi la metodologia i la informació. En el cas de les persones amb ceguesa, s'ha de tenir en compte quines són les barreres que impedeixen l'accessibilitat plena al patrimoni per poder plantejar un disseny més adequat i possibilitar una educació patrimonial inclusiva i de qualitat (Gómez, 2015):

- **Barreres culturals** que generen un tracte diferent cap a les persones amb discapacitat.
- **Falta de formació** del personal del servei cultural que ha d'interactuar amb les persones cegues i amb discapacitat visual, tant en edat adulta com en edat escolar.
- **Falta de coneixement** de les necessitats del col·lectiu i desconeixement dels punts més crítics que requereixen una adaptació per part d'arquitectes, dissenyadors, gestors, responsables i enginyers que participen en l'adequació d'espais i activitats.

Tenint en compte aquests elements i les característiques del col·lectiu, s'ha de plantejar una sèrie d'estratègies, recursos i materials específics que es podran utilitzar per **potenciar l'aprenentatge** (Gómez, 2015; González, 2008; Ruiz, 2004):

- Disposar de textos en Braille i amb macrocaràcters.
- Explicacions orals que incloguin referències a altres sentits i fer preguntes sobre experiències properes.
- Explorar l'espai i donar indicacions direccionals.
- Disposar d'informació sonora com per exemple audioguies.
- Tenir materials per la percepció hàptica: maquetes, plànols en relleu, imatges en relleu, objectes significatius, etc.
- Incorporar l'escenificació o representació històrica per entendre millor el moment.
- Dissenyar tallers creatius amb textures.
- Oferir una atenció tan personalitzada com sigui possible.

A part d'aquestes orientacions metodològiques, els autors també indiquen la importància de l'accessibilitat física (senyalitzacions d'escaleres, portes, etc.) i la possibilitat d'admetre gossos guia en aquests espais.

4.4.4. Avaluació i requisits de les activitats patrimonials

L'**avaluació de les activitats patrimonials** (i qualsevol altra tipologia de proposta educativa) permet analitzar-les, detectar punts de millora i poder actuar en conseqüència. És, doncs, un procés essencial per fer efectiva l'actualització, la renovació i l'adaptació de les activitats i propostes educatives. Tot i la seva importància, són molt poques les propostes educatives i patrimonials que disposen d'un sistema d'avaluació; de fet, només es contempla aquest procés en un **2-10% dels programes educatius** (Fontal, cit. Fontal i García, 2019).

La Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (2018) fa una proposta per superar aquesta situació i estableix uns indicadors per avaluar el disseny de les activitats patrimonials des d'una perspectiva competencial (vegeu 14.2. *Annex 2: indicadors d'avaluació*). Aquests indicadors es basen en els criteris **SCAP** (Significativitat, Comunicació, Acció i Projecte) i en les fases del **procés d'ensenyament i aprenentatge** (exploració inicial, introducció de continguts, estructuració del coneixement i aplicació i transferència). La combinació d'aquestes idees diferents genera els esmentats indicadors, que s'engloben en diferents grups segons la seva naturalesa: estratègies didàctiques, organització de l'activitat, etc.

A banda de l'estructura, els continguts i el disseny en general de les activitats, també han de recollir un seguit de requisits per ser **inclusives** amb tot l'alumnat. Fernández (2016) i Gómez (2015) indiquen quins han de ser aquests requisits dins de l'àmbit de l'atenció a l'alumnat amb ceguesa i amb discapacitat visual.

En primer lloc, cal que l'educador/a o guia de l'activitat **conegui el grup d'aprenentatge** abans d'iniciar l'activitat, mitjançant una comunicació prèvia amb el centre i els i les docents i amb alguna activitat d'inici amb l'alumnat. A més, a mesura que l'activitat es vagi desenvolupant, és important que es produeixin dinàmiques de preguntes i respostes per tal d'anar constatant els interessos i experiències prèvies per poder **adaptar i personalitzar l'activitat**.

Així doncs, es podria passar a un segon requisit, que és el de **vincular el patrimoni amb l'experiència del grup**. Si això es produeix, l'alumnat pot donar sentit i valor al patrimoni, ja que el seu significat és comprensible i propi.

En tercer lloc, l'activitat ha de ser **interessant, atractiva i rellevant** per l'alumnat per tal que hi hagi motivació per l'aprenentatge. Per aquest motiu, cal conèixer el grup i també és positiu buscar un lema o objectiu principal de l'activitat per generar misteri al seu voltant.

Per últim, és necessari que l'activitat sigui **interactiva** i es puguin viure experiències significatives, així que cal utilitzar tots els **recursos multisensorials** disponibles, fomentar la cooperació i la creativitat i, sobretot, vetllar per la participació autònoma de tot l'alumnat.

Cal remarcar que les mesures que s'adoptin han de ser de **caràcter general** i per millorar l'experiència de tot el grup d'aprenentatge. Així doncs, no és adient que hi hagi activitats adreçades únicament a alumnat amb ceguesa o discapacitat visual perquè seria una forma d'integració però no d'inclusió. Tampoc és adequat que en determinades parts de l'activitat s'utilitzin estratègies i recursos concrets per atendre només a aquest tipus d'alumnat, ja que es tractaria d'una situació que generaria segregació dins el grup.

Fent una anàlisi de la proposta d'avaluació de la Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola, es pot veure com s'inclouen tots els requisits que proposen Fernández (2016) i Gómez (2015). Sobretot es relacionen amb el grup d'indicadors sobre l'adaptació de l'alumnat i estratègies didàctiques, ja que fan referència a conèixer l'alumnat per adaptar-hi l'activitat i disposar de diferents estratègies per potenciar l'aprenentatge. Tanmateix, queden una mica desdibuixats ja que s'inclouen en indicadors que engloben altres aspectes.

4.5. Síntesi del marc teòric

El **currículum** de totes les etapes educatives del sistema educatiu català inclou l'**entorn**, la **cultura** i el **patrimoni** com a elements per conèixer, interactuar i valorar. Cada etapa hi fa referència amb les diferents àrees i àmbits:

Educació infantil	• Àrea de descoberta de l'entorn (1r cicle) • Àrea d'entendre el món que ens envolta (2n cicle)
Educació primària	• Àmbit de coneixement del medi • Àmbit artístic
Educació secundària	• Àmbit social • Àmbit artístic

Imatge 3: etapes educatives i entorn, cultura i patrimoni.

Font: Generalitat de Catalunya, 2012; 2016; 2017a; 2019. Elaboració pròpia.

Com que l'entorn està present en el currículum, els centres estableixen col·laboracions amb la **comunitat** que els envolta, per tal d'enriquir l'aprenentatge. Gràcies a aquesta

interacció amb l'entorn, el procés d'aprenentatge es flexibilitza, l'alumnat participa activament en les dinàmiques, es produeix una interdisciplinarietat entre els coneixements i competències i es potencia l'aprenentatge multisensorial (OCDE, 2017; Rosan Bosch Studio, 2020).

De fet, l'agrupació de Ciutats Educadores (Associació Internacional de Ciutats Educadores, 2020) apareix precisament per enriquir l'aprenentatge i esdevenir espais per la **inclusió**, per la transmissió de la **identitat** de la ciutat i per **valorar el seu patrimoni**. Les Ciutats Educadores conceben l'aprenentatge com un procés al llarg de la vida, i per tant, no es limitaria només a les etapes escolars.

L'aprenentatge en l'entorn també engloba l'**educació patrimonial** (Álvarez, et. al., 2017; Cuenca, et. al., 2020), ja que el patrimoni està situat dins el context geogràfic, social i cultural en el qual vivim. Consisteix a vincular l'aprenentatge amb la identitat, els valors culturals i socials que representa l'element patrimonial en qüestió. D'aquesta manera, es fomenta l'**esperit crític** i la **participació ciutadana** de l'alumnat. No obstant això, gran part del professorat encara té una visió reduïda de l'educació patrimonial i l'associa a l'aprenentatge de contingut històric. Encara és, doncs, un element bastant aïllat dins la seqüència didàctica (Castro i López, 2019; Chaparro i Felices, 2019).

Per aquest motiu, les administracions han treballat per millorar-ho i fer efectiva una educació patrimonial de qualitat. Fruit d'aquesta voluntat, n'ha sorgit pactes i acords entre administracions i ens culturals, serveis educatius i grups de treball i recerca (Gobierno de España, 2013; Generalitat de Catalunya, 2014; n.d. a; n.d. b).

Els grups escolars que visiten els elements patrimonials i hi fan activitats educatives son heterogenis, gràcies al model d'escola inclusiva. Això fa que un dels perfils d'alumnat que rep educació patrimonial és el que té **ceguesa** (grau alt d'afectació) o **discapacitat visual** (grau baix-mig). El seu procés d'aprenentatge és diferent, ja que no reben estímuls visuals (o els reben en una qualitat inferior a la mitjana). Per això, han de ser competents en altres aspectes per poder accedir als mateixos continguts (ONCE, n.d. a; 2016; Bueno, et. al., 2000; Ochaita i Espinosa, 1995).

Per aquest motiu, es tracta d'alumnat amb **Necessitats Específiques de Suport Educatiu** (NESE). La normativa (Generalitat de Catalunya, 2017b) estableix que aquest alumnat ha de disposar de les mesures universals, addicionals i intensives que siguin necessàries. Les mesures intensives que reben són, en general: els serveis del Centre de Recursos Educatius per a Deficients Visuals (CREDV), l'assessorament de l'ONCE i l'ús de la **Tiflotecnologia** (recursos auditius i hàptics per la interacció amb la informació) (ONCE, n.d. b; 2016).

Com bé s'ha dit, l'alumnat amb ceguesa o discapacitat visual estableix un procés d'aprenentatge diferent. En el cas de les ciències socials, el coneixement del medi natural i cultura, es produeixen unes dificultats relacionades amb el tipus de contingut que es treballa (Santos, 2013; Hermida, 1996). Aquestes barreres es concreten en: la dificultat per percebre elements desconeguts o llunyans, per percebre representacions artístiques i per comprendre el pas del temps.

Per **millorar el seu aprenentatge**, cal introduir la multisensorialitat i la dramatització a les programacions, tenir en compte que caldrà repetir experiències (i que aquestes siguin molt diverses), utilitzar materials en relleu i utilitzar descripcions molt ordenades de tot allò que no es pugui percebre (Bermejo, et. al., 2002; Albertí i Romero, 2010; Santos, 2013).

Vinculant les característiques i necessitats de l'alumnat amb ceguesa i discapacitat visual amb l'educació patrimonial, sorgeix el dret, reconegut, de poder accedir i gaudir de la cultura (Assemblea General de les Nacions Unides, 2006). Això implica una necessària **accessibilitat patrimonial**, que es concentra a superar les barreres físiques, comunicatives i d'accés a la informació (Juncà, 2012; ACIC, 2007). Per tant, les propostes educatives en el context patrimonial també han de ser inclusives.

En aquest aspecte, el **Disseny Universal per l'Aprenentatge** (DUA) ofereix una flexibilització del currículum i múltiples estratègies per la representació i expressió d'informació i pel compromís de l'alumnat. D'aquesta manera, es potencia un procés d'aprenentatge inclusiu i personalitzat (Alba, 2018; Sánchez i López, 2020). A més, posant a disposició de l'alumnat diferents estratègies com els textos en Braille, els treballs creatius, les representacions, l'exploració dels espais, els materials per la percepció hàptica, etc. es podrà potenciar l'aprenentatge en l'educació patrimonial (Gómez, 2015; González, 2008; Ruiz, 2004).

Per últim, els **requisits** per una bona educació patrimonial es basen a tenir un disseny competencial i que contingui totes les fases de la seqüència didàctica, que l'educador/a conegui el grup prèviament i per tant, que pugui adaptar i personalitzar l'activitat. També és important vincular el patrimoni amb l'experiència i coneixements de l'alumnat per tal que els generi interès, els sigui atractiva i rellevant. Cal també permetre la seva interacció mitjançant un plantejament multisensorial (Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola, 2018; Fernández, 2016; Gómez, 2015). Tot i aquests requisits, només entre un 2-10% de les propostes educatives contemplen l'**avaluació** com a eina de control i millora (Fontal i García, 2019).

5. Disseny de la investigació

5.1. Tipus de recerca i paradigma

Un paradigma científic és un conjunt de concepcions sobre els elements d'una recerca (tipologia de problemes, metodologia, maneres d'interpretació, relació amb els participants, etc.) que marca com ha de ser la recerca. La recerca d'aquest projecte es situa en el **paradigma interpretatiu**. Aquest enfocament sosté que existeixen diferents realitats, ja que són un producte de les concepcions de les persones. Per això, aquest paradigma no permet fer generalitzacions dels resultats, ja que es basen en situacions i persones concretes. De fet, la seva finalitat principal és la de comprendre i descriure situacions, conductes, etc., mai es busquen relacions de causa i efecte ni altres tipus d'explicacions (Martínez, 2011).

Cal destacar també que els resultats sempre estaran condicionats per les percepcions de les persones i de l'investigador/a. A més, aquest paradigma sosté que els resultats s'han de negociar, és a dir, s'ha de fer un retorn a les persones que han participat per tal de contrastar les visions obtingudes amb les percepcions d'aquestes persones (González, 2001).

La recerca d'aquest treball s'emmarca dins del paradigma interpretatiu perquè es centra a explicar com són i com haurien de ser les activitats educatives i patrimonials i, més en concret, les que s'implanten al Reial Monestir de Santes Creus. Dins d'aquest enfocament, el treball es situa en la tipologia de recerca de l'**estudi de cas**, ja que es tracta d'una investigació sobre les **activitats educatives i patrimonials del Reial Monestir de Santes Creus**. Per tant, encara que hi hagi tota una part bibliogràfica que és de caràcter més general i universal, el focus d'atenció és l'aplicació de tota aquesta bibliografia a la recerca en el context delimitat del monument medieval de Santes Creus.

De fet, l'estudi de cas és un tipus de recerca que té com a finalitat la investigació en un cas concret, entès com una situació, una organització, un projecte, etc. Es centra a conèixer les experiències de les persones que hi formen part, els projectes que engloba i tots els elements propis del cas estudiat. És, doncs, una investigació sobre l'especificitat de l'objecte d'estudi, en la qual es pot introduir també referències generals sobre el sistema polític, social i context que envolta el cas per entendre'l i interpretar-lo millor. Les seves preguntes de recerca han d'estar vinculades al "com" i al "per què" del cas en qüestió (Arzaluz, 2005).

Tot i que tradicionalment l'estudi de cas es vincula clarament amb una metodologia qualitativa, també s'hi poden incorporar elements de la metodologia quantitativa. El més

important és obtenir el màxim d'informació sobre el cas i no tant l'enfocament que s'utilitzi. De fet, poder obtenir tanta informació com sigui possible permet una anàlisi més profund i hi ha la possibilitat d'obtenir unes conclusions que siguin idees generals i universals (Simons, 2009).

5.2. Metodologia de recerca

La metodologia d'aquesta recerca és **qualitativa**. En concret, la recerca d'aquest treball es centra en la percepció d'experts sobre les activitats educatives patrimonials, en la valoració d'aquestes activitats i en la construcció conjunta de significats i propostes.

Quecedo i Castaño (2003) la defineixen com una tipologia de recerca en la qual es generen dades descriptives. Aquests estudis tenen les següents característiques (Quecedo, et. al., 2003; Balcázar, et. al., 2013; Salgado, 2007):

- Tenen un **caràcter inductiu**, ja que a partir de les dades recollides es formulen els conceptes, seguint un disseny de recerca flexible. En aquesta recerca, a partir de les aportacions i els judicis de valor de les persones entrevistades, es formularan una sèrie de propostes, que seran el fruit de tot el procés de recerca.
- Parteix d'una **perspectiva holística** perquè entén que les persones no són objectes aïllats sinó que pertanyen a un context en concret, hi actuen i s'hi desenvolupen. En aquest cas, es té en compte que tant les activitats com les persones entrevistades pertanyen a un context determinat, que és el Reial Monestir de Santes Creus. Per tant, les seves accions estan influenciades i adaptades a la situació, entorn i organització en què es troben.
- Hi ha un cert grau d'**influència de l'investigador/a** cap a les persones participants perquè es produeixen interaccions que condicionen la seva resposta i actuació. No es podrà eliminar del tot aquesta influència, però s'intenta reduir-la al màxim.
- **S'aparten les idees preconcebudes** de la persona investigadora per poder aprofitar al màxim totes les dades que s'obtenen. En aquest cas i a casa de la proximitat geogràfica de la investigadora amb el context d'estudi, hi ha moltes idees i coneixements previs. Tanmateix, son idees que s'aparten de la investigació i, consegüentment, aquesta es planteja des de zero.
- Es **valoren totes les perspectives**, ja que es busca la descripció i comprensió i, per tant, cal tenir en compte els punts de vista i idees de totes les persones

que participen. Per això, en aquesta recerca es busca la participació de diferents professionals i no només d'un expert.

- S'emmarca dins la idea general de la **intersubjectivitat**, que implica una construcció del coneixement entre diferents subjectes. Així doncs, a partir de totes les idees recollides, es formularan unes conclusions que recullin les aportacions de totes les persones participants.
- El punt fort de la validesa d'aquesta metodologia és el fet de poder obtenir un **coneixement directe del context i de les persones** en aquest context. Tanmateix, la reproducció d'aquests resultats en altres contextos pot ser més complicat i, per tant, menys fiable. De fet, els resultats d'aquesta recerca podran ser vàlids en el context del Reial Monestir de Santes Creus, però en altres monuments no, perquè les activitats que ofereixen, les instal·lacions, els i les educadors i altres elements són diferents.

Així doncs, la metodologia d'aquesta recerca és la qualitativa, que s'utilitza en un estudi de cas emmarcat dins del paradigma interpretatiu.

5.3. Fases i accions de recerca

FASE	ACCIÓ	INSTRUMENT	PARTICIPANTS	TEMPS
Documentació	Fonamentació teòrica	Fonts bibliogràfiques	Investigadora	Novembre a gener
Disseny metodològic	Descripció del context i la mostra	Fonts bibliogràfiques	Investigadora	Febrer
	Validació de les variables d'estudi	Bases teòriques	Investigadora	Febrer
	Disseny i validació d'instruments de recerca	Bases de dades i variables d'estudi	Investigadora i docents de la Universitat Rovira i Virgili	Febrer a març

Treball de camp	Anàlisi documental del disseny d'activitats	Rúbrica d'avaluació d'activitats	Investigadora	Març
	Valoració de l'accessibilitat de les activitats patrimonials	Entrevista semiestructurada	Investigadora i educadores patrimonials del Reial Monestir de Santes Creus	Abril
Anàlisi	Triangulació de les dades obtingudes	Resultats obtinguts en el treball de camp	Investigadora	Maig
Síntesi	Proposta d'adaptació de les activitats	Document de síntesi de resultats	Investigadora	Maig
Resultats i conclusions	Elaboració de les conclusions	Informe final de conclusions	Investigadora	Maig
	Difusió	Exposició i defensa de la recerca	Investigadora i tribunal de la URV	Juny

Taula 1: fases i accions de recerca.

Elaboració pròpia.

5.4. Variables d'estudi

El dia 5 de febrer va sorgir l'oportunitat d'assistir a la prova pilot d'una activitat educativa nova del Reial Monestir de Santes Creus. Es tractava de veure com les educadores preparaven la nova activitat i com la posaven a la pràctica amb un grup escolar.

Prèviament, vaig fer un recull de tot el marc teòric per poder elaborar un primer esborrany de variables d'estudi amb l'objectiu de validar-les el dia de la prova pilot. Durant l'experiència, vaig comprovar que les variables que havia inclòs a la llista eren adequades i estaven presents en l'activitat, i també vaig afegir-ne tres de noves.

Les variables estan englobades en diferents categories, que s'exposen a continuació. Al final de l'apartat es mostren el conjunt de variables i agrupacions.

- **Continguts treballats:** engloba com es presenten els continguts i les competències i la seva vinculació amb el currículum i amb l'entorn.

- **Metodologia de l'activitat:** fa referència a les diferents estratègies que l'educadora pot utilitzar dirigir l'activitat i que faciliten que l'alumnat amb discapacitat visual o ceguesa pugui seguir millor la sessió.
- **Recursos:** engloba la quantitat i qualitat els recursos materials utilitzats en les activitats, així com el seu potencial per la inclusió i la seva viabilitat econòmica.
- **Participació de l'alumnat:** comprèn les diferents estratègies que s'utilitzen per implicar l'alumnat en l'activitat, ja siguin les diferents agrupacions de treball, les dinàmiques de treball, etc.
- **Gestió del temps:** distribució del temps de l'activitat en les diferents parts que cal tenir.
- **Avaluació:** fa referència a les diferents tipologies d'avaluació que té previstes l'activitat.



Imatge 4: variables d'estudi.

Elaboració pròpia.

5.5. Context d'estudi

La recerca s'ubica en l'**oferta educativa del Reial Monestir de Santes Creus** (Patrimoni cultural, n.d.), al municipi d'Aiguamúrcia (Alt Camp). És un monument gestionat per l'Agència Catalana del Patrimoni Cultural, que és un òrgan en dependència del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. És un monestir deshabitat, consegüentment, les visites i activitats es desenvolupen per tot l'espai disponible i segur. És un recinte apte per a persones amb mobilitat reduïda, tot i que a la pàgina web no hi ha cap informació en relació amb la discapacitat visual que ens ocupa.

Tanmateix, l'ACIC (ACIC, 2004) sí que indica que el monument disposa des de 1994 d'unes **maquetes** elaborades per la Generalitat de Catalunya en col·laboració amb l'ONCE, tot i que cal previ avís per poder tenir-la disponible. Les maquetes son diverses, n'hi ha una del plànol del monument, una altra del conjunt monumental al complet i quatre maquetes més de les parts més destacables (església, claustre gòtic, palau reial i dormitori). En la fotografia que continua es pot veure una d'aquestes, en la qual hi ha l'alçat general de tot el monument amb diferents textures, les inscripcions descriptives en Braille i un cercle per orientar la posició del monestir (vegeu la resta a 14.3. *Annex 3: maquetes*).



Imatge 5: maqueta general del Reial Monestir de Santes Creus.

Fotografia pròpia.

Tot i que la gestió del monument va a càrrec de personal públic, la gestió de les visites guiades i activitats educatives van a càrrec de l'**empresa Iber, Arqueologia, Patrimoni i Arqueologia**, després de guanyar la concessió pública (Iber APT, n.d. a). A més, el **Camp d'Aprenentatge dels Monestirs del Cister** també utilitza el monument per desenvolupar-hi algunes de les seves activitats (CdA Monestirs del Cister, n.d.).

5.6. Mostra-població d'estudi

En aquesta recerca hi participen dues professionals externes, que són dues **educadores patrimonials** que treballen al Reial Monestir de Santes Creus. Cal destacar que pertanyen a organitzacions diferents.

Per una banda, hi ha una educadora del Camp d'Aprenentatge del Cister. Per l'altra banda, hi ha una educadora de l'empresa Iber APT, que té la licitació de les activitats educatives del monument. Les dues professionals desenvolupen les activitats educatives al monument, tot i que el Camp d'Aprenentatge també ofereix activitats en altres contextos (el bosc de Poblet, el monestir de Vallbona, etc.).

6. Tècniques i instruments

6.1. Rúbrica d'avaluació

6.1.1. Explicació i justificació

La **rúbrica d'avaluació** és una eina que s'utilitza per avaluar processos de treball i productes finals, ja siguin resultats d'aprenentatge, projectes, activitats, etc. La rúbrica es presenta en una taula en la qual hi ha els indicadors o descriptors de tot allò que s'estigui valorant i una escala per poder establir el grau en què es compleix cada indicador (Gatica i Uribarren, 2012).

Hi ha dues tipologies de rúbrica: la global i l'analítica (Martínez, 2008). La global presenta un únic descriptor per a cada nivell de l'escala. Aquest descriptor és general i inclou diversos continguts. És a dir, l'avaluador/a només ha de seleccionar un nivell en tota la rúbrica. En canvi, l'analítica disposa de diversos continguts a avaluar degudament separats, de tal manera que cadascun va vinculat als seus pertinents nivells d'assoliment. Així, per a cada contingut s'ha de triar un nivell de l'escala.

En aquesta recerca, la rúbrica permet avaluar amb els mateixos indicadors i criteris les **activitats educatives i patrimonials** que es duen a terme al Reial Monestir de Santes Creus. D'aquesta manera, tots els dissenys son valorats per la investigadora sota els mateixos paràmetres i es poden obtenir uns resultats clars sobre quins aspectes cal millorar.

6.1.2. Disseny i validació

La **rúbrica** que s'utilitza en aquesta recerca (vegeu 14.4. *Annex 4: rúbrica d'avaluació*) està dissenyada per la **Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola** (2018). Es tracta d'un instrument que avalua les característiques generals de les activitats tenint en compte l'aprenentatge competencial i la seqüència didàctica que cal seguir en totes les activitats educatives.

La rúbrica consta d'uns indicadors agrupats en diferents categories (bàsics, estratègies didàctiques, transferència de l'activitat, connexió amb l'alumnat i l'entorn, organització de l'activitat i adaptació de l'alumnat). Cada indicador té quatre descriptors, que fan referència a "molt", "força", "poc" i "gens". D'aquesta manera, en cada grau d'assoliment ja s'exposa de quina forma es compleixen els indicadors.

La Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (2018) publica aquesta rúbrica en la seva *Guia per avaluar el disseny de les activitats educatives patrimonials* i és el fruit de tot un treball de recerca.

Utilitzar aquest instrument permet disposar d'una eina ja validada en el procés de recerca, així que es pot aplicar sense cap validació prèvia, fet que permet accelerar el ritme en el treball de camp. La rúbrica és de tipus analític i consta d'una escala que va de “gens assolit” fins a “molt assolit”.

6.2. Escala de Likert

6.2.1. Explicació i justificació

L'**escala de Likert** és una eina que permet valorar diferents ítems a través del grau en què es presenta cadascun en l'objecte o subjecte d'estudi. Cada grau de l'escala va vinculat a un nombre, de tal manera que al finalitzar el procés s'obté una puntuació (Fabila i Izquierdo, 2013). Els resultats poden estar lleugerament esbiaixats perquè s'obtenen a partir de les valoracions de les persones i, per tant, la seva actitud influeix en la tria de l'opció més adient (Matas, 2018).

L'escala de Likert s'utilitza en aquesta recerca per avaluar el disseny de les **activitats**. Si bé la rúbrica anterior ofereix una idea general de les qualitats de l'activitat, en aquest cas s'obté una puntuació de l'activitat en relació amb el **seu potencial per atendre a la diversitat** que pugui presentar l'alumnat.

6.2.2. Disseny i validació

L'escala de Likert d'aquesta recerca (vegeu 14.5. *Annex 5: escala de Likert*) és un instrument que s'ha dissenyat a partir de les pautes pel **Disseny Universal d'Aprenentatge** d'Alba (2018). A més, s'hi ha incorporat les aportacions teòriques de Fernández (2016) i Gómez (2015) per fer èmfasi en la discapacitat visual.

Els ítems que s'extreuen de les aportacions teòriques s'engloben en quatre blocs: múltiples maneres de **representació**, múltiples maneres per a l'**acció** i **expressió**, múltiples maneres per a **comprometre's** i estratègies específiques per a la **discapacitat visual**. La valoració de cada ítem es podrà fer a través de “Molt (3) – Força (2) – Poc (1) – Gens (0)”. La puntuació de “Gens” és de zero perquè interessa preservar el valor absolut del zero, ja que “Gens” indica que aquell ítem en qüestió no es compleix en cap

mesura. Al final de la taula es pot fer el recompte de la puntuació de cada grau de l'escala i també es pot obtenir la puntuació global.

La validació d'aquest instrument s'ha dut a terme a través de la tècnica d'experts. Les expertes amb qui he contactat per poder dur a terme aquest procés són persones amb molta trajectòria professional diversa i també per la bona experiència que he tingut amb les seves assignatures durant el grau.

Una de les expertes ha validat l'instrument sense cap suggeriment, ja que m'ha indicat que tant la forma com el contingut són correctes i adequats. L'altra experta m'ha fet arribar alguns comentaris, que es concreten en:

- Incloure ítems sobre la cooperació entre iguals i la seva interacció. Aquesta aportació ja queda contemplada en alguns ítems de l'instrument, com el número 27 ("Impulsar la col·laboració i la comunicació") i el 37 ("Potenciar la cooperació entre l'alumnat").
- Incorporar ítems sobre la intervenció dels i les educadors en el suport a l'alumnat. En aquest cas, la graella es centra a analitzar i avaluar el disseny de les activitats i, encara que els recursos humans es puguin tenir en compte en el disseny de les activitats, finalment no s'inclourà a la graella. L'àmbit sobre l'acció educativa de les persones s'estudia a l'entrevista, ja que s'hi podrà aprofundir millor.

Així doncs, aquestes aportacions per la validació de l'instrument contribueixen a assegurar que els ítems adaptats dels autors Alba (2018), Fernández (2016) i Gómez (2015) són correctes, adequats i pertinents.

6.3. Entrevista semiestructurada

6.3.1. Explicació i justificació

L'**entrevista semiestructurada** és una tècnica d'investigació que es basa en la trobada i el diàleg entre persones per tal de generar una situació en la qual es pugui recollir informació, dades i creences de les persones entrevistades (Tonon, 2008). És un tipus d'entrevista en la qual l'investigador/a disposa d'una bateria de preguntes que poden adaptar-se al context, a les aportacions que fa la persona entrevistada, etc., (Díaz, et. al., 2013). Per tant, és un instrument amb bastant flexibilitat que **permet adaptar-se a la persona** que parla i també aprofundir més en els aspectes que es necessitin. En aquesta tècnica, la funció de l'investigador/a és potenciar el diàleg i extreure el màxim

d'informació de la persona entrevistada, permetent sempre la seva llibertat d'expressió (Tonon, 2008).

L'entrevista semiestructurada consta de les següents quatre fases (Díaz, et. al., 2013):

1. Preparació i planificació de l'entrevista, del seu contingut, de les preguntes orientatives, etc.
2. Obertura de l'entrevista, exposant els objectius de la recerca, demanant el consentiment en cas que s'enregistri la trobada, etc.
3. Desenvolupament, moment en el qual s'intercanvia la informació, es fan les preguntes adients, etc.
4. Tancament de l'entrevista on s'exposen les conclusions de l'entrevista per tal de puntualitzar la informació. S'agraeix la participació de la persona entrevistada i finalitza l'entrevista.

L'ús de l'entrevista semiestructurada en aquesta recerca va lligat a poder disposar d'un cert grau d'adaptació per tal d'obtenir el màxim d'informació de les persones entrevistades. A més, aquestes persones provenen de contextos lleugerament diferents i amb una experiència en el sector també diferent. Per tant, l'entrevista semiestructurada permet adequar les preguntes a l'entrevistat, sense perdre de vista la temàtica i els nuclis d'informació principals.

6.3.2. Disseny i validació

L'entrevista semiestructurada (vegeu 14.6. *Annex 6: entrevista semiestructurada*) s'ha dissenyat tenint en compte que les variables d'estudi es troben immerses en el context d'estudi i, per tant, les preguntes reflecteixen aquesta situació. Es centra, sobretot, en l'**experiència** de les persones entrevistades i la seva **percepció** sobre el problema de la recerca. A més, les preguntes són una guia per l'entrevista, ja que es tracta d'una entrevista semiestructurada. Per tant, hi ha la possibilitat d'afegir algunes qüestions segons vagi responent la persona entrevistada.

La validació s'ha fet a través de la tècnica d'experts. En aquest cas, han estat també docents de la universitat. Vaig seleccionar a aquests professionals per diversos motius. En primer lloc, he pogut treballar amb algunes d'elles en una beca de col·laboració i, per tant, sé que tenen experiència en recerca. També les he seleccionat pels seus coneixements sobre l'àmbit.

Les aportacions per la validació de l'instrument han estat:

- Incloure un bloc de preguntes per a caracteritzar la persona entrevistada. D'aquesta manera, es poden contextualitzar millor les seves respostes.
- També hi ha hagut suggeriments per simplificar la redacció d'algunes preguntes i que siguin més entenedores.
- Correcció de qüestions de vocabulari, per tal de concretar més les preguntes.
- Una altra aportació molt important és complementar algunes preguntes de resposta "sí" o "no" amb un "per què", per tal de poder aprofundir més en la resposta i argumentació de les persones entrevistades.
- També m'han suggerit algun canvi d'ordre en les preguntes, per anar de més general a específic.
- Un altre dels comentaris rebuts ha estat el d'eliminar totes aquelles preguntes que no responguin directament als objectius de recerca.

Gràcies a l'aplicació dels resultats d'aquest procés de validació, ha sorgit una entrevista semi-estructurada que ha de permetre recollir dades sobre les percepcions que tenen les educadores del Reial Monestir de Santes Creus envers a les activitats educatives que duen a terme.

Les preguntes s'agrupen en dos blocs principals: la **caracterització** (per poder conèixer millor a la persona entrevistada) i les **activitats educatives**. En aquest segon bloc hi ha diferents tipus de preguntes. Algunes fan referència a l'experiència i actuació professional davant de determinades situacions, altres es centren en les possibilitats d'adaptació de les activitats i l'educació inclusiva i unes altres serveixen per detectar necessitats, sobretot referents a formació i a millora del disseny de les activitats.

6.4. Síntesi d'instruments

La taula que es presenta a continuació recull els instruments utilitzats en la recerca, el tipus d'informació que recull i la font d'informació que utilitza.

Instrument	Informació que recull	Font d'informació
Rúbrica d'avaluació	Qualitat del disseny general de l'activitat.	Disseny d'activitats
Escala de Likert	Adequació del disseny de l'activitat a l'atenció a la diversitat, basant-se en el DUA	Disseny d'activitats

	i aportacions específiques d'altres autors sobre la discapacitat visual.	
Entrevista semiestructurada	Percepció de les educadores sobre l'accessibilitat, sobretot de l'alumnat amb discapacitat visual i ceguesa.	Educadores patrimonials

Taula 2: instruments de recerca.

Elaboració pròpia.

7. Treball de camp

7.1. Anàlisi del disseny d'activitats

La primera fase del treball de camp és l'anàlisi documental del disseny de les activitats educatives que s'ofereixen al Reial Monestir de Santes Creus. Es tracta de sis activitats, cinc de les quals són responsabilitat de l'empresa Iber, Arqueologia, Patrimoni i Turisme (Iber APT, n.d. b). L'altra activitat que s'hi desenvolupa va a càrrec del Camp d'Aprenentatge del Cister.

Així doncs, l'empresa Iber s'encarrega de dur a terme les següents activitats:

- **Expedició a Santes Creus** (In Situ, 2020a):

Nivell educatiu	Educació Primària (amb adaptacions per a cada cicle)
Durada	1:30h
Breu descripció	L'alumnat coneixerà el monestir a través de les matemàtiques i l'observació. Treballarà en grups els diferents blocs temàtics: orientació en el plànol, mesura del temps, lectura i identificació d'elements iconogràfics en les pedres i vitralls. Utilitzant diferents eines podran omplir el dossier de treball per descobrir tot allò que la "missió d'exploradors" els demana.
Recursos materials	Dossier de treball, brúixola, metre, vitrall d'imants, binocles, horari del monestir, calendari de tasques, diccionari del monestir, rellotges de sorra i espelma.

Taula 3: fitxa tècnica Expedició a Santes Creus.

Elaboració pròpia.

- **Les traces del temps** (In Situ, 2020b):

Nivell educatiu	Educació Secundària
Durada	1:30h
Breu descripció	Es planteja resoldre un estudi forense, mitjançant el mètode científic, sobre unes restes d'un personatge fictici de l'edat mitjana. Treball en petits grups. S'investiguen les restes i materials de cada grup. S'analitzen els informes del laboratori. Per acabar, es fa un estudi anatòmic complet per determinar a qui podrien pertànyer les restes.

Recursos materials	Dossier de treball, caixes amb els materials (restes d'ossos, teixits, etc.), informes de laboratori.
---------------------------	---

Taula 4: fitxa tècnica Les traces del temps.

Elaboració pròpia.

- **Mrs. Stone** (Iber APT, 2016):

Nivell educatiu	Educació Primària
Durada	1:30h
Breu descripció	A través de la investigadora Mrs. Stone es treballarà el context històric i geogràfic, les característiques del monestir i el context social.
Recursos materials	Diari personal d'investigació, maletí de viatge de Mrs. Stone (tira cronològica, mapa, peces de trenca-closques, fotografies del monestir, anotacions informatives, 10 objectes i 10 personatges), dossier de l'activitat.

Taula 5: fitxa tècnica Mrs. Stone

Elaboració pròpia.

- **Emoticolors** (Iber APT, 2018a):

Nivell educatiu	Educació Primària
Durada	1:30h
Breu descripció	L'activitat proposa conèixer la vida monàstica a partir dels colors. En primer lloc, s'explica perquè no hi ha color al monestir, després es treballen algunes teories cromàtiques amb lupes de colors. Seguidament, es relaciona cada element de la vida dels monjos amb un color (caixa sensorial). En quart lloc, es descobreixen els vitralls, retaules i tombes (elements que tenen colors).
Recursos materials	Lupes de colors, caixa sensorial (plàstic, cotó, lli, herba, teixit de pana, organza, fotografies de colors),

Taula 6: fitxa tècnica Emoticolors.

Elaboració pròpia.

· **Històries fantàstiques** (Iber APT, 2018b):

Nivell educatiu	Cicle superior d'Educació Primària i Secundària
Durada	1:30h
Breu descripció	L'activitat, en petits grups, consta de diferents parts. En primer lloc, es fa una introducció a l'espai i al claustre; després, es visita les tombes reials. Seguidament, es resoldran les endevinalles amb les imatges dels capitells. Amb els materials corresponents, crearan una història utilitzant els personatges dels capitells i l'exposaran al grup.
Recursos materials	Dossier de l'activitat, imatges de la iconografia medieval, imatges de personatges dels capitells del claustre, targetes amb endevinalles, bosses amb un tauler imantat i personatges i diàlegs imantats.

Taula 7: fitxa tècnica Històries fantàstiques.

Elaboració pròpia.

Per l'altra banda, el Camp d'Aprenentatge hi desenvolupa:

· **Santes Creus, un monestir cistercenc** (CdA Monestirs del Cister, n.d.):

Nivell educatiu	Educació primària i secundària
Durada	
Breu descripció	Una part de l'activitat es desenvolupa a l'aula del CdA ubicada al monument, s'hi fan els tallers d'arquitectura, de la societat medieval i dels espais i vida al monestir. Al monestir es fa un recorregut per posar en pràctica tots els continguts dels tallers utilitzant materials per canviar el punt de vista.
Recursos materials	Maquetes de fusta, objectes de la societat medieval, brúixola, plànols, antifaços, calidoscopis, miralls i dossier de l'activitat.

Taula 8: fitxa tècnica Santes Creus, un monestir cistercenc.

Elaboració pròpia.

Aquestes activitats han estat avaluades mitjançant els dos instruments seleccionats anteriorment: la rúbrica d'avaluació i l'escala de Likert (vegeu 14.7. *Annex 7: anàlisi d'activitats*).

Amb l'aplicació de la rúbrica d'avaluació de la Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (2018), s'ha valorat el disseny general de les activitats, tenint en compte l'aprenentatge competencial i la seqüència didàctica. En primer lloc, s'ha fet una lectura del disseny de totes les activitats, per tal de tenir una visió global de totes elles. Seguidament, s'ha valorat en quin grau es compleix cada ítem d'avaluació. Aquest procés s'ha fet conjuntament amb totes les activitats, és a dir, s'ha valorat l'ítem 1 en cada activitat, després el segon ítem de totes i així successivament. D'aquesta manera, la comparativa entre els dissenys de les activitats està més contrastat.

Pel que fa a l'altre instrument, l'escala de Likert, s'ha seguit exactament el mateix procediment que l'anterior, ja que el seu format és molt semblant a la rúbrica. En aquest cas, s'ha valorat el plantejament de l'activitat en relació al Disseny Universal d'Aprenentatge i la seva capacitat per atendre a la diversitat visual.

7.2. Valoració de l'accessibilitat de les activitats patrimonials

Les entrevistes a les educadores es van produir al Reial Monestir de Santes Creus, aprofitant que elles hi treballaven. Les trobades van ser el dimecres 7 d'abril i el dissabte 17 d'abril. A més, un cop finalitzada l'entrevista amb l'educadora del Camp d'Aprenentatge, va mostrar-me l'aula del servei educatiu, en la qual hi ha tot el material que utilitzen.

Les entrevistes es van enregistrar amb la gravació de la conversa i es van transcriure posteriorment (vegeu 14.8. *Annex 8: transcripció de les entrevistes*).

8. Criteris de rigor i aspectes ètics

Segons Guba (1981) i Lincoln i Guba (1985) (cit. González Monteagudo, 1996), els **criteris de rigor científic** son quatre: la credibilitat, la transferibilitat, la dependència de les dades i la confirmabilitat.

Pel que fa al criteri de **credibilitat** de la recerca, les activitats que s'han dut a terme per reforçar la credibilitat son:

- La **triangulació**: s'han utilitzat diferents fonts bibliogràfiques, les persones que han participat en les entrevistes provenen d'organitzacions diferents i tenen una experiència diversa i les activitats s'han analitzat amb dos instruments diferents.
- **Validació** dels instruments per part d'experts en recerca educativa i en el món de l'educació en general.

Quant a la **transferibilitat** dels resultats, s'ha recollit al marc teòric diversos casos similars al que ens ocupa, per tal que esdevinguin una guia i referència de bones pràctiques.

La **dependència** de les dades s'ha treballat de tal manera que amb diversos instruments s'estudiïn els mateixos elements, des de diferents perspectives. Així, s'enriqueixen els resultats, ja que els diferents instruments es complementen. A més, el tutor del treball ha estat revisant la investigació, fet que també contribueix a aquesta estabilitat de les dades.

Per últim, la **confirmabilitat** de la recerca fa referència als "procediments per comprovar l'adequació de la investigació i la correcta actuació de l'investigador en tot el procés" (pàg. 7). Dins d'aquest criteri, s'hi pot englobar els **aspectes ètics** de la recerca.

La investigació, amb la referència CEIPSA-2021-TFG-0030 del Comitè d'Ètica de la Universitat Rovira i Virgili, compleix amb els requisits que es plantegen sobre protecció de dades personals (Universitat Rovira i Virgili, n.d.). En el procés d'aquesta supervisió ètica, s'ha hagut d'omplir un qüestionari sobre la metodologia de la recerca, els instruments, les fases experimentals, etc.; i també s'ha hagut de signar un certificat de compromís amb l'ètica de la recerca.

9. Anàlisi de resultats

9.1. Anàlisi de les activitats

Un cop finalitzat el treball de camp, s'ha obtingut els resultats de l'anàlisi de les activitats. A continuació s'exposa i s'explica cada activitat i els seus resultats.

9.1.1. Expedició a Santes Creus

Expedició a Santes Creus									
Rúbrica d'avaluació	Molt	Força	Poc	Gens	Escala de Likert	Molt	Força	Poc	Gens
Bàsics	1	1	0	0	Maneres de representació	9	1	1	1
Estratègies didàctiques	1	1	1	0	Maneres per a l'acció i expressió	0	5	4	0
Transferència de l'activitat	1	0	0	1	Maneres per comprometre's	5	4	1	0
Connexió, alumnat i entorn	1	1	0	0	Estratègies per atendre a la discapacitat visual	4	2	1	0
Organització de l'activitat	2	0	1	1	Total	18	12	7	1
Adaptació de l'alumnat	1	0	0	1					
Total	7	3	2	3					

Taula 9: freqüències absolutes d'Expedició a Santes Creus.

Elaboració pròpia.

L'activitat Expedició a Santes Creus, tenint el compte els resultats de la rúbrica, és una proposta educativa molt ben plantejada pel que fa als aspectes bàsics, a l'organització de l'activitat i a la connexió amb l'alumnat i l'entorn. Les estratègies didàctiques, la transferència de l'activitat i l'adaptació de l'alumnat queden en un segon pla, ja que la seva freqüència absoluta està més repartida entre els diferents graus.

Pel que fa al disseny universal i l'atenció a la diversitat, estudiats amb l'escala de Likert, es pot considerar que l'activitat disposa en un nivell molt positiu de diferents maneres per la representació d'informació. En un nivell intermedi hi ha les diferents formes de compromís i les estratègies per a l'atenció de l'alumnat amb discapacitat visual. El bloc d'indicadors que queda més baix és el de disposar de diverses maneres per a permetre l'acció i expressió de l'alumnat.

9.1.2. Traces del temps

Traces del temps									
Rúbrica d'avaluació	Molt	Força	Poc	Gens	Escala de Likert	Molt	Força	Poc	Gens
Bàsics	1	1	0	0	Maneres de representació	8	1	3	0
Estratègies didàctiques	2	0	1	0	Maneres per a l'acció i expressió	2	6	1	0
Transferència de l'activitat	1	0	0	1	Maneres per comprometre's	7	2	1	0
Connexió, alumnat i entorn	1	1	0	0	Estratègies per atendre a la discapacitat visual	4	1	2	0
Organització de l'activitat	4	0	0	0	Total	21	10	7	0
Adaptació de l'alumnat	0	1	0	1					
Total	9	3	1	2					

Taula 10: freqüències absolutes de Traces del temps.

Elaboració pròpia.

Traces del temps és una activitat patrimonial molt ben plantejada de forma general pel que fa als blocs d'**organització de l'activitat** i les **estratègies didàctiques utilitzades**. Els aspectes bàsics, la transferència de l'activitat i la connexió amb l'alumnat queden a un segon pla, ja que les seves freqüències absolutes estan més repartides entre els diferents graus de l'escala. El bloc d'indicadors sobre l'adaptació de l'alumnat quedaria lleugerament per sota de les altres.

L'escala de Likert, que es centra en les característiques inclusives de l'activitat, indica que tots els blocs tenen la majoria dels ítems valorats en el seu grau més alt, encara que en les "maneres per a l'acció i l'expressió" la majoria dels ítems s'ubiquen a "força". Hi ha pocs ítems que es situïn a la part baixa de l'escala, ja que la **tendència** dels indicadors està en una posició **mitja-alta**. Els blocs que destaquen amb una freqüència absoluta més alta són les múltiples maneres per representar la informació i per aconseguir el compromís de l'alumnat. Cal destacar que no hi ha cap indicador en el grau més baix de l'escala.

9.1.3. Mrs. Stone

Mrs. Stone									
Rúbrica d'avaluació	Molt	Força	Poc	Gens	Escala de Likert	Molt	Força	Poc	Gens
Bàsics	2	0	0	0	Maneres de representació	8	2	1	1
Estratègies didàctiques	0	3	0	0	Maneres per a l'acció i expressió	2	4	3	0
Transferència de l'activitat	1	0	0	1	Maneres per comprometre's	4	5	1	0
Connexió, alumnat i entorn	1	1	0	0	Estratègies per atendre a la discapacitat visual	6	0	0	1
Organització de l'activitat	3	0	0	1	Total	20	11	5	2
Adaptació de l'alumnat	0	1	0	1					
Total	7	5	0	3					

Taula 11: freqüències absolutes de Mrs. Stone.

Elaboració pròpia.

Segons la rúbrica d'avaluació, l'activitat Mrs. Stone destaca, en primer lloc, pels seus **aspectes bàsics** i per la seva **organització**, ja que les freqüències absolutes dels dos blocs es situen totalment o pràcticament en la seva totalitat al descriptor més alt de la rúbrica. Les estratègies didàctiques, la transferència de l'activitat i la connexió amb l'alumnat i l'entorn es posicionen en un nivell intermedi, ja que les seves freqüències absolutes es reparteixen entre els diferents graus d'assoliment. Per últim, l'adaptació de l'alumnat es situa en una posició mitja-baixa.

Pel que fa a l'atenció a la diversitat i el disseny universal de la proposta educativa, destaquen els blocs sobre les maneres de **representació** de la informació i les estratègies per **atendre a la discapacitat visual**. L'activitat també disposa d'unes freqüències altes en els graus mitjans i alts de l'escala (molt i força) pel que fa a les maneres per a l'acció i l'expressió i en les maneres de comprometre's, tot i que no es concentren tan clarament en el major grau.

9.1.4. Emoticolors

Emoticolors									
Rúbrica d'avaluació	Molt	Força	Poc	Gens	Escala de Likert	Molt	Força	Poc	Gens
Bàsics	0	2	0	0	Maneres de representació	6	1	1	1
Estratègies didàctiques	1	1	1	0	Maneres per a l'acció i expressió	0	4	4	1
Transferència de l'activitat	0	0	1	1	Maneres per comprometre's	3	6	1	0
Connexió, alumnat i entorn	0	2	0	0	Estratègies per atendre a la discapacitat visual	3	2	2	0
Organització de l'activitat	2	1	1	0	Total	12	13	8	2
Adaptació de l'alumnat	0	0	1	1					
Total	3	6	4	2					

Taula 12: freqüències absolutes de Emoticolors.

Elaboració pròpia.

L'activitat Emoticolors, en el seu disseny general estudiat per la rúbrica, destaca en el bloc de descriptors sobre l'**organització de l'activitat**, els quals es reparteixen entre els graus poc, força i molt. Molt a prop d'aquest bloc hi ha el d'estratègies didàctiques, en el qual les seves freqüències absolutes també es reparteixen en aquests tres graus d'assoliment. Les característiques bàsiques i la connexió amb l'alumnat queda en un nivell intermedi. La transferència de l'activitat i l'adaptació a l'alumnat es situen en la part baixa de l'assoliment de la rúbrica.

L'escala de Likert indica que Emoticolors és una activitat que disposa d'unes freqüències absolutes destacables pel que fa a les múltiples maneres de **representació** de la informació. Els altres bolcs (maneres per l'acció i expressió, maneres per comprometre's i estratègies per atendre a la discapacitat visual) es situen de forma variable entre tots els graus, establint una **tendència mitjana** entre els indicadors.

9.1.5. Històries fantàstiques

Històries fantàstiques									
Rúbrica d'avaluació	Molt	Força	Poc	Gens	Escala de Likert	Molt	Força	Poc	Gens
Bàsics	1	0	1	0	Maneres de representació	7	2	3	0
Estratègies didàctiques	0	2	1	0	Maneres per a l'acció i expressió	0	5	3	1
Transferència de l'activitat	0	1	0	1	Maneres per comprometre's	4	4	2	0
Connexió, alumnat i entorn	0	1	1	0	Estratègies per atendre a la discapacitat visual	4	2	0	1
Organització de l'activitat	4	0	0	0	Total	15	13	8	2
Adaptació de l'alumnat	0	0	1	1					
Total	5	4	4	2					

Taula 13: freqüències absolutes de Històries fantàstiques.

Elaboració pròpia.

Històries fantàstiques és una proposta educativa que destaca en la seva **organització**, de fet, tots els seus descriptors es situen en el grau més alt d'assoliment. Els tres blocs d'elements bàsics, de connexió amb l'alumnat i l'entorn i d'estratègies didàctiques utilitzades es situen en un nivell intermedi, en el qual les seves freqüències absolutes s'ubiquen entre els nivells de poc i força assolits. Per últim, els blocs de descriptors que fan referència a transferència de l'activitat i l'adaptació de l'alumnat tenen les freqüències absolutes en els nivells més baixos d'assoliment.

L'aplicació de l'escala de Likert en aquesta activitat indica que es contemplen diferents maneres de **representació** de la informació; de fet, és el bloc amb més indicadors al grau més alt de l'escala. Pel que fa a les diferents maneres de comprometre's i a les estratègies per atendre a la discapacitat visual, es pot considerar que es pot assolir un nivell d'atenció a la diversitat mitjà, ja que les seves freqüències absolutes tendeixen a distribuir-se entre els graus alts de l'escala. Per últim, les diferents maneres per a l'acció i l'expressió, que és el moment on l'alumnat pot desenvolupar i aplicar les seves competències, s'ubiquen en un nivell intermedi i baix.

9.1.6. Santes Creus, un monestir cistercenc

Santes Creus, un monestir cistercenc									
Rúbrica d'avaluació	Molt	Força	Poc	Gens	Escala de Likert	Molt	Força	Poc	Gens
Bàsics	1	0	1	0	Maneres de representació	6	3	1	0
Estratègies didàctiques	0	3	0	0	Maneres per a l'acció i expressió	2	5	2	0
Transferència de l'activitat	0	0	1	1	Maneres per comprometre's	5	2	3	0
Connexió, alumnat i entorn	1	1	0	0	Estratègies per atendre a la discapacitat visual	6	0	1	0
Organització de l'activitat	2	1	1	0	Total	19	10	7	0
Adaptació de l'alumnat	1	0	0	1					
Total	5	5	3	2					

Taula 14: freqüències absolutes de Santes Creus, un monestir cistercenc.

Elaboració pròpia.

Segons la rúbrica, aquesta activitat patrimonial té una **tendència mitjana-alta** en el grau d'assoliment dels descriptors pel que fa al disseny general de l'activitat. Tot i això, el bloc d'indicadors sobre la transferència de l'activitat queda a la part baixa de la rúbrica, amb qualificacions de "poc" i "gens". També hi destaca el bloc sobre l'adaptació de l'alumnat, en el qual hi ha un descriptor situat en l'assoliment més alt i un altre al més baix.

L'escala de Likert indica que les estratègies per **atendre a la discapacitat visual** i les diferents maneres de **representació** són els blocs d'indicadors amb més freqüències absolutes al grau més alt de l'escala. Els blocs de diferents maneres per a l'acció i l'expressió i de diferents maneres per comprometre's es situen en els tres nivells alts de l'escala, amb un nombre variable d'indicadors a cada nivell. Cal destacar que no hi ha cap indicador en el grau més baix de l'escala.

9.1.7. Resultats generals d'activitats

A partir de les freqüències absolutes de les taules anteriors, s'ha elaborat les dues taules següents, que recullen la informació d'una forma més sintetitzada.

La primera, que ve a continuació i que fa referència als resultats de la rúbrica d'avaluació, es pot veure el nombre de **descriptors seleccionats** en cada grau de l'escala, segons cada activitat, és a dir, les freqüències absolutes. A més, s'afegeixen dues columnes en les quals es pot veure el nombre de descriptors globals segons si s'agrupen en la part positiva de l'escala (molt-força) o la part negativa (poc-gens).

Rúbrica d'avaluació (freqüències absolutes, N=15)						
	Molt	Força	Poc	Gens	Molt - força	Poc - gens
Expedició a Santes Creus	7	3	2	3	10	5
Traces del temps	9	3	1	2	12	3
Mrs. Stone	7	5	0	3	12	3
Emoticones	3	6	4	2	9	6
Històries fantàstiques	5	4	4	2	9	6
Santes Creus, un monestir cistercenc	5	5	3	2	10	5

Taula 15: freqüències absolutes de la rúbrica d'avaluació.

Elaboració pròpia.

Tenint en compte els resultats de cada grau de la rúbrica, es pot veure com l'activitat amb la freqüència absoluta més elevada a "molt" és **Traces del temps**. És a dir, és l'activitat més ben valorada. A més, en els resultats globals dels graus positius de l'escala de valoració ("molt-força") també es posiciona com l'activitat amb més ben valorada, juntament amb **Mrs. Stone**, tot i que aquesta última tingui menys ítems en el grau més alt de l'escala ("molt").

Per altra banda, l'activitat amb el nombre més baix d'ítems valorats amb el grau màxim de l'escala ("molt") és **Emoticones**. Els resultats globals també indiquen que, juntament amb **Històries fantàstiques**, són les dues activitats amb més ítems valorats negativament. Cal remarcar que aquestes dues activitats tenen els mateixos resultats globals (9 a la part positiva i 6 a la negativa). Tanmateix, el que marca la diferència és el nombre d'ítems valorats com a "molt", els quals són més en Històries fantàstiques que en Emoticones. Per tant, Històries fantàstiques està lleugerament més ben posicionada.

La taula de continuació exposa els resultats de l'Escala de Likert. En aquest cas, s'ha transformat les freqüències absolutes en puntuació, ja que és el funcionament de l'instrument.

Escala de Likert (puntuació obtinguda)							
	Parcials				Globals		Finals
	Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)	Molt - força	Poc - gens	
Expedició a Santes Creus	54	24	7	0 (1)	78	7	85 / 114
Traces del temps	63	20	7	0 (0)	83	7	90 / 114
Mrs. Stone	60	22	5	0 (2)	82	5	87 / 114
Emoticolors	36	32	8	0 (2)	68	8	76 / 114
Històries fantàstiques	45	26	8	0 (2)	71	8	79 / 114
Santes Creus, un monestir cistercenc	57	22	7	0 (0)	79	7	86 / 114

Taula 16: puntuació obtinguda en l'Escala de Likert.

Elaboració pròpia.

Els resultats indiquen que l'activitat més adequada a aquestes premisses és **Traces del temps**. Tant les puntuacions parcials, com les globals i les finals ho mostren així.

L'activitat **Emoticolors** és la que menys puntuació final ha obtingut i, a més, en el grau 3 de l'escala ("molt") és la proposta educativa que té menys puntuació. Cal remarcar també que és l'activitat amb uns resultats més alts en els graus més baixos de valoració ("poc-gens"), juntament amb **Històries fantàstiques**.

Un cop analitzats els resultats dels dos instruments, a la Taula 16 es pot veure el resum de l'anàlisi de les activitats que s'ha dut a terme. Per una banda, hi ha les freqüències absolutes i relatives de la rúbrica d'avaluació; per l'altra banda, hi ha la puntuació obtinguda en l'escala de Likert i la seva freqüència relativa respecte a la puntuació màxima possible.

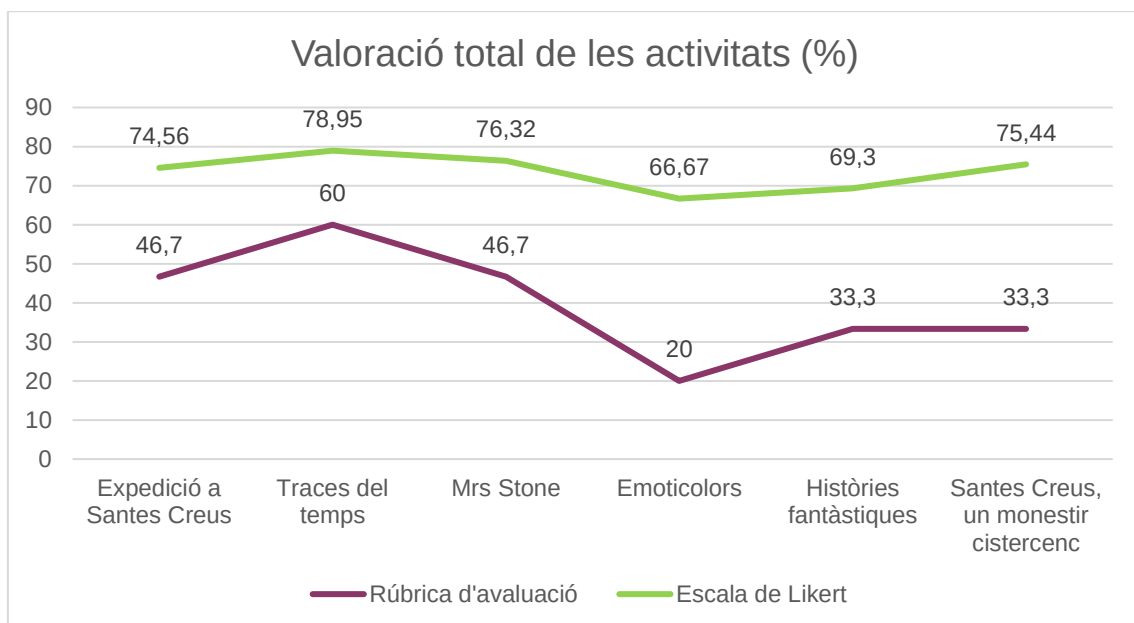
	Rúbrica d'avaluació			Escala de Likert		
	Molt (Freqüència absoluta)	N	Molt (Freqüència relativa)	Puntuació	N	Puntuació (Freqüència relativa)
Expedició a Santes Creus	7	15	46,66	85	114	74,56
Traces del temps	9	15	60	90	114	78,95
Mrs. Stone	7	15	46,66	87	114	76,32
Emoticolors	3	15	20	76	114	66,66
Històries fantàstiques	5	15	33,33	79	114	69,30
Santes Creus, un monestir cistercenc	5	15	33,33	86	114	75,44

Taula 17: resultats anàlisi d'activitats.

Elaboració pròpia.

Es pot observar com els resultats dels dos instruments coincideixen: l'activitat que està més ben dissenyada i que respon millor a la diversitat és **Traces del temps**, mentre que la proposta educativa que està menys preparada és **Emoticolors**.

A partir de les freqüències relatives, s'ha elaborat un gràfic de línies on es veu clarament el percentatge d'adequació al disseny general de l'activitat (línia lila) i al disseny universal i atenció a la diversitat (línia verda).



Gràfic 1: resultats anàlisi d'activitats.

Elaboració pròpia.

Sobre el **procés** i la **metodologia** emprada en aquesta fase de la recerca, un punt fort és el fet de poder disposar d'ítems i descriptors per avaluar les activitats. D'aquesta manera, hi ha una guia que va orientant tot el procés d'anàlisi. Tanmateix, un punt dèbil és que aquestes valoracions les ha fet una sola persona i, per tant, els resultats poden estar lleugerament influenciats, ja que no hi ha hagut cap intercanvi d'opinions entre altres persones. A més, segurament hi ha una diferència destacable entre el disseny de les activitats i el desenvolupament real de les mateixes en el context i amb diferents grups d'aprenentatge. Per tant, tot i que s'ha avaluat el disseny, és a dir, la part que hauria de ser comuna, poden sorgir diferències segons els grups, l'educador/a, els coneixements previs, etc. Això implica que l'avaluació de les activitats hauria d'anar acompanyada d'una observació no participant de les activitats, per tal de completar l'anàlisi d'aquestes.

9.2. Anàlisi de les entrevistes

Seguint la metodologia qualitativa, s'ha fet una anàlisi de les entrevistes de **caràcter inductiu**. Així, s'ha fet una lectura de les transcripcions i s'han atribuït etiquetes a les unitats de significat. Una vegada les dues entrevistes han estat analitzades, s'han agrupat aquestes unitats de significat en subcategories, que al mateix temps s'han englobat en quatre categories (formació, situació actual, millores i avaluació). Així, els resultats han quedat estructurats de la següent manera:

Formació	• En educació patrimonial i atenció a la diversitat • En atenció a la diversitat (de forma general)
Situació actual	• Activitats actuals • Coordinació amb els centres
Millores	• Activitats ideals • Ideal de coordinació
Avaluació	• Tipus d'avaluació • Detecció de necessitats

Imatge 6: categories i subcategories per l'anàlisi.

Elaboració pròpia.

Pel que fa a la **formació**, les dues entrevistades no n'han rebut cap que vinculi l'educació patrimonial amb l'atenció a la diversitat i/o la inclusió. Tot i això, asseguren que és una necessitat, ja que els grups escolars que visiten el monument son heterogenis i, per tant, hi ha diversitat. A més, una de les entrevistades indica que podria formar part d'una formació inicial, per tal de preparar millor als i les educadores.

Una de les entrevistades també afirma que, amb la seva formació com a historiadora de l'art, va fer algunes activitats sobre museus i persones amb discapacitat visual, però en cap moment es va vincular a l'educació. Les dues educadores sostenen que tota la formació que reben és sobre les activitats, el disseny competencial i altres aspectes del procés educatiu, però mai han tingut una formació específica sobre atenció a la diversitat.

“Sí, hauríem de tenir una formació específica en atenció a la diversitat; i abans de començar. Ho hem comentat, que seria necessari, però mai s’ha fet. [...] Si s’han de fer formacions, sempre ha estat per explicar una nova activitat, però no una mica més enllà.” (Educadora 2)

Sobre la **situació actual**, cal fer èmfasi en dos elements: les activitats i la coordinació amb els centres. En primer lloc, les **activitats** que actualment s'ofereixen al Reial Monestir de Santes Creus (vegeu 7.1. *Anàlisi del disseny d'activitats*) son valorades de **forma positiva** pel que fa a la seva interdisciplinarietat i a l'enriquiment que aporten al procés d'aprenentatge.

“Són activitats on l’alumne pot interpretar de manera directa el patrimoni, ja que es realitza a través de la immersió al monument. Són experiències vivencials, tot i que algunes han quedat obsoletes i les estem actualitzant.” (Educadora 1).

També detecten alguns **punts negatius**; l'educadora d'Iber indica que es produeixen canvis en l'oferta d'activitats sense comptar amb la visió de les educadores. A més, l'oferta actual està dissenyada per diferents organitzacions i persones, tot i que finalment sempre son les mateixes educadores les que han de dur-les a terme. Pel que fa a les activitats del Camp d'Aprenentatge, l'educadora assegura que algunes no s'adapten a les demandes dels centres en un grau elevat i necessiten una renovació.

Les activitats, des del seu punt de vista, **no estan dissenyades per cap mena de diversitat funcional**, sinó que estan enfocades a aprofitar al màxim l'entorn en què es

desenvolupen. Per això, asseguren que les activitats no són adequades per tota mena d'alumnat, tot i que es poden adaptar i, de fet, seria necessari.

“Hauríem de tenir un manual d'adaptació per a cada nivell educatiu i cada circumstància. És tan fàcil com tenir una taula on posi què hem de fer en cada nivell educatiu i de quina manera ho podem adaptar segons cada circumstància.”
(Educatora 2)

Les dues han tingut algun grup en el qual hi havia un **alumne/a amb discapacitat visual**. En aquests casos, van haver d'utilitzar l'experiència, els coneixements propis i improvisar, ja que no van conèixer les característiques del grup fins a l'arribada de l'alumnat al monument.

Aquesta situació és un exemple molt significatiu de com es produeix la **coordinació amb els centres**. Les dues entrevistades coincideixen a dir que s'estableix de forma superficial, ja que pràcticament es redueix a triar el tipus d'activitat que es farà al monument. El CdA demana als centres que omplin un formulari de sol·licitud a final del curs anterior, de tal manera que a l'inici del curs següent es fa una reunió de presentació i es pacten les activitats. L'empresa IBER fa arribar una carta als centres i, un cop tenen l'activitat escollida, se'ls suggereix algunes activitats prèvies (que no sempre es fan).

“Nosaltres els enviem un formulari, [...] però bé, l'experiència ens diu que un formulari és un document fred. De vegades qui fa la inscripció no és qui la persona que després vindrà” (Educatora 1)

Tot i aquest contacte previ, fins al dia de l'activitat les educadores no saben quines característiques té el grup. Encara que hi hagi aquest desconeixement inicial, totes dues indiquen que adapten l'activitat al grup, gràcies a la seva **experiència** i a les breus **indicacions** que els dona el professorat abans d'iniciar l'activitat.

“T'ho diuen aquí, quan arriben... és molt improvisat. Si fos una informació que nosaltres tinguéssim prèviament, que nosaltres poguéssim preparar-ho o agafar els grups entre les educadores segons les habilitats i formació en algun aspecte. Però ja et dic, és improvisació pura i dura.” (Educatora 2)

Les **millores** detectades s'haurien d'implementar en dos àmbits: les activitats i la coordinació amb els centres. En primer lloc, les educadores aposten per oferir unes

activitats inclusives, que estiguin adaptades a tots els perfils d'alumnat i puguin atendre a la diversitat. En aquest sentit, no pensen que la millor opció sigui disposar d'activitats únicament pensades i dirigides cap a un perfil en concret, ja que no és viable ni pràctic degut al percentatge tan baix d'alumnat amb diversitat funcional que visita el monument.

Per aquest motiu, s'haurien d'introduir adaptacions a les activitats actuals per tal de potenciar la multisensorialitat; sobretot el tacte d'objectes reals, textures, maquetes, etc. Caldria replantejar-se el treball sobre imatges i textos i buscar-hi alternatives. A més, també indiquen que el treball cooperatiu en grups heterogenis pot millorar l'experiència i l'aprenentatge de l'alumnat.

“Com que poden treballar el tacte, es podria preparar l'activitat de forma que a través del tacte poguessin deduir la forma, que la poguessin plasmar damunt d'un full a través de diferents textures [...]. Pel que fa a la vida i la societat medieval, doncs tenim objectes i fer el mateix. També es podria introduir el si, però és una cosa que ja tenim nosaltres, amb la paraula. Potenciar la part més sensorial de cada activitat.” (Educadora 1)

Pel que fa a les millores en la **coordinació amb els centres**, remarquen que els caldria tenir més informació del grup i les seves característiques per poder adaptar-s'hi millor. També seria molt positiu que arribessin amb uns coneixements previs suficients, que implicaria haver treballat les activitats proposades prèviament; i poder donar continuïtat a l'experiència amb unes activitats posteriors a l'aula.

“Unes premisses per donar al centre educatiu abans de venir [...]. Això s'ha parlat moltes vegades i normalment quan es feia, els professors, per qüestions de volum, ràtios i contingut, no els donava temps i no ho feien.” (Educadora 2)

Quant a l'**avaluació** de les activitats, l'educadora del CdA indica que cal un replantejament. Considera que una enquesta de satisfacció al final de l'activitat no és suficient i que caldria integrar-ho en el conjunt de la seqüència didàctica del grup d'aprenentatge. Pel que fa als resultats de les avaluacions, no han detectat mai cap necessitat manifestada per molts grups en relació amb l'atenció a la diversitat. En part, pot ser a causa que l'alumnat amb un grau de diversitat funcional considerable no assisteix a les sortides escolars.

“No té cap sentit fer una enquesta de satisfacció al final de l’activitat. «A veure, què heu après?» Sí, et diran alguna cosa, però segurament allí es quedarà allà.”
(Educatadora 1)

Pel que fa a l’educadora d’IBER, exposa que els resultats dels qüestionaris d’avaluació i satisfacció que omplen docents i alumnat no arriben a les educadores. Això els suposa un problema, ja que només es poden guiar per les sensacions durant l’activitat i els comentaris amb el professorat.

10. Discussió de resultats

A partir de l'anàlisi dels resultats del punt anterior es poden extreure diferents idees, que s'aniran exposant al llarg d'aquest apartat.

L'aplicació dels dos instruments per avaluar el disseny de les activitats indica que la proposta educativa que necessitaria més adaptacions és **Emoticolors**. Tanmateix, l'educadora entrevistada va afirmar que era l'activitat més ben preparada per atendre a la diversitat. Cal afegir que, tal com s'indica en la transcripció, ella encara no ha posat en pràctica "Expedició a Santes Creus" i "Traces del temps" i, per tant, el coneixement sobre aquestes es limita al coneixement teòric.

Així doncs, hi ha un **conflicte** amb l'activitat Emoticolors. Segons l'anàlisi, és l'activitat menys valorada i, segons l'entrevista, és la més ben valorada. Cal tenir en compte, que l'entrevistada dóna molta importància a una part de l'activitat, més concretament a la caixa dels sentits. Això pot fer pensar que és la part a la qual dedica més temps. Tanmateix, a l'hora de fer l'anàlisi, s'han tingut en compte les altres parts de l'activitat (les parelles cromàtiques i la cerca de colors) i, com que els colors poden ser una barrera, l'activitat ha obtingut aquesta puntuació més baixa.

L'educadora d'Iber indica que l'activitat que necessitaria més adaptacions és **Històries fantàstiques**, ja que s'utilitzen moltes imatges, textos i l'observació. En aquest aspecte sí que hi ha una coincidència amb l'avaluació del disseny, ja que Històries fantàstiques és la segona activitat amb una puntuació més baixa.

Relacionat amb el tipus de treball que requereix aquesta activitat, l'educadora del CdA també coincideix a dir que cal una readaptació de les parts de la seva activitat que utilitzen la lectoescriptura.

Les dues educadores han coincidit en el fet de potenciar la **multisensorialitat** (objectes per la percepció hàptica, olors, evocació de situacions i sensacions, etc.) en les activitats per generar un aprenentatge més significatiu i inclusiu. Fent referència a les bases teòriques (Gómez, 2015; González, 2008; Ruiz, 2004), també es podrien incorporar escenificacions i tallers creatius. De fet, de tallers creatius ja n'hi ha (elaboració de vitralls, per exemple), tot i que caldria adaptar-los amb els materials adequats (amb textures, relleus, etc.).

A més, s'ha detectat dues **necessitats**. En primer lloc, les educadores demanen més **formació**. Els sembla insuficient la formació que reben en comparació amb la seva tasca educativa. Cal tenir en compte que cada dia tenen grups diferents amb característiques

diverses i, per tant, és important tenir els coneixements i competències suficients per a gestionar-los.

L'altra necessitat és la de **coordinar-se** millor amb els **centres**. En primer lloc, seria important per conèixer millor el grup. Com més bé es coneix el grup, major és el grau de personalització de l'activitat i, com més pugui connectar amb l'alumnat, més aprenentatge es produirà. Per això, la coordinació no s'hauria de limitar a concretar les dates i l'activitat a fer, sinó que cal anar més enllà. A més, si hi ha una vinculació més forta entre el centre i el monument, el professorat possiblement donarà més importància a aquestes sortides i les integrarà millor en la seqüència didàctica, tant pel que fa a continguts com a avaluació.

Per últim, aquesta avaluació, tant si es fa a l'aula com si es fa al monument, cal que aportí informació clau sobre l'aprenentatge i que no es limiti al grau de satisfacció. Per això, és important que s'estableixi una comunicació centre-monument més forta que permeti al monument conèixer els resultats d'aprenentatge assolits, juntament amb el treball d'aula. Com a conseqüència, les educadores patrimonials podrien detectar punts forts, febles i necessitats sense cobrir.

11. Conclusions

11.1. Respecte a objectius de recerca

A partir dels **objectius de recerca** plantejats (vegeu 3. *Objectius de recerca*) i després d'haver realitzat tot el procés d'investigació, es poden elaborar unes conclusions per donar-hi resposta.

L'**aprenentatge** en un **espai** concret s'enriqueix dels estímuls que s'hi troben i aporta un major grau d'interdisciplinarietat en el procés d'adquisició de continguts i competències. Poder estar en contacte amb la realitat afavoreix la vinculació de les experiències amb l'alumnat i es produeix un aprenentatge significatiu.

Quan es tracta d'un espai històric, artístic o monumental, l'**educació patrimonial** contribueix a generar en l'alumnat consciència històrica i sentit de pertinença. Per una banda, la consciència històrica afavoreix l'esperit crític de l'alumnat. I per altra banda, el sentit de pertinença a un grup potencia la inclusió social mitjançant els vincles que s'estableixen a la comunitat.

L'educació patrimonial i, per tant, el patrimoni cultural i històric s'inclouen dins del **currículum educatiu** de totes les etapes, fet que enriqueix el procés d'ensenyament i aprenentatge. És per aquest motiu que els centres educatius i l'administració aposten per l'oferta educativa dels monuments, per poder oferir un aprenentatge vinculat amb la seva realitat, que és en la qual es desenvolupen i creixen.

Cal recordar que l'alumnat del nostre sistema educatiu no és homogeni, sinó que hi ha molts perfils diferents amb necessitats educatives variades. Per aquest motiu, és important que l'educació patrimonial garanteixi que l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu tinguin les mateixes oportunitats d'aprendre que els altres companys i companyes. Com que l'alumnat pot ser molt divers, aquesta recerca s'ha centrat en un perfil en concret: la **ceguesa** i la **discapacitat visual**.

Es tracta d'alumnat que, per poder conèixer molts elements del seu entorn, ha d'utilitzar altres vies de comunicació més enllà de la vista. Utilitza **recursos tiflotecnològics** que, mitjançant la veu i la percepció hàptica (tacte en moviment), els permeten conèixer tot allò que els seus ulls no veuen. Per això, cal que les activitats educatives i patrimonials siguin **accessibles** mitjançant maquetes, objectes reals que puguin ser tocats, olors, gustos i tots aquells elements multisensorials que s'hi adequin. També es poden utilitzar altres estratègies, com l'escenificació d'alguns episodis històrics, la realització de tallers creatius amb textures, etc. D'aquesta manera, tant l'alumnat amb ceguesa i discapacitat

visual com els seus companys i companyes podran gaudir d'una educació patrimonial molt més rica i diversa.

A més, cal destacar que per una òptima personalització de les activitats es requereixen dos elements: més **formació** en atenció a la diversitat per part de les educadores patrimonials i una major qualitat en la **coordinació** entre el monument i els centres educatius. D'aquesta manera, s'aposta per conèixer millor el grup i disposar de més estratègies per gestionar-lo adequadament. En aquests aspectes, les educadores del Reial Monestir de Santes Creus hi detecten mancances. Per sistematitzar-ho, es podria elaborar un formulari o qüestionari amb tot allò que necessitin saber des del monument (característiques de l'alumnat, ràtios, necessitats específiques, etc.) que al mateix temps servís com a inscripció i reserva de l'activitat. Així, en un mateix tràmit es podria concentrar tota la informació relativa al grup i hi hauria més possibilitats de personalització.

Pel que fa a l'**oferta educativa del Reial Monestir de Santes Creus**, es pot concloure que les activitats no han estat dissenyades sota **cap criteri específic d'inclusió**, tot i que algunes son potencialment adaptables.

Actualment, els **recursos** utilitzats en el disseny de les activitats es basen en l'**observació** d'imatges i d'objectes reals (sobretot s'observen capitells, retaules i l'organització dels espais del monestir). Així, a partir del **discurs oral**, s'enllaça la informació visual amb els continguts dels **quadernets** de cada activitat. A més, cada proposta educativa disposa d'alguns **materials específics**, com plànols, cintes mètriques, informes, enigmes, peces de fusta per crear arcs apuntats i de mig punt, etc.

En general, es pot considerar que son materials **poc aptes** per a l'ús per part d'una persona amb ceguesa o discapacitat visual, ja que la majoria d'informació es presenta per escrit. Així doncs, l'alumnat que tingui ceguesa o discapacitat visual no la pot llegir si no porta algun dispositiu tiflotecnològic propi. A més, gairebé la totalitat dels objectes requereixen l'ajuda d'alguna altra persona per utilitzar-los i tota la informació visual s'ha d'entendre només amb la descripció que rebin d'altres persones. Per aquest motiu, la majoria dels recursos que s'utilitzen actualment **no promouen l'autonomia** de l'alumnat amb discapacitat visual i ceguesa.

Segons els **resultats** de la rúbrica d'avaluació, les activitats amb un **disseny general** de menys qualitat en comparació amb les altres són: Emoticolors, Històries fantàstiques i Santes Creus, un monestir cistercenc. Pel que fa a l'Escala de Likert, totes les activitats superen el 50% de puntuació i, per tant, totes les activitats podrien adaptar-se mínimament al DUA. Tanmateix, coincideix que les activitats amb una freqüència relativa

més baixa són Emoticolors i Històries Fantàstiques, seguint la tendència de la rúbrica d'avaluació.

En el cas d'**Emoticolors**, hi ha una discrepància entre l'anàlisi de l'activitat i la percepció de l'educadora. En l'anàlisi, consta com l'activitat menys preparada, mentre que l'educadora indica tot el contrari. Es fa prevaldre la seva percepció, ja que l'anàlisi s'ha dut a terme sobre el disseny i no sobre l'activitat aplicada en el context real. Per aquest motiu, **Històries fantàstiques** és la proposta educativa que tots els instruments indiquen que necessitaria més adaptacions.

Aquesta activitat basa tot l'aprenentatge en l'**escolta** de les explicacions de l'educadora, l'**observació** dels espais, l'observació d'unes imatges i la seva relació amb uns enigmes **escrits** en targetes i la **creació** d'uns diàlegs (similars a un còmic) a partir d'imatges de personatges treballats durant l'activitat.

Pel que fa a les **propostes d'adaptació i millora** de l'activitat Històries fantàstiques, l'observació d'espais és una estratègia poc viable per l'alumnat amb discapacitat visual i ceguesa. Seria molt positiu que les explicacions de l'educadora s'acompanyessin de les **maquetes** del monument, per tal de poder globalitzar el coneixement. L'ús d'imatges també es veuria afectat, ja que s'utilitza únicament la percepció visual. En aquest cas, es podria disposar d'unes **làmines amb relleu**, en les quals es poguessin percebre les mateixes formes, i també d'unes breus descripcions de cadascuna. Sobre les targetes amb enigmes, hi pot haver l'opció dels **àudios** i també del text en **Braille**. Pel que fa a l'activitat final, de la creació d'uns diàlegs, es podria promoure l'**escenificació** i les habilitats d'expressió oral i creativa. D'aquesta manera, cada integrant del grup esdevindria un personatge i verbalitzarien tot allò que han après.

Pel que fa a les **altres activitats**, es poden disposar de recursos aptes per la **percepció hàptica** que també puguin donar informació visual. Així, l'alumnat amb discapacitat visual pot accedir a la mateixa informació que la resta del grup. A més, un punt molt positiu a tenir en compte és el de disposar de **maquetes i reproduccions** de capitells, figures, etc., ja que és una oportunitat de poder tocar i veure una peça idèntica a la original, sense necessitat de cuidar la conservació de l'element original. A més, cal que les activitats i les educadores fomentin la **reflexió** i el **pensament crític** mitjançant preguntes i petits debats, d'aquesta manera, l'educació patrimonial adquireix més sentit i els docents que els acompanyen poden veure que no només s'hi aprèn història.

Es tractaria, doncs, de disposar d'un disseny molt més **flexible**, amb diferents opcions de treball i potenciar que l'alumnat pogués triar la que pensen que se'ls adequa més.

11.3. Metodologia emprada

Al llarg del procés de recerca s'han utilitzat tres **instruments** per obtenir informació: la rúbrica d'avaluació, l'escala de Likert i l'entrevista semiestructurada. Tant la **rúbrica** com l'**escala de Likert** s'han aplicat en el mateix objecte d'estudi: el **disseny** de les activitats educatives que ofereix el Reial Monestir de Santes Creus. En els dos instruments ha estat necessari que algú els completés per tal d'obtenir resultats. Per aquest motiu, els resultats poden estar lleugerament influenciats per la investigadora. Cal afegir que l'anàlisi de les propostes educatives s'ha fet des del punt de vista teòric, és a dir, només sobre el que està dissenyat. Per tant, no s'ha pogut estudiar com és realment una activitat posada en pràctica. Tanmateix, els dos instruments han assenyalat una **tendència clara** en les activitats que ha permès extreure les seves conclusions pertinents.

Pel que fa al tercer instrument, l'**entrevista** semiestructurada, s'ha aprofitat molt bé per obtenir el que es pretenia: conèixer la percepció de les educadores patrimonials sobre les activitats educatives i la seva relació amb l'atenció a la diversitat. Poder comptar amb **dues professionals** que desenvolupen la seva feina al monument ha estat molt enriquidor, ja que s'ha pogut obtenir les impressions de dues educadores d'organitzacions diferents i que, per tant, porten a terme activitats diferents. Així i tot, hi ha unes tendències i necessitats que van cap a la mateixa direcció: més coordinació i més formació, com ja s'ha dit anteriorment.

Aquests tres instruments han permès **triangular** la informació obtinguda i contrastar-la. Com a conseqüència, ens trobem davant uns resultats sòlids i rigorosos, que no només són vàlids pel cas de l'educació patrimonial del Reial Monestir de Santes Creus sinó que també poden ser un model per altres propostes educatives d'espais diferents.

11.4. Valoració general

Globalment, es pot considerar que la **inclusió** de l'alumnat amb discapacitat visual i ceguesa en l'educació patrimonial del Reial Monestir de Santes Creus encara **no és una realitat**. Si bé hi ha la predisposició dels i les professionals; hi ha **desconeixença**, hi manquen **recursos** i és necessari un **replantejament** de les activitats. Per aquest motiu, cal continuar treballant en aquest àmbit per poder fer passes endavant i poder oferir a l'alumnat una experiència enriquidora igual que la dels companys i companyes que sí que poden veure-hi.

Personalment, poder fer aquest estudi de cas al Reial Monestir de Santes Creus ha estat una motivació, ja que és un monument que hi ha molt a prop de casa i del qual sempre he gaudit. Han estat nombroses les vegades que hi he estat, ja sigui en el marc de l'educació patrimonial (com a alumna) o com a veïna i visitant. Per això, ha estat una facilitat per a mi poder emmarcar-hi la recerca.

Penso que aquesta investigació obre les portes a **possibles millores** i, com a tal, podria tenir una aplicació real. Considero que és un fet destacable, ja que tota la feina feta aquests mesos podria contribuir a millorar les activitats i, com a conseqüència, a millorar l'aprenentatge de l'alumnat.

12. Perspectives d'investigació

Un cop finalitzada aquesta recerca, s'ha pogut veure com és una **contribució** per millorar la inclusió en l'educació patrimonial del Reial Monestir de Santes Creus. Així i tot, cal que la recerca continuï si realment es vol aconseguir una educació patrimonial inclusiva, ja no només per l'alumnat amb discapacitat visual i ceguesa sinó amb altres perfils (TEA, mobilitat reduïda, etc.). Per aquest motiu, altres avenços que es poden produir seguint aquesta línia de treball són:

- Posar en pràctica les propostes d'aquesta recerca.
- Aplicar aquestes i altres propostes en la resta d'activitats del monument.
- Crear i posar en pràctica una formació en educació patrimonial inclusiva adreçada a educadors/es patrimonials.
- Establir millors mecanismes d'avaluació.
- Establir altres estratègies de coordinació entre el monument i els centres.

La finalitat no és una altra que aportar noves formes de treballar per fer efectiva la inclusió en l'educació patrimonial i poder garantir el dret de l'alumnat de gaudir de la cultura.

13. Fonts consultades

ACIC (2004). *Situació de les maquetes d'alguns monuments de la Generalitat dissenyades per a persones cegues*. Disponible a: <https://bit.ly/3aD46JU>

ACIC (2007). Document de propostes "Per una cultura a l'abast de tothom". Disponible a: <https://bit.ly/39dC5ln>

Alba, C. (2018). Diseño Universal para el Aprendizaje, un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Padres y Maestros*, (374), 21-27. Disponible a: <https://bit.ly/3cszgFa>

Albertí, M.; Romero, L. (2010). *Alumnado con discapacidad visual*. Graó.

Alonso, F.; Mora, D.; Barberá, R.; Poveda, R.; Belda, J.M. (2009). Conocer y conservar el patrimonio: cómo conjugar un derecho con una necesidad. *Revista de biomecànica*, 51, 45-46. Disponible a: <https://bit.ly/3sQfFEL>

Álvarez, P.; Martínez, N.; García, R. (2017). El patrimonio cultural en los recuerdos del alumnado al finalizar el Bachillerato en España: educación e identidad patrimonial. *Revista Tempo e Argumento*, 9(22), 198-235. Disponible a: <https://bit.ly/3n7cvbK>

Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17(32), 107-144. Disponible a: <https://bit.ly/3boB2Fe>

Asamblea General de les Nacions Unides (2006). *Convenció sobre els drets de les persones amb discapacitat*. Nacions Unides. Disponible a: <https://bit.ly/3o2b3sc>

Associació Internacional de Ciutats Educadores (2020). *Carta de Ciutats Educadores*. AICE. Disponible a: <https://bit.ly/2LiqDSC>

Balcázar, P.; González, N.; Gurrola, G. M.; Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México. Disponible a: <https://bit.ly/3c7a7y1>

Bermejo, M.L.; Fajardo, M.I.; Mellado, V. (2002). El aprendizaje de las ciencias en niños Ciegos y deficientes visuales. *Integración*, (38), 25-34. Disponible a: <https://bit.ly/2KBJms0>

Bueno, M.; Espejo, B.; Rodríguez, F.; Toro, S. (2000). Niños y niñas con ceguera. *Recomendaciones para la familia y la escuela*. Aljibe. Disponible a: <https://bit.ly/3orergr>

Castro, L.; López, R. (2019). Educación patrimonial, necesidades sentidas por el profesorado de infantil, primaria y secundaria. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (94), 97-114. Disponible a: <https://bit.ly/3pHmOF0>

CdA Monestirs del Cister (n.d.). *Santes Creus, un monestir cistercenc*. Disponible a: <https://bit.ly/3kiGJsk>

Chaparro, Á.; Felices, M. M. (2019). Percepciones del profesorado en formación inicial sobre el uso del patrimonio en contextos educativos. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 33(94), 327-346. Disponible a: <https://bit.ly/3s7xAq8>

Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola (2018). *Guia per avaluar el disseny de les activitats educatives patrimonials. Museus 2030*. Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Disponible a: <https://bit.ly/3iUhlbG>

Cuenca, J. M.; Martín, M.; Estepa, J. (2020). Buenas prácticas en educación patrimonial. Análisis de las conexiones entre emociones, territorio y ciudadanía. *Aula abierta*, 49(1), 45-54. Disponible a: <https://bit.ly/38UqBIh>

Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. *Diari Oficial de la Generalitat*, 7477, de 19 d'octubre de 2017, 1-18. Disponible a: <https://bit.ly/2LeB89s>

Díaz, L.; Torruco, U.; Martínez, M.; Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Disponible a: <https://bit.ly/3brsej4>

DIEC (n.d.). *Cultura*. Disponible a: <https://bit.ly/2MecV3c>

Espinosa, R.; Rubio, J.C.; Uribe, H. (2013). *Pensar, sentir i vivir los espacios*. Programa Editorial Universidad del Valle. Disponible a: <https://bit.ly/36FDxkS>

Fabila, A.M.; Izquierdo, M.J. (2013). La Escala de Likert en la evaluación docente: acercamiento a sus características y principios metodológicos. *Perspectivas docentes*, (50), 31-40. Disponible a: <https://bit.ly/3voka14>

Fernández, F.J. (2016). Estándares para el diseño de equipamientos interpretativos en sitios patrimoniales para personas con discapacidad visual. *Tesis de màster, Universitat Politècnica de València*. Disponible a: <https://bit.ly/2YoEwSe>

Fernández, M. T. (2013). Los museos accesibles en España: el caso Guggenheim. *Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 11(2), 399-415. Disponible a: <https://bit.ly/3rFWFYQ>

Figueroa, L.A.; Ospina, M.S.; Tuberquia, J. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajusta razonable. *Inclusión y desarrollo*, 6(2), 4-14. Disponible a: <https://bit.ly/3tdbva7>

Fontal, O.; García, S. (2019). Evaluación de programas de Educación Patrimonial: estándares de calidad. *Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(1), 1-15. Disponible a: <https://bit.ly/3r1S02E>

Gatica, F.; Uribarren, T.N.J. (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 61-65. Disponible a: <https://bit.ly/3cn2UKo>

Generalitat de Catalunya (2012). *Currículum i orientacions d'educació infantil (primer cicle)*. Disponible a: <https://bit.ly/2Le5B78>

Generalitat de Catalunya (2014). *Acord marc de col·laboració entre el Departament d'Ensenyament i el Departament de Cultura, per a la millora de la utilització pedagògica del patrimoni i de l'accés i ús per part de la comunitat educativa*. Disponible a: <https://bit.ly/353sRf2>

Generalitat de Catalunya (2016). *Currículum i orientacions d'educació infantil (segon cicle)*. Disponible a: <https://bit.ly/38T3b6e>

Generalitat de Catalunya (2017a). *Currículum d'educació primària*. Disponible a: <https://bit.ly/38PPo06>

Generalitat de Catalunya (2019). *Currículum educació secundària obligatòria*. Disponible a: <https://bit.ly/3hFTQCz>

Generalitat de Catalunya (n.d. a). *Comunitat de Pràctica Patrimoni i Escola*. Disponible a: <https://bit.ly/3hF6m5o>

Generalitat de Catalunya (n.d. b). *Camps d'Aprenentatge*. Disponible a: <https://bit.ly/39hkwpG>

Generalitat de Catalunya (n.d. c). *CdA de la Ciutat de Tarragona*. Disponible a: <https://bit.ly/3nFt5j0>

Gómez, Á.L. (2015). La accesibilidad para personas ciegas y con deficiencia visual al patrimonio cultural y natural. *Heritage & Museography*, (16), 47-54. Disponible a: <https://bit.ly/2MhtECK>

González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, (15), 227-246. Disponible a: <https://bit.ly/3ks603f>

González, N. (2019). La educación patrimonial, una cuestión de futuro. Reflexiones sobre el valor del patrimonio para seguir avanzando hacia una ciudadanía crítica. *El*

futuro del pasado: revista electrónica de historia, (10), 123-144. Disponible a: <https://bit.ly/2KMAKPn>

González, S. (2008). "Explora Guernica": unir los sentidos para conocer la obra clave de Picasso. Un programa educativo de accesibilidad para personas con discapacidad visual en el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. *Experiencia*, (53), 46-53. Disponible a: <https://bit.ly/3iQwGtR>

González Monteagudo (1996). *La credibilidad en la investigación interpretativa y etnográfica* [Comunicació]. XI Congreso Nacional de Pedagogía. San Sebastián, España.

Hermida, M. (1996). Proceso de enseñanza-aprendizaje en educandos ciegos y deficientes visuales en el área del conocimiento del medio natural, social y cultural. A ONCE, *Actas del Congreso Estatal sobre presentación de Servicios para personas ciegas y deficientes visuales*. 4, 112-115. Disponible a: <https://bit.ly/38Vgsw1>

Iber ATP (n.d. a). *Monuments*. Disponible a: <https://bit.ly/3k7gUeS>

Iber ATP (n.d. b). *Santes Creus*. Disponible a: <https://bit.ly/3cEd1Me>

Iber APT (2016). *Mrs Stone*. Àrea de Monuments i Jaciments de l'Agència Catalana del Patrimoni Cultural.

Iber APT (2018a). *Emoticolors*. Àrea de Monuments i Jaciments de l'Agència Catalana del Patrimoni Cultural.

Iber APT (2018b). *Històries fantàstiques*. Àrea de Monuments i Jaciments de l'Agència Catalana del Patrimoni Cultural.

Idescat (2018). *Persones reconegudes oficialment com a discapacitats segons el tipus de discapacitat*. Disponible a: <https://bit.ly/3sQC30M>

In Situ (2020a). *Expedició a Santes Creus*. Àrea de Monuments i Jaciments de l'Agència Catalana del Patrimoni Cultural.

In Situ (2020b). *Les traces del temps*. Àrea de Monuments i Jaciments de l'Agència Catalana del Patrimoni Cultural.

Gobierno de España (2008). Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 d'abril de 2008, 20648-20659. Disponible a: <https://bit.ly/2L5krwy>

Juncà, J.A. (2012). Accesibilidad y patrimonio cultural: a la búsqueda de un equilibrio compatible. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*. 64, 4-11. Disponible a: <https://bit.ly/3a4omD0>

Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. *Diari Oficial de la Generalitat*, 5422, de 16 de juliol de 2009. Disponible a: <https://bit.ly/3mY1Pfl>

Marcos, M. (1999). Percepción visual y ceguera, a Villalba, M. R. (Dir.), *Aspectos evolutivos de la deficiencia visual* (15-61). Organización Nacional de Ciegos de España, Dirección de Educación. Disponible a: <https://bit.ly/3bi5aUd>

Martínez, J.G. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y su uso. *Avances en medición*, 6, 129-138. Disponible a: <https://bit.ly/30FE5DU>

Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Revista de la Corporación internacional para el desarrollo educativo*, 8(6), 1-34. Disponible a: <https://bit.ly/37OWL8d>

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. Disponible a: <https://bit.ly/3cGsTgc>

Museo Tifológico de la ONCE (n.d.). *Actividades para escolares y estudiantes*. Disponible a: <https://bit.ly/2L64FSA>

Museu d'Art de Girona (n.d. a). *Accessibilitat*. Disponible a: <https://bit.ly/3td2Y77>

Museu d'Art de Girona (n.d. b). *Oferta educativa*. Disponible a: <https://bit.ly/2NTPz3M>

OCDE (2017). *Manual per entorns d'aprenentatge innovadors*. Editorial UOC i Centre UNESCO de Catalunya. Disponible a: <https://bit.ly/3cA6bHU>

Ochaita, E.; Espinosa, M.A. (1995). Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: áreas prioritarias de intervención. *Psykhé*, 4(2), 153-165. Disponible a: <https://bit.ly/39bHX3D>

ONCE (2016). *Guía sobre Tiflotecnología i Tecnología de Apoyo para uso educativo*. Disponible a: <https://bit.ly/3ssfgly>

ONCE (n.d. a). *Ceguera y deficiencia visual*. Disponible a: <https://bit.ly/39gWr2i>

ONCE (n.d. b). *Ayudas técnicas y adaptación de materiales para la educación*. Disponible a: <https://bit.ly/2MMaV2i>

ONCE (n.d. c). *Tiflotecnología, ¿qué es?*. Disponible a: <https://bit.ly/3nWHIUR>

Patrimoni cultural (n.d.). *Reial Monestir de Santes Creus*. Disponible a: <https://bit.ly/3pOtEZb>

Quecedo, R.; Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-40. Disponible a: <https://bit.ly/3kQE0qm>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013, 95635-95673. Disponible a: <https://bit.ly/3hockre>

Rosan Bosch Studio (2020). *Por qué tiene sentido aprender fuera*. Disponible a: <https://bit.ly/2YHakSd>

Ruiz, M.D. (2004). Discapacidad y sociedad: un programa educativo en el museo dirigido a personas con discapacidad visual. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (23), 47-61. Disponible a: <https://bit.ly/3a5sqTe>

Salgado, A.C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78. Disponible a: <https://bit.ly/3v1N6oZ>

Sánchez, V.; López, M. (2020). Comprendiendo el Diseño Universal desde el Paradigma de Apoyos: DUA como un Sistema de Apoyos para el Aprendizaje. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 143-160. Disponible a: <https://bit.ly/3j3sQh6>

Santos, C. M. (ed.) (2013). *La discapacidad visual, implicaciones en el desarrollo*. Editorial Sanz y Torres.

Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata. Disponible a: <https://bit.ly/3bndmRO>

Tonon, G. (2008). La entrevista semiestructurada como técnica de investigación, a Tonon (coord.), *Reflexiones latinoamericanas sobre investigación cualitativa* (47-68). Departamento de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Nacional de La Matanza. Disponible a: <https://bit.ly/3qvepoi>

Universitat Rovira i Virgili (n.d.). *Guia sobre protecció de dades personals en els treballs de fi de grau i de màster a la Universitat Rovira i Virgili*.

14. Annexos

14.1. Annex 1: principis i pautes del DUA

El DUA té tres principis i cada principi engloba tres pautes que han d'orientar el disseny de les activitats d'aprenentatge, tal com es mostra a continuació:

PRINCIPIS I PAUTES DEL DUA		
PRINCIPIS		
Proporcionar múltiples formes d'implicació.	Proporcionar múltiples formes de representació.	Proporcionar múltiples formes d'acció i expressió.
PAUTES		
Proporcionar opcions per l'interès.	Proporcionar opcions per la percepció.	Proporcionar opcions per l'acció física.
Proporcionar opcions per sostenir l'esforç i la persistència.	Proporcionar opcions pel llenguatge, expressions matemàtiques i símbols.	Proporcionar opcions per l'expressió i la comunicació.
Proporcionar opcions per l'autoregulació.	Proporcionar opcions per la comprensió.	Proporcionar opcions per les funcions executives.

Taula 18: principis i pautes del DUA.

Font: adaptació d'Alba, 2018, 27. Elaboració pròpia.

14.2. Annex 2: indicadors d'avaluació

La Comunitat de Pràctica Escola i Patrimoni (2018, 23-25) estableix uns indicadors per avaluar les activitats educatives patrimonials i els engloba en diferents grups, tal com es mostra a continuació.

Bàsics:

1. L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.
2. L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com són: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.

Estratègies didàctiques:

3. L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció mediatora.

4. L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.
5. L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.

Transferència de l'activitat:

6. L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.
7. L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.

Connexió, alumnat i entorn:

8. L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.
9. L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.

Organització de l'activitat:

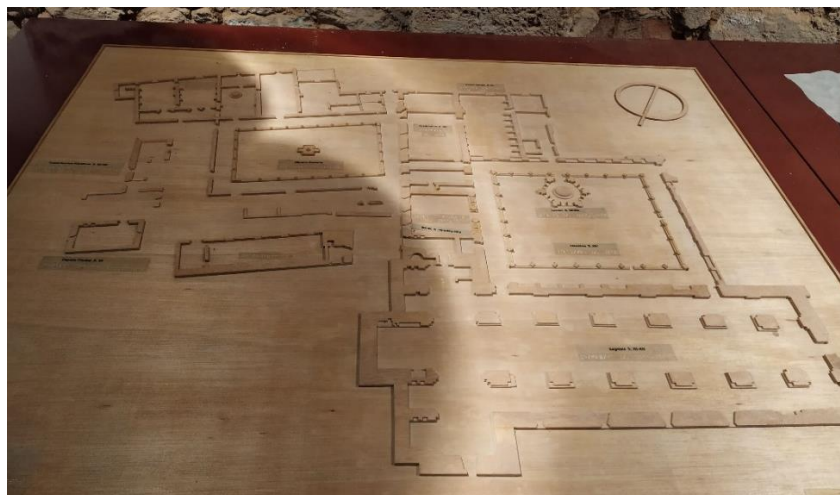
10. L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.
11. L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial dels objectius, l'estructura i la temporalitat.
12. L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.
13. L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.

Adaptació de l'alumnat:

14. La selecció de continguts de l'activitat educativa és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.
15. L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i els coneixements de la totalitat de l'alumnat.

14.3. Annex 3: maquetes

A continuació es presenten les fotografies (fetes per la investigadora) de les maquetes que hi ha disponibles al Reial Monestir de Santes Creus, dissenyades per a persones amb ceguesa o discapacitat visual.



Imatge 7: maqueta del plànol.



Imatge 8: maqueta del claustre.



Imatge 9: maqueta del Palau Reial.



Imatge 10: maqueta de l'església.



Imatge 11: maqueta del dormitori.

14.4. Annex 4: rúbrica d'avaluació

	Indicador	Molt	Força	Poc	Gens
BÀSICS	L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa relaciona els elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa utilitza sovint alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitza alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa no utilitza mai elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.
	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com són: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explicita valors de diferent caire com a element intrínsec al disseny de l'activitat.	L'activitat educativa incorpora valors, però no tots els fa explícits en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora alguns valors, però no els explicita en el disseny de l'activitat.	L'activitat educativa no té present valors de cap tipus en el disseny de l'activitat.
ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció mediatra.	L'activitat educativa fa que l'alumnat sigui subjecte actiu del seu aprenentatge, i en potencia l'autonomia per crear coneixement de manera cooperativa.	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat però es necessita la intervenció de l'educadora per donar coherència a la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i elaborar coneixement compartit.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu ni l'autonomia de l'alumnat, que es limita a interactuar establint un diàleg obert amb l'educadora que dirigeix l'activitat i adopta un paper transmissor.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu i l'auto-nomia de l'alumnat, que executa el rol de receptor i la seva activitat és purament executiva.
	L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulants i obert i es desenvolupa a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa permet la incorporació d'observacions i raonaments en determinats moments.	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat.
	L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.	L'activitat educativa es fonamenta en les emocions i l'afectivitat i connecta així amb l'alumnat	Una bona part de l'activitat educativa connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat	Alguna acció didàctica de l'activitat pot connectar amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.	L'activitat educativa no té en compte i no connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.

TRANSFERÈNCIA DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques en les quals l'alumnat podrà identificar clarament com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques amb les quals l'alumnat necessita ajuda per identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	Les accions didàctiques de l'activitat educativa no faciliten que l'alumnat pugui relacionar l'aprenentatge adquirit amb la seva possible aplicació en altres contextos	No hi ha cap acció didàctica que per-meti que l'alumnat relacioni l'aprenentatge adquirit amb altres contextos.
	L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.	L'activitat educativa incorpora, com una part més, la seva projecció posterior en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats	L'activitat educativa preveu alguna acció didàctica per a la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats, tot i que no ho incorpora com una part més de l'activitat.	L'activitat educativa permet la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels resultats, però no hi ha una acció didàctica específicament dissenyada a aquest efecte.	L'activitat educativa no preveu cap projecció posterior, ni com a servei ni com a difusió específica dels resultats.
CONNEXIÓ, ALUMNAT I ENTORN	L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.	Es produeixen connexions entre els elements patrimonials i situacions reals conegudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en algun moment de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en moments molt puntuals de l'activitat educativa	No es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials
	L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.	L'activitat educativa es basa en referents patrimonials per interpretar situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa servir elements patrimonials per al·ludir a situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa referència a certes situacions, fets o problemes actuals, però no es vinculen amb referents patrimonials	L'activitat educativa no fa referència directa a situacions, fets o problemes actuals ni es vinculen amb referents patrimonials.
ORGANITZACIÓ DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius de l'activitat.	Gran part de l'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius plantejats, tot i que presenta algun desajust	Tot i que l'activitat educativa sembla que respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que és coherent, aquesta no s'ajusta a tots els objectius plantejats.	L'activitat educativa no respon a cap format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent, de manera que constantment es fan desajustos en el desenvolupament, cosa que provoca confusió en l'alumnat.
	L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial	Es preveu una acció didàctica inicial per detectar les idees prèvies de l'alumnat i presentar	Es preveu una acció didàctica inicial que permet detectar algunes idees prèvies de	Es preveu una acció didàctica inicial per presentar l'activitat educativa, que pot ajudar a	No hi ha cap acció didàctica per detectar les idees prèvies de

	dels objectius, l'estructura i la temporalitat.	l'activitat educativa, incloent-hi els objectius, l'estructura i la temporalitat.	l'alumnat i presentar l'activitat educativa, però insuficient per poder mostrar completament els objectius, l'estructura i la temporalitat.	detectar alguna de les idees prèvies de l'alumnat, però sense especificar ni els objectius, ni l'estructura ni la temporalitat.	l'alumnat ni per presentar l'activitat educativa.
	L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.	Es preveu una acció didàctica al final de l'activitat educativa per revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació amb l'aportació de l'alumnat.	Es preveu una acció didàctica de cloenda al final de l'activitat educativa, però insuficient per poder revisar completament les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	Es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa, però sense revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	En cap moment no es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa.
	L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.	El producte final està ben definit i totes les accions didàctiques són coherents per assolir-lo.	El producte final està ben definit i la majoria de les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	El producte final no està ben definit i no totes les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	L'activitat educativa no s'orienta a la realització de cap producte final.
ADAPTACIÓ DE L' ALUMNAT	La selecció de continguts de l'activitat educativa és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.	L'activitat educativa proposa des de l'inici diferents maneres d'aprendre i afavoreix la transversalitat.	L'activitat educativa proposa diferents maneres d'aprendre i preveu algunes connexions transversals	L'activitat educativa no preveu diferents maneres d'aprendre, però proposa algunes connexions transversals.	L'activitat educativa no proposa diferents maneres d'aprendre ni afavoreix la transversalitat
	L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i els coneixements de la totalitat de l'alumnat.	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta perfectament a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta, en part, a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa preveu de manera puntual alguna acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat. No preveu cap contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa no preveu cap acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat ni preveu cap contacte previ amb el professorat.

Taula 19: rúbrica d'avaluació.

Elaboració pròpia.

14.5. Annex 5: escala de Likert

		Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)
Múltiples maneres de representació	1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació de contingut				
	2. Oferir alternatives a la informació auditiva				
	3. Oferir alternatives a la informació visual				
	4. Clarificar el vocabulari i els símbols				
	5. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats				
	6. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols				
	7. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges				
	8. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatges, vídeo, so...)				
	9. Activar els coneixements previs				
	10. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees				
	11. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció				
	12. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges				
Múltiples maneres per a l'acció i l'expressió	13. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació				
	14. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport				
	15. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació				
	16. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició				
	17. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica				
	18. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius				
	19. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies				

	20. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació				
	21. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se				
Múltiples maneres de comprometre's	22. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia				
	23. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats				
	24. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions				
	25. Ressaltar la importància dels objectius				
	26. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes				
	27. Impulsar la col·laboració i la comunicació				
	28. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent				
	29. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació				
	30. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional				
	31. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació				
Estratègies específiques per la discapacitat visual	32. Conèixer prèviament del grup d'aprenentatge mitjançant la comunicació amb el centre				
	33. Conèixer del grup d'aprenentatge mitjançant preguntes i feedback durant l'activitat				
	34. Vincular el patrimoni amb l'experiència del grup				
	35. Generar misteri i interès				
	36. Utilitzar recursos multisensorals				
	37. Potenciar la cooperació entre l'alumnat				
	38. Potenciar la creativitat				
	TOTALS PARCIALS				
	TOTAL FINAL	... de 114			

Taula 20: escala de Likert

Adaptació de: Alba, 2018; Fernández, 2016; Gómez, 2015. Elaboració pròpia.

14.6. Annex 6: entrevista semiestructurada

En primer lloc, donar-li les gràcies per participar en la meva recerca. Com ja sap, em centro en fer propostes per millorar l'accessibilitat de les activitats patrimonials del Reial Monestir de Santes Creus per l'alumnat amb discapacitat visual. Recordar-li que les dades seran tractades de forma confidencial i anònima.

CARACTERITZACIÓ

1. Quant de temps fa que treballa en l'educació patrimonial?
2. I quant de temps fa que treballa al Reial Monestir de Santes Creus?
3. Quina formació té?
4. Ha rebut alguna formació en atenció a la diversitat en el context de l'educació patrimonial?

ACTIVITATS EDUCATIVES

5. Què és el que valores més positivament i més negativament de les activitats educatives del Reial Monestir de Santes Creus?
6. Hi ha una coordinació prèvia amb l'escola per conèixer millor el grup que visitarà el monestir?
7. Acostuma a adaptar les activitats segons les característiques del grup, interessos, necessitats o intenta seguir al peu de la lletra la planificació de l'activitat? (independentment de si en aquell grup hi ha diversitat funcional o no)
Per què?
8. Creu que les activitats que posa en pràctica estan dissenyades per atendre correctament a la diversitat funcional? Per què?
9. Considera rellevant introduir adaptacions per tal de poder fer que el contingut de les activitats sigui accessible per l'alumnat amb discapacitat visual? Per què?
10. S'ha trobat mai en la situació de tenir un alumne/a amb discapacitat visual o ceguesa dins el grup escolar que visita el monestir? Si és així, com va actuar?
Si no es així, com creu que actuaria?
11. Veu més viable tenir activitats dissenyades únicament per grups amb discapacitat visual i/o ceguesa o és millor tenir les activitats actuals adaptades perquè hi puguin participar sense cap mesura addicional?
12. Pensa que seria millor tenir unes activitats amb un disseny metodològic universal (que atengui a la diversitat funcional), activitats que disposin d'alguna alternativa metodològica específica per atendre a la diversitat per aplicar quan la situació ho requereixi (un pla B) o activitats únicament adreçades a aquest col·lectiu? Per què?

13. Quines creu que serien les adaptacions que es podrien dur a terme a nivell general per totes les activitats del monestir per poder atendre millor a l'alumnat amb discapacitat visual i ceguesa?
14. Hi ha alguna activitat en concret de les que porteu a terme que considera que té mancances a l'hora d'aplicar-la amb algun alumne/a amb discapacitat visual? En cas afirmatiu, podria dir quina activitat és i quines dificultats hi ha?
15. Segons la seva experiència, com creu que es podria millorar l'aprenentatge i l'experiència de l'alumnat amb discapacitat visual i ceguesa en les activitats del monestir?
16. En relació a l'avaluació que fan els centres sobre les activitats, us han fet arribar alguna proposta o han detectat alguna necessitat en relació a l'atenció a la diversitat no coberta amb les activitats?
17. Considera que els i les educadores haurien de tenir una formació específica en atenció a la diversitat? Ara ja no només en la discapacitat visual, sinó també en altres necessitats, com podria ser els casos d'autisme, conèixer la llengua de signes, etc.

14.7. Annex 7: anàlisi d'activitats

14.7.1. Expedició a Santes Creus

	Indicador	Molt	Força	Poc	Gens
BÀSICS	L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa relaciona els elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa utilitza sovint alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitza alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa no utilitza mai elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.
	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com son: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explicita valors de diferent caire com a element intrínsec al disseny de l'activitat.	L'activitat educativa incorpora valors, però no tots els fa explícits en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora alguns valors, però no els explicita en el disseny de l'activitat.	L'activitat educativa no té present valors de cap tipus en el disseny de l'activitat.
ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció medidora.	L'activitat educativa fa que l'alumnat sigui subjecte actiu del seu aprenentatge, i en potencia l'autonomia per crear coneixement de manera cooperativa.	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat però es necessita la intervenció de l'educadora per donar coherència a la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i elaborar coneixement compartit.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu ni l'autonomia de l'alumnat, que es limita a interactuar establint un diàleg obert amb l'educadora que dirigeix l'activitat i adopta un paper transmissor.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu i l'autonomia de l'alumnat, que executa el rol de receptor i la seva activitat és purament executiva.
	L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulants i obert i es desenvolupa a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa permet la incorporació d'observacions i raonaments en determinats moments.	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat.
	L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.	L'activitat educativa es fonamenta en les emocions i l'afectivitat i connecta així amb l'alumnat	Una bona part de l'activitat educativa connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat	Alguna acció didàctica de l'activitat pot connectar amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.	L'activitat educativa no té en compte i no connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.

TRANSFERÈNCIA DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques en les quals l'alumnat podrà identificar clarament com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques amb les quals l'alumnat necessita ajuda per identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	Les accions didàctiques de l'activitat educativa no faciliten que l'alumnat pugui relacionar l'aprenentatge adquirit amb la seva possible aplicació en altres contextos	No hi ha cap acció didàctica que permeti que l'alumnat relacioni l'aprenentatge adquirit amb altres contextos.
	L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.	L'activitat educativa incorpora, com una part més, la seva projecció posterior en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats	L'activitat educativa preveu alguna acció didàctica per a la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats, tot i que no ho incorpora com una part més de l'activitat.	L'activitat educativa permet la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels resultats, però no hi ha una acció didàctica específicament dissenyada a aquest efecte.	L'activitat educativa no preveu cap projecció posterior, ni com a servei ni com a difusió específica dels resultats.
CONNEXIÓ, ALUMNAT I ENTORN	L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.	Es produeixen connexions entre els elements patrimonials i situacions reals conegudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en algun moment de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en moments molt puntuals de l'activitat educativa	No es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials
	L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.	L'activitat educativa es basa en referents patrimonials per interpretar situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa servir elements patrimonials per al·ludir a situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa referència a certes situacions, fets o problemes actuals, però no es vinculen amb referents patrimonials	L'activitat educativa no fa referència directa a situacions, fets o problemes actuals ni es vinculen amb referents patrimonials.
ORGANITZACIÓ DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius de l'activitat.	Gran part de l'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius plantejats, tot i que presenta algun desajust	Tot i que l'activitat educativa sembla que respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que és coherent, aquesta no s'ajusta a tots els objectius plantejats.	L'activitat educativa no respon a cap format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent, de manera que constantment es fan desajustos en el desenvolupament, cosa que provoca confusió en l'alumnat.
	L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial dels objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per detectar les idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, incloent-hi els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial que permet detectar algunes idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, però insuficient per poder mostrar completament els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per presentar l'activitat educativa, que pot ajudar a detectar alguna de les idees prèvies de l'alumnat, però sense especificar ni els objectius, ni l'estructura ni la temporalitat.	No hi ha cap acció didàctica per detectar les idees prèvies de l'alumnat ni per presentar l'activitat educativa.

	L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.	Es preveu una acció didàctica al final de l'activitat educativa per revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació amb l'aportació de l'alumnat.	Es preveu una acció didàctica de cloenda al final de l'activitat educativa, però insuficient per poder revisar completament les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	Es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa, però sense revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	En cap moment no es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa.
	L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.	El producte final està ben definit i totes les accions didàctiques són coherents per assolir-lo.	El producte final està ben definit i la majoria de les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	El producte final no està ben definit i no totes les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	L'activitat educativa no s'orienta a la realització de cap producte final.
ADAPTACIÓ DE L' ALUMNAT	La selecció de continguts de l'activitat educativa és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.	L'activitat educativa proposa des de l'inici diferents maneres d'aprendre i afavoreix la transversalitat.	L'activitat educativa proposa diferents maneres d'aprendre i preveu algunes connexions transversals	L'activitat educativa no preveu diferents maneres d'aprendre, però proposa algunes connexions transversals.	L'activitat educativa no proposa diferents maneres d'aprendre ni afavoreix la transversalitat
	L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i els coneixements de la totalitat de l'alumnat.	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta perfectament a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta, en part, a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa preveu de manera puntual alguna acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat. No preveu cap contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa no preveu cap acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat ni preveu cap contacte previ amb el professorat.

		Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)
Múltiples maneres de representació	1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació de contingut			x	
	2. Oferir alternatives a la informació auditiva		x		
	3. Oferir alternatives a la informació visual				X
	4. Clarificar el vocabulari i els símbols	X			
	5. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats	X			
	6. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols	X			
	7. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges	X			
	8. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatges, vídeo, so...)	X			
	9. Activar els coneixements previs	X			
	10. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	X			
	11. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció	X			

	12. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges	X			
Múltiples maneres per a l'acció i l'expressió	13. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació			X	
	14. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport			X	
	15. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació		X		
	16. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició			X	
	17. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica		X		
	18. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius			X	
	19. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies		X		
	20. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació		X		
	21. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se		X		
Múltiples maneres de comprometre's	22. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia	X			
	23. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats	X			
	24. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions		X		
	25. Ressaltar la importància dels objectius		X		
	26. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes		X		
	27. Impulsar la col·laboració i la comunicació	X			
	28. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent	X			
	29. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació	X			
	30. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional			X	
	31. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació		X		
Estratègies específiques per la discapacitat visual	32. Conèixer prèviament del grup d'aprenentatge mitjançant la comunicació amb el centre		X		
	33. Conèixer del grup d'aprenentatge mitjançant preguntes i feedback durant l'activitat	X			
	34. Vincular el patrimoni amb l'experiència del grup	X			
	35. Generar misteri i interès	X			
	36. Utilitzar recursos multisensorals			X	
	37. Potenciar la cooperació entre l'alumnat	X			
	38. Potenciar la creativitat		X		
TOTALS PARCIAIS		54	24	7	0
TOTAL FINAL		85 de 114			

14.7.2. Traces del temps

	Indicador	Molt	Força	Poc	Gens
BÀSICS	L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa relaciona els elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa utilitza sovint alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitza alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa no utilitza mai elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.
	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com son: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explicita valors de diferent caire com a element intrínsec al disseny de l'activitat.	L'activitat educativa incorpora valors, però no tots els fa explícits en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora alguns valors, però no els explicita en el disseny de l'activitat.	L'activitat educativa no té present valors de cap tipus en el disseny de l'activitat.
ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció medidora.	L'activitat educativa fa que l'alumnat sigui subjecte actiu del seu aprenentatge, i en potencia l'autonomia per crear coneixement de manera cooperativa.	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat però es necessita la intervenció de l'educadora per donar coherència a la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i elaborar coneixement compartit.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu ni l'autonomia de l'alumnat, que es limita a interactuar establint un diàleg obert amb l'educadora que dirigeix l'activitat i adopta un paper transmissor.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu i l'auto-nomia de l'alumnat, que executa el rol de receptor i la seva activitat és purament executiva.
	L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulants i obert i es desenvolupa a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa permet la incorporació d'observacions i raonaments en determinats moments.	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat.

	L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.	L'activitat educativa es fonamenta en les emocions i l'afectivitat i connecta així amb l'alumnat	Una bona part de l'activitat educativa connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat	Alguna acció didàctica de l'activitat pot connectar amb les emocions i afectivitat de l'alumnat.	L'activitat educativa no té en compte i no connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.
TRANSFERÈNCIA DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques en les quals l'alumnat podrà identificar clarament com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques amb les quals l'alumnat necessita ajuda per identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	Les accions didàctiques de l'activitat educativa no faciliten que l'alumnat pugui relacionar l'aprenentatge adquirit amb la seva possible aplicació en altres contextos	No hi ha cap acció didàctica que per-meti que l'alumnat relacioni l'aprenentatge adquirit amb altres contextos.
	L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.	L'activitat educativa incorpora, com una part més, la seva projecció posterior en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats	L'activitat educativa preveu alguna acció didàctica per a la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats, tot i que no ho incorpora com una part més de l'activitat.	L'activitat educativa permet la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels resultats, però no hi ha una acció didàctica específicament dissenyada a aquest efecte.	L'activitat educativa no preveu cap projecció posterior, ni com a servei ni com a difusió específica dels resultats.
CONNEXIÓ, ALUMNAT I ENTORN	L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.	Es produeixen connexions entre els elements patrimonials i situacions reals conegudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en algun moment de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en moments molt puntuals de l'activitat educativa	No es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials
	L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.	L'activitat educativa es basa en referents patrimonials per interpretar situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa servir elements patrimonials per al·ludir a situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa referència a certes situacions, fets o problemes actuals, però no es vinculen amb referents patrimonials	L'activitat educativa no fa referència directa a situacions, fets o problemes actuals ni es vinculen amb referents patrimonials.

ORGANITZACIÓ DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius de l'activitat.	Gran part de l'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius plantejats, tot i que presenta algun desajust	Tot i que l'activitat educativa sembla que respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que és coherent, aquesta no s'ajusta a tots els objectius plantejats.	L'activitat educativa no respon a cap format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent, de manera que constantment es fan desajustos en el desenvolupament, cosa que provoca confusió en l'alumnat.
	L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial dels objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per detectar les idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, incloent-hi els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial que permet detectar algunes idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, però insuficient per poder mostrar completament els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per presentar l'activitat educativa, que pot ajudar a detectar alguna de les idees prèvies de l'alumnat, però sense especificar ni els objectius, ni l'estructura ni la temporalitat.	No hi ha cap acció didàctica per detectar les idees prèvies de l'alumnat ni per presentar l'activitat educativa.
	L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.	Es preveu una acció didàctica al final de l'activitat educativa per revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació amb l'aportació de l'alumnat.	Es preveu una acció didàctica de cloenda al final de l'activitat educativa, però insuficient per poder revisar completament les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	Es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa, però sense revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	En cap moment no es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa.
	L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.	El producte final està ben definit i totes les accions didàctiques són coherents per assolir-lo.	El producte final està ben definit i la majoria de les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	El producte final no està ben definit i no totes les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	L'activitat educativa no s'orienta a la realització de cap producte final.
ADAPTACIÓ DE L' ALUMNAT	La selecció de continguts de l'activitat és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.	L'activitat educativa proposa des de l'inici diferents maneres d'aprendre i afavoreix la transversalitat.	L'activitat educativa proposa diferents maneres d'aprendre i preveu algunes connexions transversals	L'activitat educativa no preveu diferents maneres d'aprendre, però proposa algunes connexions transversals.	L'activitat educativa no proposa diferents maneres d'aprendre ni afavoreix la transversalitat

	L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i els coneixements de la totalitat de l'alumnat.	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta perfectament a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta, en part, a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa preveu de manera puntual alguna acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat. No preveu cap contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa no preveu cap acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat ni preveu cap contacte previ amb el professorat.
--	--	--	--	---	--

		Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)
Múltiples maneres de representació	1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació de contingut			X	
	2. Oferir alternatives a la informació auditiva		X		
	3. Oferir alternatives a la informació visual			X	
	4. Clarificar el vocabulari i els símbols	X			
	5. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats	X			
	6. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols	X			
	7. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges	X			
	8. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatges, vídeo, so...)			X	
	9. Activar els coneixements previs	X			
	10. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	X			
	11. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció	X			
	12. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges	X			
Múltiples maneres per a l'acció i l'expressió	13. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació		X		
	14. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport			X	
	15. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació		X		
	16. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició		X		
	17. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica		X		
	18. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius		X		
	19. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies	X			
	20. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació	X			

	21. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se		X		
de maneres Múltiples comprometre's	22. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia	X			
	23. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats	X			
	24. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions	X			
	25. Ressaltar la importància dels objectius	X			
	26. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes		X		
	27. Impulsar la col·laboració i la comunicació	X			
	28. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent	X			
	29. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació	X			
	30. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional			X	
	31. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació		X		
Estratègies específiques per la discapacitat visual	32. Conèixer prèviament del grup d'aprenentatge mitjançant la comunicació amb el centre			X	
	33. Conèixer del grup d'aprenentatge mitjançant preguntes i feedback durant l'activitat	X			
	34. Vincular el patrimoni amb l'experiència del grup	X			
	35. Generar misteri i interès	X			
	36. Utilitzar recursos multisensorals			X	
	37. Potenciar la cooperació entre l'alumnat	X			
	38. Potenciar la creativitat		X		
	TOTALS PARCIAIS	63	20	7	-
	TOTAL FINAL	90 de 114			

14.7.3. Mrs. Stone

	Indicador	Molt	Força	Poc	Gens
BÀSICS	L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa relaciona els elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa utilitza sovint alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitza alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa no utilitza mai elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.
	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com son: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explicita valors de diferent caire com a element intrínsec al disseny de l'activitat.	L'activitat educativa incorpora valors, però no tots els fa explícits en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora alguns valors, però no els explicita en el disseny de l'activitat.	L'activitat educativa no té present valors de cap tipus en el disseny de l'activitat.
ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció medidora.	L'activitat educativa fa que l'alumnat sigui subjecte actiu del seu aprenentatge, i en potencia l'autonomia per crear coneixement de manera cooperativa.	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat però es necessita la intervenció de l'educadora per donar coherència a la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i elaborar coneixement compartit.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu ni l'autonomia de l'alumnat, que es limita a interactuar establint un diàleg obert amb l'educadora que dirigeix l'activitat i adopta un paper transmissor.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu i l'autonomia de l'alumnat, que executa el rol de receptor i la seva activitat és purament executiva.
	L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulants i obert i es desenvolupa a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa permet la incorporació d'observacions i raonaments en determinats moments.	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat.

	L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.	L'activitat educativa es fonamenta en les emocions i l'afectivitat i connecta així amb l'alumnat	Una bona part de l'activitat educativa connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat	Alguna acció didàctica de l'activitat pot connectar amb les emocions i afectivitat de l'alumnat.	L'activitat educativa no té en compte i no connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.
TRANSFERÈNCIA DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques en les quals l'alumnat podrà identificar clarament com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques amb les quals l'alumnat necessita ajuda per identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	Les accions didàctiques de l'activitat educativa no faciliten que l'alumnat pugui relacionar l'aprenentatge adquirit amb la seva possible aplicació en altres contextos	No hi ha cap acció didàctica que per-meti que l'alumnat relacioni l'aprenentatge adquirit amb altres contextos.
	L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.	L'activitat educativa incorpora, com una part més, la seva projecció posterior en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats	L'activitat educativa preveu alguna acció didàctica per a la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats, tot i que no ho incorpora com una part més de l'activitat.	L'activitat educativa permet la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels resultats, però no hi ha una acció didàctica específicament dissenyada a aquest efecte.	L'activitat educativa no preveu cap projecció posterior, ni com a servei ni com a difusió específica dels resultats.
CONNEXIÓ, ALUMNAT I ENTORN	L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.	Es produeixen connexions entre els elements patrimonials i situacions reals conegudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en algun moment de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en moments molt puntuals de l'activitat educativa	No es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials
	L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.	L'activitat educativa es basa en referents patrimonials per interpretar situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa servir elements patrimonials per al·ludir a situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa referència a certes situacions, fets o problemes actuals, però no es vinculen amb referents patrimonials	L'activitat educativa no fa referència directa a situacions, fets o problemes actuals ni es vinculen amb referents patrimonials.

ORGANITZACIÓ DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius de l'activitat.	Gran part de l'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius plantejats, tot i que presenta algun desajust	Tot i que l'activitat educativa sembla que respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que és coherent, aquesta no s'ajusta a tots els objectius plantejats.	L'activitat educativa no respon a cap format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent, de manera que constantment es fan desajustos en el desenvolupament, cosa que provoca confusió en l'alumnat.
	L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial dels objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per detectar les idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, incloent-hi els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial que permet detectar algunes idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, però insuficient per poder mostrar completament els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per presentar l'activitat educativa, que pot ajudar a detectar alguna de les idees prèvies de l'alumnat, però sense especificar ni els objectius, ni l'estructura ni la temporalitat.	No hi ha cap acció didàctica per detectar les idees prèvies de l'alumnat ni per presentar l'activitat educativa.
	L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.	Es preveu una acció didàctica al final de l'activitat educativa per revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació amb l'aportació de l'alumnat.	Es preveu una acció didàctica de cloenda al final de l'activitat educativa, però insuficient per poder revisar completament les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	Es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa, però sense revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	En cap moment no es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa.
	L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.	El producte final està ben definit i totes les accions didàctiques són coherents per assolir-lo.	El producte final està ben definit i la majoria de les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	El producte final no està ben definit i no totes les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	L'activitat educativa no s'orienta a la realització de cap producte final.
DE ADAPTACIÓ L' ALUMNAT	La selecció de continguts de l'activitat és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.	L'activitat educativa proposa des de l'inici diferents maneres d'aprendre i afavoreix la transversalitat.	L'activitat educativa proposa diferents maneres d'aprendre i preveu algunes connexions transversals	L'activitat educativa no preveu diferents maneres d'aprendre, però proposa algunes connexions transversals.	L'activitat educativa no proposa diferents maneres d'aprendre ni afavoreix la transversalitat

	L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i els coneixements de la totalitat de l'alumnat.	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta perfectament a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta, en part, a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa preveu de manera puntual alguna acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat. No preveu cap contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa no preveu cap acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat ni preveu cap contacte previ amb el professorat.
--	--	--	--	---	--

		Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)
Múltiples maneres de representació	1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació de contingut			X	
	2. Oferir alternatives a la informació auditiva		X		
	3. Oferir alternatives a la informació visual				X
	4. Clarificar el vocabulari i els símbols	X			
	5. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats	X			
	6. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols	X			
	7. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges	X			
	8. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatges, vídeo, so...)	X			
	9. Activar els coneixements previs	X			
	10. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	X			
	11. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció	X			
	12. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges		X		
Múltiples maneres per a l'acció i l'expressió	13. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació		X		
	14. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport			X	
	15. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació			X	
	16. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició		X		
	17. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica		X		
	18. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius		X		
	19. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies	X			

	20. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació	X			
	21. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se			X	
de maneres Múltiples comprometre's	22. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia	X			
	23. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats	X			
	24. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions		X		
	25. Ressaltar la importància dels objectius		X		
	26. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes		X		
	27. Impulsar la col·laboració i la comunicació	X			
	28. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent		X		
	29. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació	X			
	30. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional		X		
	31. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació			X	
Estratègies específiques per la discapacitat visual	32. Conèixer prèviament del grup d'aprenentatge mitjançant la comunicació amb el centre	X			
	33. Conèixer del grup d'aprenentatge mitjançant preguntes i feedback durant l'activitat	X			
	34. Vincular el patrimoni amb l'experiència del grup	X			
	35. Generar misteri i interès	X			
	36. Utilitzar recursos multisensorials				X
	37. Potenciar la cooperació entre l'alumnat	X			
	38. Potenciar la creativitat	X			
	TOTALS PARCIAIS	60	22	5	0
	TOTAL FINAL	87 de 114			

14.7.4. Emoticolors

	Indicador	Molt	Força	Poc	Gens
BÀSICS	L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa relaciona els elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa utilitza sovint alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitza alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa no utilitza mai elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.
	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com son: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explicita valors de diferent caire com a element intrínsec al disseny de l'activitat.	L'activitat educativa incorpora valors, però no tots els fa explícits en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora alguns valors, però no els explicita en el disseny de l'activitat.	L'activitat educativa no té present valors de cap tipus en el disseny de l'activitat.
ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció medidora.	L'activitat educativa fa que l'alumnat sigui subjecte actiu del seu aprenentatge, i en potencia l'autonomia per crear coneixement de manera cooperativa.	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat però es necessita la intervenció de l'educadora per donar coherència a la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i elaborar coneixement compartit.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu ni l'autonomia de l'alumnat, que es limita a interactuar establint un diàleg obert amb l'educadora que dirigeix l'activitat i adopta un paper transmissor.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu i l'autonomia de l'alumnat, que executa el rol de receptor i la seva activitat és purament executiva.
	L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulante i obert i es desenvolupa a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa permet la incorporació d'observacions i raonaments en determinats moments.	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat.

	L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.	L'activitat educativa es fonamenta en les emocions i l'afectivitat i connecta així amb l'alumnat	Una bona part de l'activitat educativa connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat	Alguna acció didàctica de l'activitat pot connectar amb les emocions i afectivitat de l'alumnat.	L'activitat educativa no té en compte i no connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.
TRANSFERÈNCIA DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques en les quals l'alumnat podrà identificar clarament com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques amb les quals l'alumnat necessita ajuda per identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	Les accions didàctiques de l'activitat educativa no faciliten que l'alumnat pugui relacionar l'aprenentatge adquirit amb la seva possible aplicació en altres contextos	No hi ha cap acció didàctica que per-meti que l'alumnat relacioni l'aprenentatge adquirit amb altres contextos.
	L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.	L'activitat educativa incorpora, com una part més, la seva projecció posterior en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats	L'activitat educativa preveu alguna acció didàctica per a la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats, tot i que no ho incorpora com una part més de l'activitat.	L'activitat educativa permet la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels resultats, però no hi ha una acció didàctica específicament dissenyada a aquest efecte.	L'activitat educativa no preveu cap projecció posterior, ni com a servei ni com a difusió específica dels resultats.
CONNEXIÓ, ALUMNAT I ENTORN	L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.	Es produeixen connexions entre els elements patrimonials i situacions reals conegudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en algun moment de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en moments molt puntuals de l'activitat educativa	No es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials
	L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.	L'activitat educativa es basa en referents patrimonials per interpretar situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa servir elements patrimonials per al·ludir a situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa referència a certes situacions, fets o problemes actuals, però no es vinculen amb referents patrimonials	L'activitat educativa no fa referència directa a situacions, fets o problemes actuals ni es vinculen amb referents patrimonials.

ORGANITZACIÓ DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius de l'activitat.	Gran part de l'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius plantejats, tot i que presenta algun desajust	Tot i que l'activitat educativa sembla que respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que és coherent, aquesta no s'ajusta a tots els objectius plantejats.	L'activitat educativa no respon a cap format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent, de manera que constantment es fan desajustos en el desenvolupament, cosa que provoca confusió en l'alumnat.
	L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial dels objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per detectar les idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, incloent-hi els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial que permet detectar algunes idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, però insuficient per poder mostrar completament els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per presentar l'activitat educativa, que pot ajudar a detectar alguna de les idees prèvies de l'alumnat, però sense especificar ni els objectius, ni l'estructura ni la temporalitat.	No hi ha cap acció didàctica per detectar les idees prèvies de l'alumnat ni per presentar l'activitat educativa.
	L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.	Es preveu una acció didàctica al final de l'activitat educativa per revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació amb l'aportació de l'alumnat.	Es preveu una acció didàctica de cloenda al final de l'activitat educativa, però insuficient per poder revisar completament les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	Es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa, però sense revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	En cap moment no es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa.
	L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.	El producte final està ben definit i totes les accions didàctiques són coherents per assolir-lo.	El producte final està ben definit i la majoria de les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	El producte final no està ben definit i no totes les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	L'activitat educativa no s'orienta a la realització de cap producte final.
ADAPTACIÓ DE L' ALUMNAT	La selecció de continguts de l'activitat educativa és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.	L'activitat educativa proposa des de l'inici diferents maneres d'aprendre i afavoreix la transversalitat.	L'activitat educativa proposa diferents maneres d'aprendre i preveu algunes connexions transversals	L'activitat educativa no preveu diferents maneres d'aprendre, però proposa algunes connexions transversals.	L'activitat educativa no proposa diferents maneres d'aprendre ni afavoreix la transversalitat

	L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i els coneixements de la totalitat de l'alumnat.	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta perfectament a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta, en part, a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa preveu de manera puntual alguna acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat. No preveu cap contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa no preveu cap acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat ni preveu cap contacte previ amb el professorat.
--	--	--	--	---	--

		Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)
Múltiples maneres de representació	1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació de contingut		X		
	2. Oferir alternatives a la informació auditiva			X	
	3. Oferir alternatives a la informació visual				X
	4. Clarificar el vocabulari i els símbols	X			
	5. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats		X		
	6. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols	X			
	7. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges		X		
	8. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatges, vídeo, so...)		X		
	9. Activar els coneixements previs	X			
	10. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	X			
	11. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció	X			
	12. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges	X			
Múltiples maneres per a l'acció i l'expressió	13. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació		X		
	14. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport			X	
	15. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació			X	
	16. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició			X	
	17. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica		X		
	18. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius				x
	19. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies		X		

	20. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació			X	
	21. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se		X		
de maneres Múltiples comprometre's	22. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia		X		
	23. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats	X			
	24. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions			X	
	25. Ressaltar la importància dels objectius	X			
	26. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes		X		
	27. Impulsar la col·laboració i la comunicació		X		
	28. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent		X		
	29. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació	X			
	30. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional		X		
	31. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació		X		
Estratègies específiques per la discapacitat visual	32. Conèixer prèviament del grup d'aprenentatge mitjançant la comunicació amb el centre			X	
	33. Conèixer del grup d'aprenentatge mitjançant preguntes i feedback durant l'activitat	X			
	34. Vincular el patrimoni amb l'experiència del grup	X			
	35. Generar misteri i interès	X			
	36. Utilitzar recursos multisensorials		X		
	37. Potenciar la cooperació entre l'alumnat		X		
	38. Potenciar la creativitat			X	
	TOTALS PARCIAIS	36	32	8	0
	TOTAL FINAL	76 de 114.			

14.7.5. Històries fantàstiques

	Indicador	Molt	Força	Poc	Gens
BÀSICS	L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa relaciona els elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa utilitza sovint alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitza alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa no utilitza mai elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.
	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com son: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explicita valors de diferent caire com a element intrínsec al disseny de l'activitat.	L'activitat educativa incorpora valors, però no tots els fa explícits en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora alguns valors, però no els explicita en el disseny de l'activitat.	L'activitat educativa no té present valors de cap tipus en el disseny de l'activitat.
ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció medidora.	L'activitat educativa fa que l'alumnat sigui subjecte actiu del seu aprenentatge, i en potencia l'autonomia per crear coneixement de manera cooperativa.	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat però es necessita la intervenció de l'educadora per donar coherència a la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i elaborar coneixement compartit.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu ni l'autonomia de l'alumnat, que es limita a interactuar establint un diàleg obert amb l'educadora que dirigeix l'activitat i adopta un paper transmissor.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu i l'autonomia de l'alumnat, que executa el rol de receptor i la seva activitat és purament executiva.
	L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulants i obert i es desenvolupa a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa permet la incorporació d'observacions i raonaments en determinats moments.	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat.

	L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.	L'activitat educativa es fonamenta en les emocions i l'afectivitat i connecta així amb l'alumnat	Una bona part de l'activitat educativa connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat	Alguna acció didàctica de l'activitat pot connectar amb les emocions i afectivitat de l'alumnat.	L'activitat educativa no té en compte i no connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.
TRANSFERÈNCIA DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques en les quals l'alumnat podrà identificar clarament com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques amb les quals l'alumnat necessita ajuda per identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	Les accions didàctiques de l'activitat educativa no faciliten que l'alumnat pugui relacionar l'aprenentatge adquirit amb la seva possible aplicació en altres contextos	No hi ha cap acció didàctica que per-meti que l'alumnat relacioni l'aprenentatge adquirit amb altres contextos.
	L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.	L'activitat educativa incorpora, com una part més, la seva projecció posterior en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats	L'activitat educativa preveu alguna acció didàctica per a la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats, tot i que no ho incorpora com una part més de l'activitat.	L'activitat educativa permet la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels resultats, però no hi ha una acció didàctica específicament dissenyada a aquest efecte.	L'activitat educativa no preveu cap projecció posterior, ni com a servei ni com a difusió específica dels resultats.
CONNEXIÓ, ALUMNAT I ENTORN	L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.	Es produeixen connexions entre els elements patrimonials i situacions reals conegudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en algun moment de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en moments molt puntuals de l'activitat educativa	No es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials
	L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.	L'activitat educativa es basa en referents patrimonials per interpretar situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa servir elements patrimonials per al·ludir a situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa referència a certes situacions, fets o problemes actuals, però no es vinculen amb referents patrimonials	L'activitat educativa no fa referència directa a situacions, fets o problemes actuals ni es vinculen amb referents patrimonials.

ORGANITZACIÓ DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius de l'activitat.	Gran part de l'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius plantejats, tot i que presenta algun desajust	Tot i que l'activitat educativa sembla que respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que és coherent, aquesta no s'ajusta a tots els objectius plantejats.	L'activitat educativa no respon a cap format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent, de manera que constantment es fan desajustos en el desenvolupament, cosa que provoca confusió en l'alumnat.
	L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial dels objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per detectar les idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, incloent-hi els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial que permet detectar algunes idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, però insuficient per poder mostrar completament els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per presentar l'activitat educativa, que pot ajudar a detectar alguna de les idees prèvies de l'alumnat, però sense especificar ni els objectius, ni l'estructura ni la temporalitat.	No hi ha cap acció didàctica per detectar les idees prèvies de l'alumnat ni per presentar l'activitat educativa.
	L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.	Es preveu una acció didàctica al final de l'activitat educativa per revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació amb l'aportació de l'alumnat.	Es preveu una acció didàctica de cloenda al final de l'activitat educativa, però insuficient per poder revisar completament les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	Es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa, però sense revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	En cap moment no es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa.
	L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.	El producte final està ben definit i totes les accions didàctiques són coherents per assolir-lo.	El producte final està ben definit i la majoria de les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	El producte final no està ben definit i no totes les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	L'activitat educativa no s'orienta a la realització de cap producte final.
ADAPTACIÓ DE L' ALUMNAT	La selecció de continguts de l'activitat és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.	L'activitat educativa proposa des de l'inici diferents maneres d'aprendre i afavoreix la transversalitat.	L'activitat educativa proposa diferents maneres d'aprendre i preveu algunes connexions transversals	L'activitat educativa no preveu diferents maneres d'aprendre, però proposa algunes connexions transversals.	L'activitat educativa no proposa diferents maneres d'aprendre ni afavoreix la transversalitat
	L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta perfectament a la totalitat de l'alumnat i preveu	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta, en part, a la totalitat de l'alumnat i preveu un	L'activitat educativa preveu de manera puntual alguna acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de	L'activitat educativa no preveu cap acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat ni

	els coneixements de la totalitat de l'alumnat.	un contacte previ amb el professorat	contacte previ amb el professorat.	l'alumnat. No preveu cap contacte previ amb el professorat.	preveu cap contacte previ amb el professorat.
--	--	--------------------------------------	------------------------------------	---	---

		Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)
Múltiples maneres de representació	1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació de contingut		X		
	2. Oferir alternatives a la informació auditiva			X	
	3. Oferir alternatives a la informació visual			X	
	4. Clarificar el vocabulari i els símbols	X			
	5. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats	X			
	6. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols	X			
	7. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges	X			
	8. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatges, vídeo, so...)			X	
	9. Activar els coneixements previs		X		
	10. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	X			
	11. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció	X			
	12. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges	X			
Múltiples maneres per a l'acció i l'expressió	13. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació		X		
	14. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport				X
	15. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació		X		
	16. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició			X	
	17. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica		X		
	18. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius			X	
	19. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies		X		
	20. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació		X		
	21. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se			X	

Múltiples maneres de comprometre's	22. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia	X			
	23. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats	X			
	24. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions		X		
	25. Ressaltar la importància dels objectius		X		
	26. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes		X		
	27. Impulsar la col·laboració i la comunicació	X			
	28. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent		X		
	29. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació	X			
	30. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional			X	
	31. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació			X	
Estratègies específiques per la discapacitat visual	32. Conèixer prèviament del grup d'aprenentatge mitjançant la comunicació amb el centre		X		
	33. Conèixer del grup d'aprenentatge mitjançant preguntes i feedback durant l'activitat	X			
	34. Vincular el patrimoni amb l'experiència del grup	X			
	35. Generar misteri i interès		X		
	36. Utilitzar recursos multisensorials				X
	37. Potenciar la cooperació entre l'alumnat	X			
	38. Potenciar la creativitat	X			
	TOTALS PARCIAIS	45	26	8	0
	TOTAL FINAL	79 de 114			

14.7.6. Santes Creus, un monestir cistercenc

	Indicador	Molt	Força	Poc	Gens
BÀSICS	L'activitat educativa es recolza en una selecció d'elements patrimonials que donen resposta als seus continguts, al discurs pedagògic i als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa relaciona els elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa utilitza sovint alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge	Només ocasionalment l'activitat educativa utilitza alguns elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa no utilitza mai elements patrimonials per presentar un discurs pedagògic coherent amb els objectius d'aprenentatge.
	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora valors ètics, estètics, ambientals, socioculturals i personals en el disseny de l'activitat com son: la igualtat de gènere, la inclusió, el treball en equip, el respecte pel medi, la sostenibilitat.	L'activitat educativa fomenta actituds i incorpora i explicita valors de diferent caire com a element intrínsec al disseny de l'activitat.	L'activitat educativa incorpora valors, però no tots els fa explícits en el disseny de l'activitat	L'activitat educativa incorpora alguns valors, però no els explicita en el disseny de l'activitat.	L'activitat educativa no té present valors de cap tipus en el disseny de l'activitat.
ESTRATÈGIES DIDÀCTIQUES	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat, que crea coneixement de forma cooperativa i n'és el subjecte actiu. L'educadora té una funció medidora.	L'activitat educativa fa que l'alumnat sigui subjecte actiu del seu aprenentatge, i en potencia l'autonomia per crear coneixement de manera cooperativa.	L'activitat educativa fomenta l'autonomia de l'alumnat però es necessita la intervenció de l'educadora per donar coherència a la seqüència d'ensenyament-aprenentatge i elaborar coneixement compartit.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu ni l'autonomia de l'alumnat, que es limita a interactuar establint un diàleg obert amb l'educadora que dirigeix l'activitat i adopta un paper transmissor.	L'activitat educativa no preveu el treball cooperatiu i l'autonomia de l'alumnat, que executa el rol de receptor i la seva activitat és purament executiva.
	L'activitat educativa és interactiva i estimula la curiositat, la creativitat, el raonament, el pensament crític, l'argumentació i afavoreix la inclusió de les aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa té un plantejament estimulants i obert i es desenvolupa a partir de les observacions i aportacions de l'alumnat.	L'activitat educativa permet la incorporació d'observacions i raonaments en determinats moments.	L'activitat educativa permet que l'alumnat faci observacions i raonaments però no els té en compte a l'hora de desenvolupar l'activitat.	L'activitat educativa és tancada i no promou les aportacions i raonaments de l'alumnat.

	L'activitat educativa inclou les emocions i l'afectivitat com a estratègies de connexió amb l'alumnat i consolidació d'aprenentatges.	L'activitat educativa es fonamenta en les emocions i l'afectivitat i connecta així amb l'alumnat	Una bona part de l'activitat educativa connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat	Alguna acció didàctica de l'activitat pot connectar amb les emocions i afectivitat de l'alumnat.	L'activitat educativa no té en compte i no connecta amb les emocions i l'afectivitat de l'alumnat.
TRANSFERÈNCIA DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa inclou accions didàctiques que permeten a l'alumnat identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques en les quals l'alumnat podrà identificar clarament com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	L'activitat educativa inclou accions didàctiques amb les quals l'alumnat necessita ajuda per identificar com i en quins contextos podrà aplicar els aprenentatges adquirits.	Les accions didàctiques de l'activitat educativa no faciliten que l'alumnat pugui relacionar l'aprenentatge adquirit amb la seva possible aplicació en altres contextos	No hi ha cap acció didàctica que per-meti que l'alumnat relacioni l'aprenentatge adquirit amb altres contextos.
	L'activitat educativa preveu accions que es poden transferir com a servei o com a difusió de resultats, al centre, a l'equipament i/o a la comunitat, utilitzant diversos mitjans tècnics a l'abast.	L'activitat educativa incorpora, com una part més, la seva projecció posterior en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats	L'activitat educativa preveu alguna acció didàctica per a la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels seus resultats, tot i que no ho incorpora com una part més de l'activitat.	L'activitat educativa permet la seva possible projecció, en forma de servei a la comunitat o al centre, o amb la difusió dels resultats, però no hi ha una acció didàctica específicament dissenyada a aquest efecte.	L'activitat educativa no preveu cap projecció posterior, ni com a servei ni com a difusió específica dels resultats.
CONNEXIÓ, ALUMNAT I ENTORN	L'activitat educativa connecta la realitat social i cultural de l'alumnat amb els elements patrimonials, amb l'objectiu d'assolir un aprenentatge significatiu.	Es produeixen connexions entre els elements patrimonials i situacions reals conegudes per l'alumnat al llarg de tota l'activitat educativa.	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en algun moment de l'activitat educativa	Es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials en moments molt puntuals de l'activitat educativa	No es produeixen connexions entre situacions reals conegudes per l'alumnat i els elements patrimonials
	L'activitat educativa ajuda a interpretar situacions reals diverses amb els elements patrimonials amb l'objectiu que l'alumnat entengui el món on viu.	L'activitat educativa es basa en referents patrimonials per interpretar situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa servir elements patrimonials per al·ludir a situacions, fets o problemes actuals.	L'activitat educativa fa referència a certes situacions, fets o problemes actuals, però no es vinculen amb referents patrimonials	L'activitat educativa no fa referència directa a situacions, fets o problemes actuals ni es vinculen amb referents patrimonials.

ORGANITZACIÓ DE L' ACTIVITAT	L'activitat educativa presenta un format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per part de l'alumnat, que respon als objectius d'aprenentatge.	L'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius de l'activitat.	Gran part de l'activitat educativa respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent i comprensible per a l'alumnat d'acord amb els objectius plantejats, tot i que presenta algun desajust	Tot i que l'activitat educativa sembla que respon a una seqüència d'ensenyament-aprenentatge que és coherent, aquesta no s'ajusta a tots els objectius plantejats.	L'activitat educativa no respon a cap format de seqüència d'ensenyament-aprenentatge coherent, de manera que constantment es fan desajustos en el desenvolupament, cosa que provoca confusió en l'alumnat.
	L'activitat educativa preveu la detecció d'idees prèvies de l'alumnat i la presentació inicial dels objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per detectar les idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, incloent-hi els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial que permet detectar algunes idees prèvies de l'alumnat i presentar l'activitat educativa, però insuficient per poder mostrar completament els objectius, l'estructura i la temporalitat.	Es preveu una acció didàctica inicial per presentar l'activitat educativa, que pot ajudar a detectar alguna de les idees prèvies de l'alumnat, però sense especificar ni els objectius, ni l'estructura ni la temporalitat.	No hi ha cap acció didàctica per detectar les idees prèvies de l'alumnat ni per presentar l'activitat educativa.
	L'activitat educativa inclou una acció didàctica final com a conclusió en la qual es revisen les hipòtesis, les preguntes i/o els objectius plantejats a la presentació inicial.	Es preveu una acció didàctica al final de l'activitat educativa per revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació amb l'aportació de l'alumnat.	Es preveu una acció didàctica de cloenda al final de l'activitat educativa, però insuficient per poder revisar completament les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	Es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa, però sense revisar les hipòtesis, les preguntes i els objectius plantejats a la presentació.	En cap moment no es preveu una acció didàctica de cloenda de l'activitat educativa.
	L'activitat educativa defineix un producte final i el conjunt d'accions didàctiques s'orienta a la seva realització.	El producte final està ben definit i totes les accions didàctiques són coherents per assolir-lo.	El producte final està ben definit i la majoria de les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	El producte final no està ben definit i no totes les accions didàctiques s'orienten a la seva realització.	L'activitat educativa no s'orienta a la realització de cap producte final.
ADAPTACIÓ DE L' ALUMNAT	La selecció de continguts de l'activitat educativa és transversal: preveu i relaciona diferents àmbits de coneixement referenciats en el currículum i té en compte diversos llenguatges i les diferents maneres d'aprendre.	L'activitat educativa proposa des de l'inici diferents maneres d'aprendre i afavoreix la transversalitat.	L'activitat educativa proposa diferents maneres d'aprendre i preveu algunes connexions transversals	L'activitat educativa no preveu diferents maneres d'aprendre, però proposa algunes connexions transversals.	L'activitat educativa no proposa diferents maneres d'aprendre ni afavoreix la transversalitat

	L'activitat educativa preveu un ventall ampli d'accions didàctiques per ser flexible i adaptar-se a les necessitats i els coneixements de la totalitat de l'alumnat.	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta perfectament a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat	El ventall d'accions didàctiques que ofereix l'activitat educativa s'adapta, en part, a la totalitat de l'alumnat i preveu un contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa preveu de manera puntual alguna acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat. No preveu cap contacte previ amb el professorat.	L'activitat educativa no preveu cap acció didàctica diferenciada per adaptar-se a la totalitat de l'alumnat ni preveu cap contacte previ amb el professorat.
--	--	--	--	---	--

		Molt (3)	Força (2)	Poc (1)	Gens (0)
Múltiples maneres de representació	1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació de contingut		x		
	2. Oferir alternatives a la informació auditiva		x		
	3. Oferir alternatives a la informació visual			x	
	4. Clarificar el vocabulari i els símbols	x			
	5. Explicar la sintaxi i l'estructura dels elements presentats				
	6. Proporcionar ajudes per interpretar el text, la notació matemàtica i els símbols		x		
	7. Promoure la comprensió dels continguts a través de diverses llengües i llenguatges	x			
	8. Proporcionar alternatives al text a través de diferents mitjans (imatges, vídeo, so...)	x			
	9. Activar els coneixements previs	x			
	10. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees	x			
	11. Guiar el processament d'informació, la visualització i la manipulació, proporcionant estratègies de pensament i d'acció	x			
	12. Potenciar la transferència i la generalització dels aprenentatges		x		
Múltiples maneres per a l'acció i l'expressió	13. Proporcionar diversos mètodes de resposta i navegació		x		
	14. Assegurar l'accessibilitat de les eines i les tecnologies de suport			x	
	15. Utilitzar múltiples mitjans per garantir la comunicació		x		
	16. Utilitzar diverses eines per a la construcció i la composició		x		
	17. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica	x			
	18. Donar suport perquè l'alumne estableixi de manera realista els propis objectius			x	
	19. Ajudar en la planificació i el desenvolupament d'estratègies		x		

	20. Proporcionar recursos i estratègies per gestionar la informació		x		
	21. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se	x			
de maneres Múltiples comprometre's	22. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia	x			
	23. Potenciar la rellevància, el valor i l'autenticitat de la informació i les activitats	x			
	24. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions			x	
	25. Ressaltar la importància dels objectius			X	
	26. Variar el nivell de dificultat dels recursos que s'ofereixen per aconseguir els reptes		X		
	27. Impulsar la col·laboració i la comunicació	X			
	28. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent		X		
	29. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació	X			
	30. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional			X	
	31. Desenvolupar la reflexió en relació al propi progrés i l'autoavaluació	X			
Estratègies específiques per la discapacitat visual	32. Conèixer prèviament del grup d'aprenentatge mitjançant la comunicació amb el centre	X			
	33. Conèixer del grup d'aprenentatge mitjançant preguntes i feedback durant l'activitat	X			
	34. Vincular el patrimoni amb l'experiència del grup	X			
	35. Generar misteri i interès	X			
	36. Utilitzar recursos multisensorials	X			
	37. Potenciar la cooperació entre l'alumnat	X			
	38. Potenciar la creativitat			X	
	TOTALS PARCIAIS	57	22	7	0
	TOTAL FINAL	86 de 114			

14.8. Annex 8: transcripció de les entrevistes

14.8.1. Entrevista a educadora 1

Quant temps fa que treballes en educació patrimonial?

Des de l'any 1993, amb una interrupció de 2 anys, que vaig anar a un institut.

I quina formació tens?

Jo soc llicenciada en Ciències Químiques i vaig fer Humanitats a la UOC i tinc estudis musicals.

I has rebut alguna formació en atenció a la diversitat, diversitat funcionals, etc.?

No.

D'acord, passem al bloc de preguntes sobre la recerca. De les activitats, què és el que valores més positivament a nivell general?

Son activitats on l'alumne pot interpretar de manera directa el patrimoni, ja que es realitza a través de la immersió en el monument...parlem de Santes Creus, de Poblet i de Vallbona de les Monges. Son experiències vivencials, tot i que algunes han quedat obsoletes i les estem actualitzant.

I la part que valores més negativament seria aquest fet que algunes han quedat obsoletes?

Això i després també que s'hauria d'intentar treballar d'una manera més personalitzada tot i que ja ho intentem fer. Amb això em refereixo a la idiosincràsia de cada centre: doncs que hi hagi un centre d'alta complexitat, amb alumnes nouvinguts, amb discapacitats... això ens queda una mica coix.

D'acord, aleshores entenc que hi ha coordinació prèvia amb l'escola...

Sí, en principi al maig les escoles fan la inscripció. Se'ls convoca al mes de setembre a una trobada de coordinació. Aquesta trobada de coordinació ha anat millorant, abans es feia amb tot primària, tot secundària i els que feien estades de diversos dies i els que feien estades d'un dia. Clar, això era molt cansat, perquè cadascú tenia interessos diferents, hi havia escoles que ha repetien d'altres anys i ja coneixien la dinàmica de les activitats, altres que no... Aleshores ho vam diversificar: amb primària i secundària; a primària, els que ja havien vingut i els que no i amb secundària també. Després, es fa una presentació genèrica i se'ls agafa centre per centre i es pacten les activitats. Però la idea es que al mes de maig, quan fan la inscripció, ells ja tinguin una percepció del

que volen fer. Nosaltres ja els enviem un formulari: per les escoles que ja han vingut, es diu "Reflexionem sobre les activitats" i per les que no han vingut, "Coneixem-nos", però bé, l'experiència ens diu que un formulari és un document fred. De vegades, qui fa la inscripció no és la persona que vindrà després, sinó que hi ha coordinació al centre entre departaments de l'institut (a l'escola de primària passa menys). L'ideal seria que durant el mes de maig ja es pactés una línia de treball i al setembre quan vinguessin doncs reforça aquesta línia.

Perfecte, a part de ser coordinadora, també ets educadora?

Sí, sí, jo faig les dues coses.

Quan tens un grup, acostumes a adaptar-hi l'activitat o segueixes el disseny establert?

Clar, per no seguir el guió, abans hauria de saber quin tipus d'alumnat tindria, perquè sinó la voràgine del dia a dia t'impedeix personalitzar. L'experiència ja et diu, quan els tens a davant, cap a on pots tirar. El que seria ideal seria conèixer bé els alumnes abans de venir per poder preparar l'activitat centrada a ells.

Val, i creus que les activitats que teniu estan dissenyades per atendre correctament a la diversitat visual?

No estan pensades per la discapacitat visual. Es van fer preveient el que es trobaran al monestir. Per exemple, els tallers d'arquitectura. Però es podria aprofitar. És a dir, no està pensat però es podria aprofitar. Però activitats pensades per atendre a la diversitat, no hi son.

Llavors sí que consideres que s'haurien d'introduir adaptacions...

Sí, considero que sí.

Val. T'has trobat mai en la situació de tenir algun alumne amb discapacitat visual?

Sí, un alumne, sí. A més, voldria afegir que un dels dos any que no vaig ser-hi, un grup de la ONCE va anar al CdA. Ells van portar material i estava elaborat de manera que a través del tacte poguessin percebre el plànol del monestir. Ara ho tenim a Poblet això. Son unes planxes de plàstic que amb uns relleus dibuixen un arcs de mig punt, arcs apuntats, etc. Em costa molt posar-me en la pell d'una persona que no hi veu, i no sé fins a quin punt aquesta persona pot percebre aquesta informació. També ens van deixar unes ulleres on la persona educadora abans de preparar l'activitat podia veure quin grau de visió tenia aquella persona. Clar, també ens falta tot això, tota aquesta formació no la tenim. A part, sí que algun alumne de vegades ha vingut, però porta

vetllador. L'alumne que vaig tenir jo va anar seguint. El professor ens va dir que el nen seguia el grup i l'ajudaven quan calia. Però activitats específiques per aquest alumne no en tenim. Vam fer activitats de natura i vaig pensar que no ho podria fer, però va seguir, enganxat a mi.

Què creus que és més viable, tant a nivell econòmic com a efectes pràctics del dia a dia, tenir activitats dissenyades únicament per aquest alumnat (com per exemple les làmines) o tenir activitats que les puguin fer també aquests nens però que estiguin adreçades a tot el grup?

El més viables és això últim [disseny universal], perquè el gruix de gent que tenim en discapacitat, el tant per cent, és ínfim. Aleshores no hi ha activitats dissenyades específicament per aquests nens. Si hi hagués un grup de gent, com el que va venir de la ONCE, aleshores sí que ho hauríem de pensar. UN cop van venir uns que eren sords totals. Ens van dir que parléssim molt, a més era al principi del CdA, que gairebé no teníem material i moltes coses les fèiem mitjançant el discurs.

Quines creus tu que podrien ser algunes adaptacions que es podrien introduir a les activitats per poder atendre millor a aquest alumnat?

Per exemple, el taller d'arquitectura, com que poden treballar el tacte, es podria preparar l'activitat de forma que a través del tacte podrien deduir la forma, que la poguessin plasmar damunt d'un full a través de diferents textures, amb la planta del monestir igual. Pel que fa a la vida i la societat medieval, doncs tenim objectes i fer el mateix. També es podria introduir el so, però és una cosa que ja tenim nosaltres, amb la paraula. Potenciar més la part sensorial de cada activitat.

De les activitats que feu, quina creus que és la que necessitaria més adaptacions?

Nosaltres tenim un conveni de col·laboració amb el paratge de Poblet, que ells fan activitats de natura però nosaltres també hi col·laborem... Potser aquestes, en general. Però no són de les que es fan al monestir. En fem una altra, en col·laboració també, que és el taller de tinta. És difícil per un nen que no hi vegi. Es surt al bosc, per trobar els ingredients per la tinta, aleshores, juntament amb productes químics, serveixen per elaborar la tinta, que la fan ells mateixos. I després escriuen en un pergamí. Però clar, hi ha molts factors limitants, hi ha moltes activitats que no estan pensades per ells. Suposo que un especialista ens podria donar un cop de mà.

Com creus que es podria millorar l'aprenentatge i l'experiència de l'alumnat en les activitats del monestir? En general, ara ja no d'activitat en activitat.

Clar, primer partint de les activitats. I després, que hi hagués una col·laboració estreta amb el centre. S'hauria de treballar més profundament les activitats prèvies que farien i millorar-les amb el que t'he explicat. També s'hauria de fer tot un seguiment posteriorment amb el centre.

Un cop acabada l'activitat, els centres fan avaluació del que s'ha fet?

Sí, es feia una enquesta de satisfacció, però no és exactament una avaluació. L'avaluació és una tema que sempre es cola a tot arreu. L'avaluació no l'hem d'entendre com una prova final sinó que son petites activitats d'avaluació, i si al final obtens un producte, doncs també cal avaluar-lo. Però no té cap sentit fer una enquesta de satisfacció al final de l'activitat. "A veure, què heu après?" sí, et diran alguna cosa, però segurament allò es quedarà allà.

I els centres us han fet arribar alguna necessitat que potser no s'hagi cobert, el relació a l'atenció a la diversitat?

Ah, en atenció a la diversitat... Segurament sí, esporàdicament, però potser sí. El que sí ens havien dit fa anys, de vegades, era que hi havia criteris que no eren prou competencials. En atenció a la diversitat específicament ara no ho recordo.

Consideres que els educadors i les educadores hauríeu de tenir una formació més específica en atenció a la diversitat dins de l'educació patrimonial?

Sí, perquè clar, et pots trobar alumnes de tota mena. Tot i que també s'ha de dir que de vegades aquests nens venen poc, ja no venen a les sortides. Per exemple, ahir va venir una escola d'aquí a prop amb tres grups: dos d'aula ordinària i una aula d'educació especial. I hi va haver poca coordinació en el centre.

Clar, al final poder gaudir de la cultura és un dret i cal que tothom hi pugui accedir.

Totalment d'acord. Tu ara et refereixes a una formació per discapacitat visual o en general?

Ara en general, perquè també entenc que oferir una formació específica és molt difícil.

Clar, però no en tenim. Amb l'exemple d'ahir, es veu: queda coix. No tenim massa informació. El que hem fet, ha estat per la nostra voluntat, intentant aprofitar el material que tenim i adaptar-lo.

Vosaltres depeneu del Departament d'Educació, des d'aquí us han donat alguna guia o alguna formació?

No, hi ha uns cursos de formació, que t'hi apuntes voluntàriament. Cada any fem formació de CdA i anem dos o tres dies a un CdA i fem formació allà. Però aquest tema no l'hem tocat mai. Som els gran oblidats. A nivell físic, tema d'escales i de barreres arquitectòniques sí que ho tenim bé, però...

Clar, hi ha molta feina a fer encara. Aquí acaba l'entrevista, moltes gràcies per participar.

14.8.2. Entrevista a educadora 2

Moltes gràcies per participar en la recerca. Primer, necessito saber una mica sobre tu. Quant de temps fa que treballes en educació patrimonial?

Fa molts anys ja. Això, he pensat abans que m'ho preguntaries. Ho tinc apuntat, va ser quan vaig acabar d'estudiar. Vaig fer les pràctiques aquí i des de les pràctiques em van contractar. Primer vaig fer Turisme, i amb Turisme ja feia alguna visita guiada. Les activitats educatives les vaig començar a fer després. Devia ser el 2015, sis anys. Sis anys sempre aquí, al monestir.

I quina és la teva formació?

Tinc la diplomatura de turisme, el grau d'història de l'art i el màster de formació del professorat en Història, Història de l'Art i Geografia.

Has rebut alguna formació sobre atenció a la diversitat en el context de l'educació patrimonial?

No.

I fora de l'educació patrimonial?

No. Se'ns ha dit alguna vegada, en algun seminari o trobada amb altres monuments, s'ha comentat. Però formació com a tal, no. Es veritat que quan vaig fer el grau d'història de l'art, al museu d'art modern de Tarragona sí que vam treballar tot el tema dels materials pels invidents. L'únic.

Ara ja passem a les activitats. Què és el que valoreu més positivament i més negativament de les activitats que feu vosaltres al monestir?

Més positivament, que son maneres diferents d'ensenyar el monument. Per nosaltres, enriqueix i pel visitant també, perquè té moltes lectures, ens permet estudiar des de

matemàtiques, geografia... treballar, ara ja parlant en el context educatiu, moltes àrees i dimensions de l'àmbit educatiu. Per tant, és sempre agraït.

La part negativa és que no hi ha hagut un manteniment d'aquestes activitats, s'han anat canviant, no totes les ha fet el mateix grup humà, no sempre se'ns demana l'opinió a les educadores (per tant, son activitats de vegades imposades). Alguna que creus que funciona doncs de cop es deixa de fer sense més explicació, o al revés: te'n planten de noves que o ha dissenyat ni l'empresa pròpia...

I hi ha coordinació prèvia amb l'escola, abans que vinguin els grups?

D'això nosaltres no ens n'encarreguem. Ho fa la coordinadora de reserves. Sé que se'ls envia una carta prèvia, se'ls informa de com anirà la visita i de vegades fins i tot se'ls facilita algun material perquè treballin prèviament (que vegi el documental de Pere el Gran, o coses així).

Quan tu fas l'activitat, l'acostumes a adaptar segons el grup o acostumes a seguir molt la pauta marcada pel disseny?

No, en qualsevol visita o activitat, ho adaptem al grup que tenim al davant. És molt difícil fer-ne dues d'identiques.

Creus que les activitats que vosaltres feu estan dissenyades per atendre correctament la diversitat funcional, en general?

N'hi ha que no. Si ho haguéssim de dir de l'1 al 10, diria que un 6, bastant justet. Hi ha moltes coses per fer. Ens trobem amb cadires de rodes, amb grups d'invidents, i al final disposes només de les eines que tu et puguis inventar per sortir del pas i improvisar. En la majoria de cases és això.

Consideres important introduir adaptacions per fer que les activitats siguin més accessibles per l'alumnat amb discapacitat visual?

Sí, per l'alumnat amb discapacitat visual i també per la mobilitat i per altres tipus. Hauríem de tenir un manual d'adaptació per a cada nivell educatiu i cada circumstància. És tan fàcil com tenir una taula on posi que hem de fer en cada nivell educatiu i de quina manera ho podem adaptar segons cada circumstància. I això no existeix, o almenys, a mi no m'ha arribat.

Abans has comentat que sí que havies tingut algun grup on totes les persones tenien ceguesa o discapacitat visual.

Sí, però adults. Amb nens mai. Potser si en algun grup educatiu hi anava algun, perquè de vegades en una classe hi ha un nen sord, algun que té algun grau d'invidència, però no tot. Igual que també algun cas de síndrome de Down. Però t'ho diuen aquí quan arriben. "Doncs mira, a aquesta classe hi ha quatre nens amb hiperactivitat", però és molt improvisat. Si fos una informació que tinguéssim prèviament, que nosaltres poguéssim preparar-ho o d'agafar grups entre les educadores segons les habilitats i formació en algun aspecte. Però ja et dic, és improvisació pura i dura.

I amb el grup d'invidents, com vas actuar?

El que vam fer de diferent en una visita normal, va ser canviar el recorregut perquè fos més còmode per ells i per mi. Però només canviàvem l'ordre i no l'explicació que es fa. I després, vam obrir la sala de maquetes. És una llàstima... Com que sabíem que hi havia aquest grup, amb el responsable de monument i amb la persona de neteja ho vam condicionar: intentar treure les proteccions, netejant-ho entre nosaltres tres per voluntat que el grup ho pogués gaudir. Però ja et dic, per voluntat de l'equip humà d'aquí i no perquè se'ns digui. Però va estar bé. Van venir amb laguns gossos també, que clar, jo no ho havia fet mai amb animals. Però molt bé, van marxar molt contents.

Que bé! Tornant a les activitats, veus més viable tenir activitats dissenyades únicament per el grup de persones amb discapacitat visual o és millor tenir les activitats actuals redissenyades perquè tothom hi pugui participar?

Adaptades, sí jo crec que sí. No ha de ser u grup homogeni en el qual tots siguin invidents. O sigui, l'atenció a la diversitat ha de ser que en un mateix grup hi convisqui molts tipus de gent. I ja no només per la discapacitat, sinó també per a diferents tipus d'aprenentatges, per nivells... per tot. Intentar-ho adaptar.

Veuries més pràctic un disseny universal, com el que ara estem parlant o seria millor mantenir les activitats tal com estan ara i tenir una sèries d'adaptacions per aplicar quan siguin necessàries? És a dir, tenir un pla B.

No, tenir-ho adaptat en general. Tenir, com et deia abans, un manual de les activitats i l'adaptació corresponent i llavors, en base al document, que podem fer una cosa o una altra.

Quines creus que serien les adaptacions que es podrien fer a les activitats per poder fer-les més accessibles per l'alumnat amb discapacitat visual o ceguesa?

A veure, en el cas de Mr Stone, jo crec que hi ha moltes coses per tocar, que poden anar bé per aquest tipus d'alumne. El que passa és que per tema de Covid-19, l'hem

retirat temporalment. L'activitat Emoticolors juga molt amb els sentits, sí que tens el component de les imatges, que en aquest cas es podria eliminar o es podria treballar d'una altra manera, però hi ha l'olfacte, el tacte... hi ha una caixa de sentits que crec que la d'Emoticolors és molt fàcil de treballar en aquest sentit. Mrs Stone també. En canvi, històries fantàstiques és una activitat que no sé jo si es podria adaptar, perquè està molt basada en la imatge i tot el material està pensat molt en dibuixos, fotos, textos... S'hauria de replantejar des de zero. Les altres dues són noves i és més difícil que et pugui dir alguna cosa perquè no les hem fet. Però la d'expedició està bé perquè tenen una motxilla, porten moltes elements amb els quals treballar, si no tot el kit fos igual, creant grups heterogenis, es podria fer. Si fos un grup sencer on tots fossin cecs seria difícil. Amb ajuda, amb més professors i educadors potser sí. L'altra activitat tampoc et sabia dir, encara no les hem fet i no sé com funcionen a la pràctica.

Val, aleshores, creus que l'activitat que necessitaria més adaptacions seria la d'històries fantàstiques, no?

Sí, jo crec que sí. I la més fàcil, Emoticolors. I mira que treballa sobre els colors, vull dir... però a l'activitat s'hi fan moltes més coses.

Segons la teva experiència, com es podria millorar l'aprenentatge de l'alumnat?

Aquí, el perfil d'alumnat que ens ve és el de segon d'ESO, aleshores és molt diferent si a classe ja s'ha fet el feudalisme i aquests continguts o si venen des de zero. Aleshores unes premisses per donar al centre educatiu abans de venir de dir "mira, a classe podeu treballar això, això i això. O podeu mirar aquest vídeo, fer aquest exercici i així us prepareu abans de venir". Això s'ha parlat moltes vegades i normalment quan es feia, els professors, per qüestions de volum, ràtios, contingut, no els donava temps i no ho feien. Aleshores no se si la solució és enviar-ho, perquè de vegades, tot i enviar-ho no ho feien. Aquí, pel que fa al temps que estan al monument, jo crec que tots fem el màxim perquè siguin una experiència enriquidora, perquè tothom es mantingui connectat, que gaudeixin el moment, que entenguin que és un espai important, que tenen l'oportunitat, que valorin poder venir (i més ara!). En l'estona que estan aquí, intentem que s'ho passin bé i que sigui motivador, dinàmic, divertit...

Els centres avaluen les activitats un cop ja estan acabades, oi?

Sí.

Us han fet arribar alguna proposta o alguna necessitat que per les qüestions que sigui no ha estat coberta pel que fa a l'atenció a la diversitat?

Aquest és un dels problemes que tenim. Les valoracions és una cosa molt recent, es fa des del 2019 (tant en visites normals com amb activitats educatives). El problema és que de totes aquestes valoracions que hem anat repartint després de cada visita, als nens, als professors, etc., jo mai he rebut res: ni positiu ni negatiu. És a dir, mai m'han dit si aquestes activitats han anat bé o no. Entenc que se'ns van cap a Barcelona. Jo ho vaig demanar a l'estiu, com a mínim saber un global. Però mai he tingut feedback d'això.

Per acabar, creus que vosaltres hauríeu de tenir una formació específica en atenció a la diversitat?

Sí, i abans de començar. Ho hem comentat, que seria necessari, però mai s'ha fet. Quan hem fet alguna reunió s'ha comentat, però mai s'ha acabat executant, tant a nivell de l'empresa com a nivell de l'administració. Però igual que en altres coses. Si s'han fer formacions sempre ha estat per explicar una nova activitat, però no una mica més enllà.

Doncs sí, seria necessari. Fins aquí l'entrevista, moltes gràcies de nou pel temps i per la teva participació.